
Schulpolitik war ein zentraler Bestandteil der Um-
erziehungspolitik der amerikanischen Besatzungs-
macht. Schulreform galt nach dem Ende der natio-
nalsozialistischen Diktatur als wichtiger Beitrag zur
Demokratisierung Deutschlands.

Auf deutscher Seite regte sich ungeachtet des Be-
kenntnisses zur Demokratie heftiger Widerstand ge-
gen die Übertragung amerikanischer Schulmodelle.
Namentlich der Versuch der Besatzer, die differen-
zierte Einheitsschule einzuführen, führte in Bayern
zum „Schulkampf“ zwischen der Militärregierung
und Kultusminister Alois Hundhammer.

Die Rekonfessionalisierung des Volksschulwesens,
die Neuordnung der Volksschullehrerbildung, der
Neuaufbau des Berufs- und Realschulwesens, Schul-
buch- und Lehrplanreform sind weitere zentrale
Aspekte des vorliegenden Buches.

In einem verwaltungsgeschichtlichen Abschnitt wer-
den die Hauptprotagonisten der Schulpolitik der Be-
satzungszeit in Bayern – die erziehungspolitische Ab-
teilung der amerikanischen Militärregierung und das
bayerische Kultusministerium vorgestellt.

Ein eigenes Kapitel ist dem Schulalltag in der Trüm-
merzeit gewidmet.

Winfried Müller ist seit 1991 Privatdozent für mitt-
lere und neuere Geschichte an der Ludwigs-Maxi-
milians-Universität in München und zugleich Lehr-
beauftragter für neuere Geschichte an der Universi-
tät Passau.

Oldenbourg

Winfried Müller · Schulpolitik in Bayern

Quellen und Darstellungen zur
Zeitgeschichte
Herausgegeben vom Institut für
Zeitgeschichte

Band 36

R. Oldenbourg Verlag München 1995

Winfried Müller

Schulpolitik in Bayern
im Spannungsfeld
von Kultusbürokratie
und Besatzungsmacht
1945-1949

R. Oldenbourg Verlag München 1995

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Müller, Winfried:

Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht 1945–1949 /

Winfried Müller. – München ; Wien : Oldenbourg, 1995

(Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte ; Bd. 36)

Zugl.: München, Univ., Habil.-Schr., 1991

ISBN 3-486-56116-2

NE: GT

© 1995 R. Oldenbourg Verlag GmbH, München

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

Umschlaggestaltung: Dieter Vollendorf

Gesamtherstellung: R. Oldenbourg Graphische Betriebe GmbH, München

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-486-56116-2

Inhalt

<i>Vorbemerkung</i>	IX
<i>Einleitung</i>	1
<i>Erstes Kapitel: Die Schulverwaltung</i>	9
1. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus	9
a. Die Einsetzung von Kultusminister Otto Hipp – Personelle Erneuerung und Reorganisation	9
b. Die Entlassung von Kultusminister Otto Hipp (1945) – Das Ministerium unter den Kultusministern Franz Fendt (1945/46) und Alois Hundhammer (1946–1950)	27
2. Die Militärregierung für Bayern und ihre bildungspolitischen Abteilungen .	38
3. Die Zusammenarbeit zwischen Kultusministerium und Militärregierung . .	47
<i>Zweites Kapitel: Die materielle und personelle Rekonstruktion des Schulwesens</i>	55
1. Die Schulgebäude: Zerstörung – Zweckentfremdung – Neubau	55
2. Die Schüler: Flüchtlingszustrom und Zunahme der Schülerzahlen – Verände- rungen der Konfessionsstruktur	62
3. Die Lehrer: Entnazifizierung und personelles Revirement	69
a. Entnazifizierung und Massenentlassungen – Kritik des Bayerischen Lehrervereins	69
b. Personelles Revirement: Schulhelfer und Ersatzlehrkräfte – Wiederanstel- lung entnazifizierter Lehrer – Integration der Flüchtlingslehrer – Wieder- gutmachung	77
4. Der Schulbetrieb: Wiederaufnahme – Materielle Not – Schulspeisung	88
5. Irreguläre Schulformen	95
a. Die Auslösung der Kinderlandverschickungslager 1945–1948	96
b. Lagerschulen	100

<i>Drittes Kapitel: Schulpolitik Im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht</i>	111
1. Die amerikanische reeducation-Politik: Planung und Verlaufsphasen	111
a. Zum Begriff reeducation	111
b. Planungsstand bei Kriegsende	116
c. Die programmatische Ausgestaltung der reeducation-Politik 1946/47	124
d. „Persuasion versus directive“: Die Wende der amerikanischen reeducation-Politik 1948	134
2. Die höheren Schulen: Gymnasium oder differenzierte Einheitsschule	138
a. Die höheren Schulen nach 1945 und das amerikanische Konzept der differenzierten Einheitsschule	138
b. Die öffentliche Diskussion: Wissenschaftliche Gutachten, Stellungnahmen von Parteien, Kirchen und Verbänden	148
c. Schulkampf und die Beibehaltung des herkömmlichen Schulsystems	160
d. Ein Nebenschauplatz: Die Einführung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit	172
3. Die Volksschullehrerbildung: Rückkehr zur Tradition und Forcierung der Reform durch die Militärregierung	176
4. Der Volksschulbereich: Die Rekonfessionalisierung als zentrales Thema der Nachkriegszeit	190
a. Die Wiedereinführung der Bekenntnisschule und ihre Verankerung in der bayerischen Verfassung	190
b. Die Praxis der Rekonfessionalisierung bis zum Schulorganisationsgesetz von 1950	205
c. Ein Nebenschauplatz: Die Diskussion um das körperliche Züchtigungsrecht	226
5. Das Berufsschulwesen: Die Nachkriegsentwicklung bis zum Berufsschulgesetz von 1953	230
6. Die Mittelschulen: Wiedereröffnung der klösterlichen Mädchenmittelschulen 1945 und Errichtung staatlicher Mittelschulen 1949	242
7. Schultypenübergreifende Reformansätze	249
a. Lehrplan- und Schulbuchrevision	249
b. Social studies und Demokratie in der Schule	258
c. Die Bedeutung des Austauschprogramms für die Schulreform	264
d. Werbung für die Schulreform: Der Beispielkreis Weilheim	269

<i>Viertes Kapitel: Am Ende der Besatzungszeit</i>	273
1. Besatzungsstatut und Rückzug der Besatzungsmacht aus der Schulpolitik . .	273
2. Epilog: Die Ablösung von Kultusminister Alois Hundhammer	279
<i>Resümee</i>	289
<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	297
<i>Quellen- und Literaturverzeichnis</i>	299
<i>Personenregister</i>	317

Vorbemerkung

Die vorliegende Arbeit wurde 1991 von der Philosophischen Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München als Habilitationsleistung anerkannt. Für die Veröffentlichung wurde sie um einige Passagen gekürzt und überarbeitet. Für die Anregung zur Bearbeitung des Themas und für beratende Hinweise gilt mein besonderer Dank Frau Prof. Dr. Laetitia Boehm, Herrn Staatsminister a. D. Prof. Dr. Hans Maier und dem Präsidenten der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Herrn Prof. Dr. Eberhard Weis. Dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst danke ich für die bei der Quellenerschließung geleistete Hilfestellung und für die großzügige Genehmigungspraxis bei der Akteneinsicht. Ein ungewöhnliches Maß an Hilfsbereitschaft und Verständnis, für das ich herzlich danke, erfuhr ich von Herrn Ltd. Archivdirektor Prof. Dr. Hermann Josef Busley und den Mitarbeitern der Abteilung II des Bayerischen Hauptstaatsarchivs München, insbesondere von Herrn Stefan Thiery. In den Dank mit einzubeziehen sind die Mitarbeiter weiterer von mir besuchter Archive. Mein Dank gilt schließlich dem Direktorium – Herrn Direktor Prof. Dr. Horst Möller und Herrn Stellvertretenden Direktor Dr. Udo Wengst – sowie dem Wissenschaftlichen Beirat des Instituts für Zeitgeschichte, München, für die Aufnahme dieser Studie in die „Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte“.

Für Hilfe, Zuspruch sowie die kritische Durchsicht und Korrektur des Manuskripts in seinen verschiedenen Entstehungsphasen danke ich meiner Frau und Herrn Studienrat Axel Schreiber M. A. von Herzen.

Gewidmet ist dieses Buch meiner Mutter, Susanne und Franziska.

Einleitung

Außerhalb des Kreises der fachlich und beruflich Angesprochenen oder Betroffenen stand das Thema Schulpolitik während der Besatzungszeit nicht unbedingt im Brennpunkt des öffentlichen Interesses. Schulpolitik erweckt im Regelfall dann größere Aufmerksamkeit, wenn die Schnittstelle zwischen familiärer und schulischer Erziehung berührt wird. So war beispielsweise die Konfessionsschulfrage, bei der es um die das Elternrecht berührende Frage der Verortung einer religiös fundierten Erziehung der Kinder ging, während der Besatzungszeit ein die Öffentlichkeit punktuell mobilisierendes Thema. Und es ist nicht untypisch, daß die aus heutiger Sicht überholte Frage, ob den Lehrern das Recht zur körperlichen Züchtigung der Schulkinder zustehe, mehr Aufsehen erregte als die im Einheitsschulkonzept zugespitzte Diskussion um eine strukturelle Neuordnung des Schulwesens. Ansonsten war und ist Schulpolitik, zumal wenn es um organisatorische und curriculare Probleme geht, eine eher abstrakte Materie, bei der kompetente Mitsprache selbst in normalen Zeiten ein nicht stets vorauszusetzendes Interesse und Engagement von Eltern und Erziehern erfordert. Unter den materiellen Bedingungen der Trümmerzeit, als die Menschen ganz andere Sorgen hatten, konnte davon in nur geringem Maße ausgegangen werden. Eine Meinungsumfrage der amerikanischen Militärregierung über die größten Sorgen und Beschwerden der Bevölkerung der US-Zone ergab, daß das Bedürfnis nach ausreichender Ernährung und Kleidung, der Kummer über das Schicksal der deutschen Kriegsgefangenen und die Furcht vor Arbeitslosigkeit auf der Prioritätenskala ganz oben standen. Erziehungsfragen wurden nicht einmal von 0,05 % der Bevölkerung genannt¹. Was für die Erziehungsberechtigten gilt, trifft erst recht für die Schulkinder zu. Eine Befragung von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen brachte das gewiß nicht überraschende Ergebnis, daß der Wunsch nach ausreichendem Essen, nach Kleidung und Schuhen absolut dominierte². So gesehen dürfte sich bei der nachwachsenden Generation die von der Besatzungsmacht initiierte Schulspeisung nachhaltiger ins Gedächtnis eingeprägt haben als das ein oder andere schulpolitische Experiment. Nun soll die Feststellung der relativen Randständigkeit des Themas in seiner Zeit weder das Interesse an diesem Buch mindern, noch besagt sie etwas über dessen historische Relevanz. Letztlich kann kein Zweifel an der Bedeutung der Erziehungsmacht Schule und damit auch der Schulpolitik bestehen. Freilich scheint es, daß einer relativ geringen Beachtung der Schulpolitik in der breiten Öffentlichkeit auf seiten der politisch Handelnden eine Überschätzung von deren Möglichkeiten korrespondiert, gerade in Zeiten der Krise und des politischen Umbruchs. „Man betrachtet die Einsicht in die pädagogischen Fehlleistungen als Schlüssel zum Verstehen der Vergangenheit und die Erziehungsreform als Hebel

¹ Vgl. Merritt, Perspektiven, S. 165.

² Vgl. Merritt, Public Opinion, S. 86.

für die bessere Zukunft.“³ Es erstaunt deshalb nicht, daß die Besatzungszeit, als es um den Aufbau eines demokratischen Deutschland ging, eine Phase konzentrierter und ambitionierter Schulpolitik war.

Schulpolitik, will sie erfolgreich sein und in einem zähen Prozeß programmatische Vorgaben in die Schulwirklichkeit transformieren, setzt mehrerlei voraus: ein klares Konzept, Kontinuität, Zeit und Energie. Ersteres hatte die amerikanische Besatzungsmacht anfangs nicht, sondern erst Ende 1946. Daß dieses dann mit bemerkenswertem Einsatz verfolgte Konzept bereits im Herbst 1948 wieder umgeworfen wurde, besagt einiges über die Kontinuität. Was den Zeitfaktor betrifft, so war in der Schulpolitik mit dem Inkrafttreten des Besatzungsstatuts im September 1949 die Uhr der Besatzungsmacht abgelaufen.

Aus diesen Sachverhalten wurden höchst konträre Wertungen abgeleitet. Zunächst, noch ehe das Thema Gegenstand quellengegründeter Analyse sein konnte, prägte Caspar von Schrenck-Notzing 1965 das Verdikt von der „Charakterwäsche“, demzufolge die Siegermacht USA mit imperialem Gestus die Mentalität eines ganzen Volkes mittels sozialpsychologischer Methoden umgestülpt, die deutsche Gesellschaft nach ihren Vorstellungen umgeformt und amerikanisiert habe⁴. Diese Position überschätzte nicht nur die Perzeptionsbereitschaft und -fähigkeit der deutschen Gesellschaft nach 1945, sondern setzte vor allem auch eine konzeptionelle und methodische Stringenz voraus, die der amerikanischen Umerziehungs- und Schulpolitik bis zur Jahreswende 1946/47 nicht, und dann nur vorübergehend bis zum Sommer 1948, zu eigen war. Dieses Faktum wurde in der der gesellschaftskritischen Bewegung der späten 60er Jahre verpflichteten Literatur der 70er Jahre klar erkannt, und zwar vielfach mit dem Unterton vorwurfsvollen Bedauerns. Der defizitäre Planungsstand der amerikanischen Umerziehungspolitik bei Kriegsende ermöglichte nach dieser Sichtweise den deutschen Unterrichtsverwaltungen die nahtlos an die Verhältnisse vor 1933 anknüpfende schulpolitische Restauration. Die konsequente Erweiterung dieser in die Klage über die ungenützt verstrichene Stunde Null und über die versäumten Chancen einmündenden Sichtweise war dann, daß das anfänglich fehlende Konzept der Amerikaner nachgerade zur restaurativen Strategie umdefiniert wurde⁵. „Polemisch verkürzt sahen viele Autoren in den USA eine imperialistische Macht, die den westlichen Besatzungszonen die ‚Restauration‘ aufgezwungen hatte.“⁶ Beide, sich im übrigen in einem mehr oder minder unterschweligen Antiamerikanismus treffenden Positionen, die deutschnationale Schrenck-Notzings und die vor dem Hintergrund des Vietnamkrieges und der 68er Bewegung zu sehende gesellschaftskritische, sind mittlerweile selbst schon fast historisch geworden. An ihre Stelle ist eine wesentlich durch die Arbeiten von John Gimbel vorangetriebene vermittelnde Forschungsrichtung getreten, die das Fortleben deutscher Traditionen nach 1945 in Beziehung zu den Konzepten und zum Durchsetzungsvermögen der Besatzungsmacht setzt⁷.

³ Haas, S. 25.

⁴ Vgl. Schrenck-Notzing, S. 1 ff. Kritisch zum Amerikanisierungs-Topos Bergstraesser, S. 13–23.

⁵ Vgl. beispielsweise Klafki, S. 145. Vgl. auch die Hinweise zur Erforschung der amerikanischen Umerziehungspolitik bei Merritt, S. 161 f.

⁶ Bausch, S. 12. Siehe auch unten, S. 122 f.

⁷ Vgl. den frühere Studien in pointierter Form zusammenfassenden Beitrag von Gimbel, Besatzungszeit, S. 150: „Sind die Änderungen, die von den Besatzungsmächten eingeführt wurden, von größerer Bedeutung für das politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben der Bundesrepublik als die Traditionen, die die Deutschen in den verschiedenen Angelegenheiten mitbrachten?“

Sie geht weniger von einer durchgängigen Rückkehr zum status quo ante aus, sondern stellt die osmotische Durchdringung älterer deutscher Reformansätze und amerikanischer Impulse in den Vordergrund; bezogen auf das Thema wären etwa die reformpädagogische Diskussion im Deutschland der 20er Jahre und die schulpolitischen Vorstellungen der amerikanischen Militärregierung in Korrelation zu setzen. Und es scheint in der Tat, daß die Besatzungsmacht nur dort erfolgreich sein konnte, wo ihr Konzept erstens mit autochthonen Traditionen und Interessen zusammentraf und sie zweitens mit der Kooperation der deutschen Unterrichtsverwaltungen rechnen konnte⁸.

Wie unschwer erkennbar, tendiert die vorliegende Arbeit zu dem zuletzt skizzierten Forschungsansatz. Folgerichtig wird von der Restaurationsthese eher sparsam Gebrauch gemacht. Damit wird nicht in Zweifel gezogen, daß in Bayern – wie auch in anderen Ländern – nach 1945 eine konservative Schulpolitik betrieben wurde, die in des Wortes negativer Konnotation teils auch restaurativ war, wenn sie, wie bei der Volksschullehrerbildung, zu Verhältnissen zurückkehren wollte, die schon in der Weimarer Zeit aus guten Gründen umstritten waren. Ob man diese Politik oder die in Kultusminister Alois Hundhammer personifizierte bajuwarische Variante goutiert oder mißbilligt, hat dabei gleichgültig zu sein. Zunächst geht es darum, zu verstehen, warum es konservativen Politikern nach 1945 sowohl aus zweckrationalen als auch aus wertorientierten Gründen richtig schien und wichtig war, zu den – vom NS-Regime teils aggressiv bekämpften – Formen schulischen Lebens, wie sie vor 1933 in Übung gewesen waren, zurückzukehren. Daß es daneben auch modernere und im Verlauf der späteren Entwicklung erfolgreichere Alternativen gab, wird hinlänglich deutlich werden. Damit ist auch schon angedeutet, warum mit dem Restaurationsbegriff, der im übrigen stets auch die Gefahr birgt, daß der historische Betrachter im Wissen von der zwischenzeitlichen Überholtheit seinerzeit vertretener Ansichten nicht gewissenhaft genug nach den Kriterien und den Handlungsspielräumen konservativer Politik im Kontext der Besatzungszeit fragt, kaum operiert wird. Deutlich auf die äußere Schulreform, namentlich auf das Scheitern des von der Besatzungsmacht forcierten Einheitsschulkonzepts fixiert, verstellt er als Epochenetikett den Blick auf die Tatsache, daß im Zuge der Rekonstruktion des Schulwesens nach 1945 durchaus auch neue Impulse zum Tragen kamen – freilich vielfach nicht in der Besatzungszeit selbst, sondern erst in den 50er oder gar 60er Jahren. Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung auch als eine Folge des amerikanischen Verbots der herkömmlichen Lehrerbildungsanstalten, oder, bezogen auf die innere Schulreform, die Verankerung der sozialkundlichen Fächer seien hier nur als Stichworte genannt. Damit ist bereits angedeutet, daß die amerikanische Besatzungsmacht bei der Umsetzung ihrer Vorstellungen mehr Erfolg hatte, als ihr gemeinhin zugebilligt wird, wenn – angesichts eines fehlenden Konzepts zu Beginn der Besatzungszeit – vom Versagen der Amerikaner und von den versäumten Chancen die Rede ist. Überhaupt scheint eine solche Position von falschen Prämissen auszugehen, nämlich von der Erwartung, es sei die vornehmste Aufgabe der Besatzer gewesen, mit einem ausgefeilten schulpolitischen Programm einzumarschieren und mit einem kräftigen Modernisierungsschub die Reformdefizite im deutschen Bildungssystem zu beheben. Diese – in der These von der Charakterwäsche dialektisch gewendete – Position geht von einer Überschätzung des Stellenwerts der reeducation im

⁸ Vgl. die frühe und bemerkenswerte Studie von Haas, S. 24–33.

Kontext der Besatzungspolitik aus. Deren nur relative Bedeutung wurde gerade von amerikanischen Historikern betont⁹, die zugleich den pragmatischen Aspekt, die Verflechtung der Umerziehungs- und Schulpolitik mit der amerikanischen Interessenpolitik, hervorhoben. Derlei Hinweise werden in dieser Arbeit ernst genommen. Und so gesehen schlägt das Monitum über fehlende Konzepte um in die Frage, warum eine über die personelle und materielle Rekonstruktion hinausgehende Schulpolitik von der amerikanischen Besatzungsmacht erst Ende 1946 bzw. Anfang 1947 entwickelt wurde – in die Frage also, ob und wie die Neuformulierung der Umerziehungs- und Schulpolitik, im weiteren dann ihre Neuaufbauung im Herbst 1948, mit der neuen Qualität des amerikanischen Interesses an Westdeutschland gekoppelt werden kann.

Der zuletzt angedeuteten Frage wird im ersten Abschnitt des dritten und umfangreichsten Kapitels der vorliegenden Arbeit nachgegangen, wo – aufbauend auf der Darstellung der Phasen und Konzepte der amerikanischen Schulpolitik – dann der Versuch unternommen wird, für die einzelnen Schultypen die zentralen Themen der Nachkriegszeit zu erörtern. Hierzu zwei Vorbemerkungen: Daß die teils stürmische Auseinandersetzung um die Einführung der differenzierten Einheitsschule trotz der Auswirkungen, die sie auch auf die anderen Schularten gehabt hätte, dem Abschnitt über das höhere Schulwesen zugeordnet wurde, hängt damit zusammen, daß die traditionellen, auf acht bzw. neun Jahre angelegten gymnasialen Schulformen am nachhaltigsten von dieser Neuerung betroffen gewesen wären; deren Integration in die auf dem sechsten Volksschuljahr aufbauende, lediglich sechsjährige Oberstufe der differenzierten Einheitsschule wurde von bayerischer Seite sozusagen als kulturelle Demontage aufgefaßt. Die zweite Vorbemerkung betrifft die Einbeziehung der heute auf Hochschulebene angesiedelten Volksschullehrerbildung. Sie war deshalb geboten, weil das seinerzeitige System der Lehrerbildungsanstalten im Grunde ja nichts anderes als eine wenig anspruchsvolle Variante der höheren Schule war. Folgerichtig wurden die Lehrerbildungsanstalten, als sie ihre ursprüngliche Funktion der Volksschullehrerbildung nicht mehr erfüllen durften, in eine neue Form der höheren Schule, die sog. Deutsche Oberschule, umgewandelt. Die Darstellung der Entwicklung der einzelnen Schularten nach 1945 wird ergänzt durch ein behörden- und verwaltungsgeschichtliches Kapitel, in dem mit dem bayerischen Kultusministerium und der Militärregierung für Bayern die administrativen Einheiten vorgestellt werden, die – gestützt auf ihre jeweils eigenen Vorstellungen, aber auch beeinflusst durch Stellungnahmen von Parteien, Kirchen und Verbänden – die Schulpolitik der Nachkriegszeit gestalteten. Erneut aufgegriffen wird dieser behördengeschichtliche Aspekt in einem kurzen Schlußkapitel, wo der Rückzug der Besatzungsmacht aus der Schulpolitik und die Ablösung von Kultusminister Alois Hundhammer thematisiert werden. Ein besonderes, im zweiten Kapitel aufgegriffenes Anliegen dieser Arbeit ist es schließlich, die materiellen und personellen Bedingungen, unter denen sich der Neuaufbau des Schulwesens vollzog, auszuleuchten. Zerstörte oder überfüllte Klassenzimmer, ein empfindlicher Lehrermangel, hungrige und von Verwahrlosung bedrohte Kinder, die von der Straße geholt werden mußten – das war zunächst einmal die Realität des Schulalltags in der Trümmerzeit. Gerade das Bemühen, den Kindern und Jugendlichen möglichst rasch einen wenigstens rudimentären Unterricht zu erteilen, begünstigte natürlich die Anknüpfung an die gewohnte bzw.

⁹ Siehe unten, S. 113.

vor 1933 üblich gewesene Schulorganisation. Und die Tendenz, daß sich manches, was als Provisorium gedacht war, zum längerfristig bestehenden Modell verfestigte, ist unübersehbar. Es gilt jedoch festzuhalten, daß die angedeuteten äußeren Umstände keine günstige Voraussetzung für eine gründlich durchdachte Reform und für pädagogische Experimente waren und daß sie bei der Bewertung der Schulpolitik der Besatzungszeit angemessen beachtet werden sollten. Dies gilt nicht zuletzt für die mit der schulpolitischen Restauration hart ins Gericht gehende Variante der sozialwissenschaftlichen Literatur, die sich der Schulpolitik der Besatzungszeit unter der Prämisse annähert, daß „die Tatsache, daß erst in jüngster Zeit wichtige Archive zugänglich wurden, [...] eher für Historiker von Bedeutung sein“ dürfte¹⁰.

Die Auswertung bislang nicht zugänglichen oder noch unausgewerteten Archivmaterials ist ein wesentliches methodisches Merkmal der vorliegenden Studie. Zunächst ist hier die Einbeziehung der Akten des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst zu nennen, die bislang nur punktuell zugänglich waren. Die Möglichkeit ihrer intensiven Auswertung war mit dem 1984 gefaßten Entschluß des Kultusministeriums gegeben, sich von erheblichen Teilen des seit 1945 angefallenen Schriftguts zu trennen; gleichzeitig wurden Bestände aus der Zeit vor 1945 abgegeben, die freilich durch Kriegsverluste und einen Brand im Ministerium im Jahr 1947 erheblich dezimiert worden waren. Zwischen 1985 und 1989 gelangten in mehreren Schüben Akten diverser Registratursparten an das Bayerische Hauptstaatsarchiv in München. Ausschließlich des Hochschulbereiches – diese Akten wurden, das hing auch mit der vorübergehenden Teilung des Ministeriums im Jahr 1986 zusammen, zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgegeben, befinden sich mittlerweile aber gleichfalls im Hauptstaatsarchiv – fielen allein für den Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens etwa 15000 Einzelakten an. Laut Auskunft der Archivverwaltung war dies die größte Aktenabgabe eines bayerischen Ministeriums seit der Ära Montgelas. Daß dieser umfangreiche Aktenbestand aufgrund der großzügigen Genehmigungspraxis von Ministerium und Archivverwaltung parallel zu Abgabe und Repertorisierung seit 1986 aufgearbeitet werden konnte, war eine Voraussetzung für die Erarbeitung dieser Studie. Als kaum weniger bedeutsam, sowohl was den Umfang als auch den Inhalt betrifft, erwies sich der zweite zentrale Quellenbestand. Gemeint sind die der Forschung schon seit längerem zugänglichen, gleichwohl bei weitem noch nicht ausgeschöpften Akten der amerikanischen Militärregierung, die Ende der 70er Jahre verzeichnet und, sofern archivwürdig, verfilmt wurden¹¹. Auf diese Weise sind im Bayerischen Hauptstaatsarchiv ca. 6300 Aktenfaszikel des Office of Military Government for Bavaria auf Microfiches zugänglich¹². Die Akten des Office of Military Government for Germany U. S. sind in gleicher Weise im Institut für Zeitgeschichte, München, einsehbar. Das Schriftgut der Militärregierung erwies sich als das unentbehrliche Komplement zu den Akten des Kultusministeriums. Erst im Zusammenspiel beider Überlieferungen konnten die Zielsetzungen und Strategien der Hauptprotagonisten der Schulpolitik der Besatzungszeit zuverlässig erfaßt werden. Daneben enthalten, da die ameri-

¹⁰ Muszynski, S. 2.

¹¹ Vgl. u. a. Hastings, S. 75–101; J. Henke, S. 149–158; Oldenhage, S. 39f.; Henke/Oldenhage, S. 131–142.

¹² Vgl. Wenisch, Akten, S. 52–63; Saupe, S. 296–316. Speziell zum bildungspolitisch relevanten Aktenbestand vgl. Wenisch, Schriftgut, S. 202–209.

kanische Besatzungsmacht das Innenleben der bayerischen Behörden sehr sorgfältig beobachtete, die Militärregierungsakten auch wertvolle Hinweise über die politische Willensbildung auf bayerischer Seite. Zu den Kultusministeriums- und Militärregierungsakten als den tragenden Säulen der vorliegenden Studie gesellen sich eine Reihe weiterer, für den ein oder anderen Teilaspekt wertvolle Quellenbestände. So schien es aufgrund der zentralen Bedeutung, die der Rekonfessionalisierung des Volksschulwesens nach 1945 zukam, geboten, der Überlieferung in den kirchlichen Archiven nachzugehen. Im Archiv des Ordinariats der Erzdiözese München-Freising konnten in diesem Zusammenhang erstmals die Nachkriegszeit betreffende Akten aus der Hinterlassenschaft von Kardinal Michael von Faulhaber eingesehen werden. Als Pendant wurden Akten im Archiv des Evangelisch-lutherischen Landeskirchenrats in Nürnberg, ferner die gleichfalls dort aufbewahrten Nachlässe von Landesbischof Hans Meiser sowie des langjährigen Staatsrats bzw. -sekretärs im Kultusministerium, Hans Meinzolt, ausgewertet. Bedauerlicherweise sind gerade die kultusministeriellen Interna betreffenden Teile des Nachlasses Meinzolt auf längere Sicht noch für die Benützung gesperrt – und zwar, gerade das macht neugierig, auf ausdrückliche Verfügung Meinzolts. Zusätzlich wurden noch einige weitere, im einzelnen dem Quellenverzeichnis zu entnehmende Nachlässe gesichtet. In diesem Zusammenhang ist zu bedauern, daß der die Besatzungszeit betreffende Teil des Nachlasses von Kultusminister Alois Hundhammer – zweifelsohne die Zentralgestalt der bayerischen Schulpolitik jener Jahre – nicht ermittelt werden konnte. Der im Archiv für Christlich-Soziale Politik der Hanns-Seidel-Stiftung, München, aufbewahrte Teilnachlaß enthält lediglich für den Untersuchungszeitraum belanglose Unterlagen für die 50er und 60er Jahre. Ob über diesen Bestand hinausgehende Dokumente erhalten sind, entzieht sich der Kenntnis des Verfassers. Sofern künftig weitere Teile des Nachlasses auftauchen sollten, ist überdies die Frage, ob diese für die Schulpolitik nach 1945 ergiebig sind, oder ob sie mehr über die CSU-internen Grabenkämpfe, wie sie in der jüngst von Barbara Fait und Alf Mintzel vorgelegten Edition zur Geschichte der CSU zwischen 1945 und 1948 dokumentiert sind, aussagen. Zum Zeitpunkt der Recherchen für die vorliegende Arbeit war ferner der in Privatbesitz befindliche Nachlaß des langjährigen Ministerialdirektors im Kultusministerium, Josef Mayer, nicht einsehbar. Einer Erschließung entzog sich auch das ungeordnete und wohl nur rudimentär überlieferte Schriftgut des BLLV.

Die Auswertung umfangreicher neuer Quellenbestände ist nicht gleichbedeutend mit der Tatsache, daß die Forschung an der Thematik bislang uninteressiert war. Vielmehr erfreut sich die im Zeichen der Demokratisierung Deutschlands stehende Umerziehungs- und Schulpolitik der drei westlichen Besatzungsmächte seit geraumer Zeit beträchtlichen Interesses. Für die britische Zone seien hier nur die Arbeiten von Maria Halbritter, Günter Pakschies, Klaus-Peter Eich und Rolf Lutzebäck genannt, für die französische Zone bzw. für das Saarland jene von Angelika Ruge-Schatz, Rolf Winkler und Heinrich Küppers. Bei den genannten Arbeiten wechseln Licht und Schatten. Während beispielsweise Eich, Küppers und Winkler zuverlässige regionale Fallstudien präsentieren, löst bei mancher Arbeit eine allzu großzügige Titelgebung die Erwartungen des Lesers nicht ein. Maria Halbritters Studie über die Schulreformpolitik in der britischen Zone konzentriert sich beispielsweise in der Hauptsache auf die Schulbuchrevision, die Untersuchung zur Umerziehungs- und Schulpolitik in der französischen Besatzungszone von Angelika Ruge-Schatz bietet kaum mehr als eine rudi-

mentäre Kompilation der schulpolitischen Diskussion. Bezogen auf die Schulpolitik der amerikanischen Besatzungsmacht ist vor allem die 1970 vorgelegte Studie von Karl-Ernst Bungenstab zur reeducation im Bildungswesen der US-Zone zu nennen, der die Arbeiten von Isa Huelsz über Schulpolitik in Bayern, Hans-Joachim Thron zur Schulreform im besiegten Deutschland und von Jutta Lange-Quassowski folgten. Diesen frühen Studien ist in der Regel gemeinsam, daß sie aufgrund der noch eingeschränkten Zugänglichkeit der Quellen nolens volens auf der programmatischen Ebene verharren mußten, also primär Genese und Inhalt des amerikanischen reeducation-Konzepts darstellten bzw. die öffentliche Diskussion darüber thematisierten, während die praktische Umsetzung eher beiläufig behandelt wurde. In dieser Hinsicht bedeutete die 1982 vorgelegte Studie von James F. Tent einen merklichen Fortschritt. Unter der plakativen Überschrift „Kulturkampf in Bavaria“ kommen dort auch die Auseinandersetzungen zwischen der amerikanischen Besatzungsmacht und Bayerns Kultusminister Hundhammer zur Sprache. Überhaupt ist feststellbar, daß sich Arbeiten zur Schulpolitik in der US-Zone vorzugsweise auf das Beispiel Bayern konzentrierten; neben der erwähnten Arbeit von Huelsz sei nur noch der Beitrag von Wolfgang Klafki erwähnt. In der Hauptsache lag das wohl daran, daß dort die Gegensätze zwischen Besatzungsmacht und einheimischer Kultusbürokratie besonders vehement und spektakulär ausgetragen wurden. Sieht man von ersten Ansätzen zur Aufarbeitung der Schulpolitik in Bremen ab, ist für die anderen Länder der US-Zone, für Württemberg-Baden und Großhessen, die Schulpolitik der Besatzungszeit indes ein noch unbestelltes Feld. So gesehen ist die vergleichende Analyse, zu der mit dem von Manfred Heinemann 1981 herausgegebenen Sammelband „Umerziehung und Wiederaufbau“ erste Impulse gegeben wurden, die bei der von Hans-Werner Fuchs und Klaus-Peter Pöschl erstellten oberflächlichen Synopse freilich nur geringe Wirkung zeigten, im Augenblick bestenfalls partiell möglich. Für diese lohnende Aufgabe möchte diese Studie einen Baustein liefern.

Erstes Kapitel: Die Schulverwaltung

1. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus

a. Die Einsetzung von Kultusminister Otto Hipp – Personelle Erneuerung und Reorganisation

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus¹ war im Chaos der letzten Kriegsmonate kaum mehr funktionstüchtig. Im April 1944 war das Haus am Münchener Salvatorplatz erstmals von einem schweren Bombenangriff in Mitleidenschaft gezogen worden. Die teilweise Zerstörung führte um so mehr zu drangvoller Enge, als gleichzeitig Räumlichkeiten an das ebenfalls von Bomben getroffene Innenministerium abgetreten werden mußten². Als dann zu Beginn des Jahres 1945 das Kultusministerium erneut schwer beschädigt wurde, gerieten die Amtsgeschäfte vollends ins Stokken. Zur Erledigung der dringenden Aufgaben wurde zwar eine Außenstelle in der Lehrerbildungsanstalt München-Pasing eingerichtet³, und man versuchte, mittels eines Kurierdienstes eine ordnungsgemäße und fristgerechte Abwicklung des Geschäftsverkehrs zwischen dem Ministerium und den nachgeordneten Dienststellen zu sichern⁴. Daß diese Notmaßnahmen noch griffen, darf bezweifelt werden. Als Ende Januar 1945 eine Besprechung der auf die Pasinger Dependance und das Münchener Stammhaus verteilten Referenten einberufen wurde, konnte ad hoc nicht einmal mehr ein geeigneter Raum benannt werden⁵. Erschwert wurde die Arbeit überdies, weil die Akten des Ministeriums nicht mehr vollständig zur Verfügung standen. Teils waren sie durch Bombenangriffe vernichtet⁶, teils ausgelagert und deshalb nicht verfügbar⁷. Wenige Monate später wurde das Ministerium führungslos. Am 30. April 1945, dem Tag des Einmarsches der amerikanischen Truppen in München, verließ der geschäftsführende Kultusminister, Gauleiter Paul Giesler, die „Hauptstadt der Bewegung“ fluchtartig; zuvor richtete er an die in der Stadt weilenden Beamten und Angestellten den Appell,

¹ Behördengeschichtlicher Überblick bei Volkert, S. 183 f.

² Vgl. BayHStA, MK 65606, Stabsleiter Klein an alle Referenten vom 26.4.1944: „Die Beschädigungen, die das Haus beim letzten Terrorangriff erlitten hat, sowie die Notwendigkeit, an das gleichfalls beschädigte Ministerium des Innern Räume in unserem Haus abzugeben, machen eine Änderung in der bisherigen Zimmerverteilung notwendig.“

³ Vgl. BayHStA, MK 65606, MK an alle Dienststellen vom 11.1.1945. Alle Postsendungen waren fortan zu richten an das „Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus München-Pasing“.

⁴ Vgl. BayHStA, MK 65606, MK an Finanzministerium vom 14.2.1945.

⁵ Vgl. BayHStA, MK 65606, Rundschreiben an alle Referenten vom 26.1.1945.

⁶ Vgl. BayHStA, MK 61395, undatierte Vormerkung von 1945; dort der Hinweis, daß die die Lehrerbildung betreffenden Akten „infolge der Kriegereignisse verlorengegangen sind“.

⁷ Vgl. BayHStA, OMBY 10/50-1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945: „the records of the Ministry had been scattered in half a dozen places and many had been destroyed“.

weiterhin ihre Aufgaben wahrzunehmen – andernfalls stünden sie außerhalb des Kreises der anständig empfindenden Volksgenossen. Am 2. Mai 1945 beging Giesler in Berchtesgaden Selbstmord⁸. Andere hochrangige Mitarbeiter zogen es aufgrund ihrer Parteizugehörigkeit gleichfalls vor unterzutauchen⁹, so daß die amerikanischen Besatzer nur mehr die niederen Beamtenränge auf ihren Posten fanden. Eine Zusammenarbeit mit ihnen kam freilich nicht in Frage, sie galten als „too nazified to be of much service and no effort was made to use them“¹⁰.

Dieser erste Befund der Besatzungsmacht kann nicht überraschen, waren doch im Kultusministerium in den zwölf Jahren nationalsozialistischer Herrschaft gezielt parteitreue Mitarbeiter gefördert und befründet worden. Unter dem ersten nationalsozialistischen Kultusminister Hans Schemm als Nachfolger des für einige Wochen in der Haftanstalt München-Stadelheim festgehaltenen BVP-Politikers Franz Goldenberger hatte sich der personelle Umbruch noch in Grenzen gehalten¹¹. Im Bewußtsein der Tatsache, nicht auf einen Schlag das eingearbeitete Stammpersonal durch gesinnungstreue Verwaltungsdilettanten ersetzen zu können, beschränkte sich Schemm darauf, die Spitzenbeamten – Ministerialrat Jakob Korn und Ministerialdirektor Richard Hendschel – kaltzustellen¹² bzw. politisch extrem mißliebige Beamte zu verdrängen. Der nach dem Krieg wieder im Ministerium tätige Fachmann für Lehrerbildung, der von Schemm wegen seiner Nähe zur Sozialdemokratie als Marxist apostrophierte Oskar Vogelhuber, gehörte zu den ersten, die entlassen wurden¹³. Gleichzeitig protegierte Schemm stramme Nationalsozialisten, die unter Umgehung üblicher Laufbahnvorschriften blitzartig auf der Karriereleiter nach oben kletterten. So avancierte der Verleger der frühen Schriften Hitlers, Ernst Boepple, als Nachfolger Korns zum Staatsrat, der mit der „Überwachung des gesamten Geschäftsbetriebs des Staatsministeriums“ beauftragt wurde¹⁴. Auf die nachgeordneten Beamtenränge und die Angestellten dürfte diese Personalpolitik ihre einschüchternde Wirkung nicht verfehlt haben, zumal es Schemm nicht an deutlichen Aufforderungen fehlen ließ; er erwartete unbedingte Loyalität und eine „bejahende Stellung zum Leben und zu seinen göttlichen Aufgaben“¹⁵.

⁸ Vgl. Giesler, S. 42; Höffkes, S. 90; Hüttenberger, S. 209; Klenner, S. 318 ff. Giesler erlag vermutlich erst einige Tage später seinem Selbstmordversuch und wurde in Berchtesgaden beigesetzt, wo er wenig später von den amerikanischen Besatzern zwecks Feststellung seiner Identität exhumiert wurde.

⁹ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/50–1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945: „All ranking officials had disappeared.“ Außer Giesler und seinem Stabsleiter Emil Klein – „a vicious, unintelligent Nazi whom Reichsstatthalter Ritter von Epp refused to recognize“ – ermittelten die Amerikaner folgende Abteilungsleiter: „I. Administration: [Siegfried] von Jahn [Jan]; II. Physical Education & Hitler Youth: F. Luber; III. Primary Schools & Vocational Training: M[ax] Kolb; IV. Secondary Schools: K. F. Hederer; V. Universities & Technical Schools: [Siegfried] von Jahn [Jan]; VI. Archives, Libraries & Art: [Walter] von Stengel; VII. Church Affairs: [Walter] von Stengel; VIII. Bureau of Personnel: Oberregierungsrat [Theodor] Baumann. Of these, Luber, Kolb and Hederer were thorough Nazis; von Stengel was not particularly ardent, and von Jahn [Jan] was a routine party member only.“ Baumann darf gleichfalls zu den „thorough Nazis“ gezählt werden, siehe unten, S. 11.

¹⁰ Ebenda.

¹¹ Vgl. Kühnel, S. 297; Schönhoven, Politischer Katholizismus, S. 620.

¹² Vgl. BayHStA, MK 65640, Erlaß von Reichsstatthalter Epp vom 28.10.1933.

¹³ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/66–1/4, OMGBY: Education and Youth Activities in Bavaria. The Work of the Education and Religious Affairs Branch, September 1946; ALKR, NI Meiser 63, Vogelhuber an Meiser vom 26.9.1933. Generell zur Gleichsetzung von Marxisten und Sozialdemokraten vgl. Mommsen, S. 60.

¹⁴ BayHStA, MK 65604, Schemm an alle Referenten vom 16.3.1934. Vgl. auch BayHStA, MK 65460, Ernennung Boepples durch Reichsstatthalter Epp vom 6.3.1934. Zu Boepple vgl. Kühnel, S. 425; Ulbricht, S. 133 f.

¹⁵ Zitiert nach Kühnel, S. 288; dort Schilderung von Schemms Amtsantritt.

Während Schemm primär Anpassungsdruck ausübte und in quantitativer, nicht in qualitativer Hinsicht¹⁶ auf Entlassungen größeren Umfangs verzichtete, änderte sich diese Politik unter Kultusminister Adolf Wagner radikal. Wagner, seit November 1936 Nachfolger des tödlich verunglückten Schemm, fanatischer Nationalsozialist und glühender Verehrer Hitlers, der zugleich als Gauleiter und Innenminister von Bayern fungierte¹⁷, stellte zunächst einmal im April 1937 die eingessenen Beamten des Kultusministeriums durch Gründung eines Politischen Stabes unter Kuratel¹⁸. Es handelte sich dabei um ein politisches Ministerbüro, das unter Umgehung der Ministerialbürokratie zum einen Entscheidungskompetenzen an sich zog und zum anderen die Beamten u. a. durch Sichtung des gesamten Postauslaufs kontrollierte. Durch permanenten Stellenzuwachs¹⁹ wurden im Politischen Stab, dessen Leitung bei dem selbst in Parteikreisen wegen krimineller Machenschaften nicht unumstrittenen Emil Klein lag²⁰, gleichsam nationalsozialistische Nebenreferate zu den regulären Referaten aufgebaut. Wer nach Stabsgründung und Berufsbeamtengesetz noch der NSDAP fernblieb, wurde dann von Adolf Wagner rigide aus dem Amt entfernt. 1941 wurden „auf Weisung des Herrn Staatsministers und Gauleiters Adolf Wagner die letzten vier Ministerialräte und ein Regierungsrat I. Klasse beurlaubt, die der Bayerischen Volkspartei bis zur Auflösung angehört“²¹ und sich seither der NSDAP verweigert hatten. Im einzelnen mußten die Ministerialräte Albin Decker, Wilhelm Emnet, Eugen Mayer, Max Saylor sowie Regierungsrat Josef Mayer weichen²². Unter tätiger Mithilfe des Regierungsrats Theodor Baumann, der seine Aufgabe eigenem Bekunden zufolge „nicht vom grünen Tisch aus“ betrachtete – „ich unterstütze jeden, wie es nur geht und jeden der es verdient und bin nur hart gegen jeden, der gegen die Partei verstößt“²³ –, war die Nazifizierung des Ministeriums 1941 abgeschlossen. Im gleichen Jahr erkrankte Wagner nach schweren Alkoholexzessen ernsthaft und mußte seit Juni 1942 seine Ämter ruhen lassen²⁴. Mit der Stellvertretung wurde Gauleiter Paul Giesler beauftragt, der die bayerische Staatsregierung alsbald als Einmannbetrieb führte. Nach dem Ausfall Wagners verstarb nämlich am 1. November 1942 Ministerpräsident Ludwig Siebert, der zugleich das Wirtschafts- und Finanzministerium geleitet hatte. Nunmehr waren alle vier noch existenten Ressorts vakant und standen unter der Geschäftsführung Gieslers. Seinen im März 1943 unterbreiteten Vorschlag, alle vier Ministerien zu einem Zentralmi-

¹⁶ Schönhoven, Politischer Katholizismus, S. 618 ff. unterschätzt in dieser Hinsicht den personellen Umbruch.

¹⁷ Biographische Daten zu Wagner bei Höffkes, S. 363 ff. Vgl. vor allem Broszat, S. 145 f. Aufschlußreiche Materialien in IFZ, F 139, NI Wagner; die Originale des im IFZ in Kopie einsehbaren Nachlasses befinden sich im Stadtarchiv Burghausen. Zur Rolle Wagners bei der Machtergreifung in München vgl. Diehl-Thiele, S. 76 ff.; Domröse, S. 80 ff.; Klenner, S. 44 f.; Wiesemann, S. 275 f.; Zorn, S. 361 ff.; Ziegler, S. 214 ff. Gelegentliche Hinweise zu Wagner ferner bei Rebentisch, S. 79 u. ö.

¹⁸ Vgl. BayHStA, MK 65600, Entschließung Wagners vom 21.4.1937.

¹⁹ Vgl. die einschlägigen Ernennungsunterlagen in BayHStA, MK 65600. Vgl. auch Klenner, S. 294.

²⁰ Zu Klein vgl. Klenner, S. 295 ff.; Zorn, S. 446; Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1888. Gegen Klein war 1940 beim Obersten Parteigericht ein Verfahren wegen parteischädigenden Verhaltens bei der Einziehung jüdischen Vermögens anhängig.

²¹ BayHStA, MK 65601, Ministerialrat Alfred Schneidawind an Generalgouverneur Hans Frank vom 17.4.1941.

²² Zu den Genannten vgl. BayHStA, MK 65601, Übersicht über die höheren Beamten des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, ca. 1940.

²³ IFZ, F 139/6, NI Wagner, Wortprotokoll einer Besprechung Wagners mit Baumann und Stabsleiter Klein vom 16.9.1939. Vgl. auch BayHStA, MK 65605, Entschließung Wagners vom 20.11.1939: „Um eine einheitliche Ausrichtung in der Behandlung der Personalangelegenheiten in politischer Hinsicht zu erzielen, ordne ich die sofortige Bildung einer Personalabteilung an.“

²⁴ Vgl. Diehl-Thiele, S. 111.

nisterium zusammenzufassen, verwarf Hitler zwar²⁵, zum Ausgleich wurde Giesler aber mit Erlaß vom 7. Dezember 1943 zur Vereinfachung der bayerischen Landesverwaltung und zur Neuabgrenzung der Zuständigkeiten zwischen bayerischen Landesbehörden ermächtigt. Die Aufhebung bayerischer Staatsministerien behielt sich Hitler selbst vor. Zu einer Giesler begünstigenden Neuordnung kam es, nachdem Hitlers Paladin Adolf Wagner am 15. März 1944 verstarb. Am 10. April 1944 wurde Gauleiter Giesler zum bayerischen Ministerpräsidenten und Innenminister ernannt, im Wirtschafts-, Finanz- und Kultusministerium blieb er mit der Führung der Geschäfte beauftragt. Im Kultusministerium trat Giesler als fachbezogen arbeitender Ressortchef nicht in Erscheinung; „did nothing in the Ministry except enforce Party discipline and policies“, stellte die amerikanische Militärregierung im nachhinein fest²⁶. Dort fungierte Stabsleiter Klein, der das Ministerium bereits seit 1942 bei öffentlichen Veranstaltungen vertreten hatte, als eine Art Schattenminister, der berechtigt war, „für dieses Ministerium ‚I.A.‘ zu zeichnen“²⁷. Abgesehen davon, daß in großem Umfang Zuständigkeiten des Kultusministeriums vom Reich aufgesogen worden waren, blieb Klein freilich wenig mehr zu tun, als das von Zerstörung, Raumknappheit und Aktenauslagerung geprägte Chaos zu verwalten. Die Geschichte des bayerischen Kultusministeriums hatte nun ihren absoluten Tiefpunkt erreicht. Assiiert von einem dubiosen Stabsleiter, stand dem Haus ein geschäftsführender Minister vor, unter dessen Oberaufsicht der Gruppe um die Geschwister Scholl der Prozeß gemacht wurde, der sich im April 1945 bei der Niederschlagung der Freiheitsaktion Bayern als Standgerichtsvorsitzender hervortat²⁸ und der im übrigen entschlossen war, die ihm unterstehende Behörde zu schließen, „um das gesamte Personal vom Behördenvorstand bis zur letzten Putzfrau der Wehrmacht und Rüstungsindustrie“ zuzuführen²⁹.

Wenn die amerikanischen Besatzer nach dem Einmarsch in München feststellten, „at the time Education and Religious Affairs offices were set up in Bavaria, the Ministry of Education and Religious Affairs existed in name only“³⁰, so galt dies im Grunde für die bayerische Staatsregierung in ihrer Gesamtheit. Denn als die Militärregierung daran ging, sich in Gesprächen mit hohen Verwaltungsbeamten und durch Aktenrecherchen auf dem verlassenen Landsitz von Reichsstatthalter Epp ein Bild von der bayerischen Regierungsmaschinerie zu machen³¹, stieß sie auf die bereits erwähnte Tatsache, daß die Ressorts nur noch so nebenher von Gauleiter Giesler verwaltet wurden. Primär im Zusammenspiel mit den Regierungen der einzelnen Bezirke, die ihrerseits durch die Gaueinteilung überwölbt waren, hatten sich die dem Namen nach noch als Ministerien firmierenden bayerischen Zentralbehörden zwar ein gewisses Maß an Verwaltungskontinuität bewahren können, von einer Eigenstaatlichkeit Bayerns konnte gleichwohl ernsthaft kaum mehr die Rede sein. Bayern war, wie es Anton Pfeiffer, der langjährige Leiter der Bayerischen Staatskanzlei, formulierte, „beim Zusammenbruch der nationalsozialistischen Herrschaft [. . .] kein staatsrechtlicher Begriff mehr, son-

²⁵ Vgl. Klenner, S. 320; Rebentisch, S. 484.

²⁶ BayHStA, OMGBY 10/50-1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945.

²⁷ BayHStA, MK 65605, Entschließung Gieslers vom 14.8.1944.

²⁸ Vgl. Bretschneider, S. 179 ff., S. 225 ff.; Zorn, S. 522 ff.

²⁹ Zitiert nach Klenner, S. 322.

³⁰ BayHStA, OMGBY 10/50-1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945.

³¹ Vgl. Niethammer, Besatzungsmacht, S. 178 f.

dern nur noch ein Traditionsname für ein Gebiet³². Staatsrechtlich gesehen war Bayern ein Verwaltungsgebiet des Reiches, „ein sogenannter Rechtsverwaltungsbezirk mit vermögensrechtlicher Sonderstellung“³³. Mit der Wiederherstellung der tradierten gouvernementalen Strukturen – der Einsetzung eines Ministerpräsidenten, der Reanimation der Fachressorts, der wiederum die Arbeit der Bezirksregierungen in den Vordergrund stellenden Auflösung der Gaue – wurde zweifelsohne ein entscheidender Schritt in Richtung des Wiederaufbaus einer eigenständigen Staatsverwaltung und damit auch der Wiederherstellung des bayerischen Staates getan. Die von der Militärregierung eingesetzte Regierung Schäffer versuchte dann auch planmäßig, durch den Ausbau der Fachressorts die Staatshoheit nach innen und außen sichtbar werden zu lassen³⁴. Dennoch kann von einer Staatlichkeit Bayerns für die kurze Ära Schäffer nicht ausgegangen werden. Die eingesetzte Regierung war Organ der Besatzungsmacht. Im Obstruktionsfall unterstand sie dem Kriegsrecht. Bayern war somit „wie im Dritten Reich ein Selbstverwaltungsgebiet, dessen übergeordnete Instanzen nicht mehr wie bisher auf staatsrechtlicher Grundlage das deutsche Reich, sondern infolge Völkerrechts die amerikanische Besatzungsmacht und der Kontrollrat waren“³⁵. Erst durch die Proklamation Nr. 2 der amerikanischen Militärregierung vom 19. September 1945 wurde Bayern zusammen mit Württemberg-Baden und Groß-Hessen mit der Anerkennung der – durch die alliierten Machtbefugnisse freilich eingeschränkten – gesetzgebenden, richterlichen und vollziehenden Gewalt die Staatlichkeit zugebilligt³⁶.

Soweit der Rahmen, der zu bedenken ist, wenn es um die Ein- und Absetzung der Regierung Schäffer im allgemeinen, von Kultusminister Otto Hipp im besonderen geht. Die Besatzungsmacht suchte hierbei bekanntlich rasch den Kontakt zu den Kirchen. Zwar verfügte sie über geheimdienstlich erstellte „white lists“, die bei der Suche nach politisch unbelasteten Persönlichkeiten im Einzelfall hilfreich sein konnten³⁷, aufs Ganze gesehen aber zu unzuverlässig waren, als daß man auf die Mithilfe einheimischer Kreise, von deren Integrität man überzeugt war, hätte verzichten können. Kardinal Faulhaber, der sich 1933 in seinen Adventspredigten kritisch mit dem Nationalsozialismus auseinandergesetzt hatte, war dabei ein besonders gefragter Ansprechpartner³⁸. Über seinen Sekretär, Monsignore Josef Thalhamer³⁹, ließ er der Militärregierung am 23. Mai 1945 eine Liste empfehlenswerter Persönlichkeiten überreichen, an deren Spitze der ehemalige BVP-Vorsitzende Fritz Schäffer stand⁴⁰. Dieser, hinsichtlich seiner politischen Vergangenheit überprüft und befragt, ob er der Militärregierung

³² Pfeiffer, S. 7.

³³ Baer, S. 27.

³⁴ Vgl. Niethammer, Besatzungsmacht, S. 187.

³⁵ Baer, S. 27.

³⁶ Vgl. ebenda, S. 29; Latour/Vogelsang, S. 86 ff. Druck der Proklamation u. a. in Documents on Germany, S. 68 f.; englische Fassung mit amtlicher Übersetzung in Bayerische Staatskanzlei, S. 30–33; Kreikamp, Quellen, S. 64 f.

³⁷ Vgl. Niethammer, Besatzungsmacht, S. 164 f. Zur Einsetzung der Regierung Schäffer vgl. Zorn, S. 549 ff.; Altendorfer, S. 866 ff.; Henzler, S. 87 ff.

³⁸ Vgl. Hürten, Katholische Kirche, S. 167 ff.; Boyens, S. 10–19. Zu Faulhabers Kontroversen mit dem NS-Regime vgl. Volk, Episkopat, S. 170 ff. u. ö.; Becker, Freiheit, S. 379 ff.; Hürten, Deutsche Katholiken, S. 371 ff. u. ö. Zusammenfassend vgl. Volk, Faulhaber, S. 192–255.

³⁹ Zu Thalhamer vgl. Benker, S. 284.

⁴⁰ Vgl. Niethammer, Besatzungsmacht, S. 180; Becker, Besatzungsmacht, S. 164. Vgl. auch AOM, NI Faulhaber 7010, Liste vom 8.5.1945 von Freunden und Bekannten des Grafen Anton von Arco-Valley, des Mörders von Kurt Eisner, „die zur Wiederaufbauarbeit in München für Bayern als ganz zuverlässig zu bezeichnen

zur Verfügung stünde, entwarf tags darauf eine erste Ministerliste. Parallel dazu suchte die Militärregierung den Kontakt zu Landesbischof Meiser⁴¹, der zu seiner eigenen Überraschung am 8. Mai 1945 von den Amerikanern in Ansbach aufgesucht und umgehend nach München chauffiert wurde⁴². Durch die rasche Kontaktaufnahme mit Meiser, der zwar 1933 der Machtergreifung zunächst unkritisch gegenübergestanden hatte, dann aber im Kirchenkampf auf deutliche Distanz zu den Deutschen Christen und Reichsbischof Ludwig Müller gegangen war⁴³, sollten demonstrativ die Gleichstellung mit Kardinal Faulhaber und die paritätische Behandlung der beiden großen Kirchen dokumentiert werden. Meiser stattete am 24. Mai 1945 dem Chef der amerikanischen Militärregierung für Bayern, Colonel Charles E. Keegan, seinen Antrittsbesuch ab und überreichte eine Liste mit Persönlichkeiten, die er „nach kirchlicher Haltung, Charakter, Vorbildung und Gesinnung für geeignet“ hielt, „leitende Stellen im Neuaufbau der öffentlichen Verwaltung und Rechtspflege zu bekleiden“. Im übrigen bat er bei der Besetzung der Regierungsämter um die Beachtung der konfessionellen Parität⁴⁴. In dieser Hinsicht war Meiser von unverkennbarem Mißtrauen gegenüber dem ehemaligen BVP-Politiker Schäffer durchdrungen und stellte die These auf, die NSDAP „habe in evangelischen Kreisen nicht zuletzt deshalb soviel Zulauf gehabt, weil die bayerische Volkspartei den Bogen überspannt hatte“⁴⁵.

„The next task of Military Government was to find a suitable man to head the German Ministry of Education and Religious Affairs.“⁴⁶ Im Gespräch war dabei in erster Linie der von Schäffer und der katholischen Kirche favorisierte Münchener Bürgermeister Otto Hipp. Hipp, der in der Weimarer Zeit eine führende Rolle in der BVP gespielt hatte⁴⁷, war schon vor 1933 als Kandidat für das Kultusministeramt im Gespräch gewesen⁴⁸. Er zog allerdings eine kommunalpolitische Karriere vor. Von 1920 bis 1933 war er Oberbürgermeister von Regensburg, das bis zuletzt eine der Hochbur-

sind“. Unter den dort empfohlenen Persönlichkeiten befindet sich auch Alois Hundhammer: „Wäre wohl als Landwirtschaftsminister sehr geeignet.“

⁴¹ Zu Meiser vgl. Vollnhals, Zusammenbruch, S. 363 u. ö.; Vollnhals, Traditionsbewahrung S. 113 ff.; Vollnhals, Landeskirche, S. 146 ff.; Vollnhals, Kirche und Entnazifizierung, S. 14 ff. u. ö.

⁴² Vgl. ALKR, NI Meiser 212, Notiz Meisers vom 8.5.1945; dort weitere Unterlagen über Gespräche mit Vertretern der Militärregierung. Vgl. auch den Bericht von Marshall Knappen, des Leiters der Religious Affairs Section der amerikanischen Militärregierung für Deutschland, über ein Gespräch mit Faulhaber und Meiser vom 19.5.1945 bei Vollnhals, Zusammenbruch, S. 3f. Vgl. auch BayHStA, OMGBY 10/49–1/5, Annual Report Religious Affairs vom 12.7.1946. Als Verbindungsmann Meisers zur Militärregierung fungierte Dekan Friedrich Langenfaß. Zu Langenfaß vgl. die biographischen Hinweise bei Fai/Mintzel, Bd. 3, S. 1896.

⁴³ Vgl. Baier, S. 173 ff.

⁴⁴ ALKR, NI Meiser 212, Notiz Meisers über das Gespräch mit Keegan vom 25.5.1945; die Namensliste liegt bei. Vgl. auch Nicolaisen/Vollnhals, S. 134f. Bezogen auf das Kultusministerium hielt sich die evangelische Kirche über die konfessionellen Verhältnisse in der Folgezeit auf dem laufenden; vgl. ALKR, NI Meiser 214, Meinhold an Meiser vom 28.7.1947, wo mitgeteilt wird, daß von 31 höheren Beamten 21 katholisch und sieben evangelisch seien. Bei den übrigen konnte die Konfession nicht ermittelt werden.

⁴⁵ ALKR, NI Meiser 212, Notiz Meisers über seinen Antrittsbesuch bei Schäffer vom 4.6.1945. Vgl. ebenda die Notiz Meisers über seinen Antrittsbesuch bei Kultusminister Hipp vom 5.6.1945: „gebe dann der Erwartung Ausdruck, daß das Kultusministerium beim Neuaufbau des Staatswesens in allen entscheidenden und grundsätzlichen Fragen der evangelischen Kirche Gelegenheit zur Stellungnahme gibt. Dr. Hipp äußert sich dazu in bejahendem Sinn.“

⁴⁶ BayHStA, OMGBY 10/49–1/5, Annual Report Religious Affairs vom 12.7.1946.

⁴⁷ Vgl. Schönhoven, Bayerische Volkspartei, S. 98 f., S. 180; Schönhoven, Politischer Katholizismus, S. 555 f. Zur Amtsenthebung Hipps 1933 vgl. Albrecht, Regensburg 1933, S. 466 ff.; Ders., Regensburg im Wandel, S. 217 ff.

⁴⁸ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/50–1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945.

gen der BVP geblieben war. Im März 1933 hatte Hipp dann das Regensburger Rathaus zwangsweise räumen müssen. Von SA-Leuten aus seiner Wohnung geholt, mußte er eine vorformulierte Rücktrittserklärung unterzeichnen. Sein anschließend bei Reichsstatthalter Epp und Ministerpräsident Siebert eingelegter Protest gegen die Erpressungsaktion änderte an seiner Demission natürlich nichts mehr. Über die Aktivitäten Hips unter der NS-Diktatur ist dann wenig mehr bekannt, als daß er sich im 2. Weltkrieg der Bayerischen Heimatbewegung anschloß, in deren Namen er 1945 der US-Armee ein auf die Errichtung eines unabhängigen bayerischen Staates abzielendes Manifest überreichte⁴⁹. Am 3. Mai 1945 wurde Hipp von der Besatzungsmacht in München als Bürgermeister eingesetzt⁵⁰.

Im Vorfeld der Besetzung des Kultusministerpostens waren natürlich auch noch andere Namen im Gespräch. So soll der von Oberbürgermeister Scharnagl protegierte Münchener Stadtschulrat Anton Fingerle ein ernsthafter Anwärter für das Amt des Kultusministers gewesen sein. In diesem Sinne äußerte sich jedenfalls der aufgrund seiner kurzfristigen Tätigkeit im Kultusministerium mit den Interna vertraute Zoologe Reinhard Demoll⁵¹. Auch die erste Frau des späteren Ministerpräsidenten Ehard vertraute in einem ausgesprochen freimütigen Gespräch einem Interviewer der Militärregierung an, daß „Fingerle Kultusminister werden wollte, – da hat er seine Kräfte doch überschätzt“⁵². Hoffnungen auf den Ministersessel scheint sich auch der nachmalige Leiter der Bayerischen Staatskanzlei, Anton Pfeiffer, gemacht zu haben. Pfeiffer stand aufgrund seiner früheren Tätigkeit als Generalsekretär der BVP in engem Kontakt mit Fritz Schäffer, der ihm eine nicht näher bezeichnete Funktion im Kultusministerium oder im Büro des Ministerpräsidenten in Aussicht stellte. Schäffer selbst dachte dabei zwar mitnichten an eine Ernennung zum Kultusminister, wie indirekt aus seiner Frage, ob sich Pfeiffer eine Zusammenarbeit mit Hipp vorstellen könne, hervorging. Die Äußerung Pfeiffers, er sei aufgrund seiner politischen Erfahrung und seines beruflichen Ansehens – er war promovierter Studienrat für neue Sprachen – nicht geneigt, „mich Leuten unterordnen zu lassen, denen ich auf diesem Gebiet nicht den Vorrang zuerkennen könnte“, deutet allerdings darauf hin, daß er nach Höherem strebte. In dieselbe Richtung weist es, daß Pfeiffer auf das Angebot, im Kultusministerium das Referat für das höhere Schulwesen zu übernehmen, nicht einging, weil er sich aufgrund seiner Gesamtqualifikation dadurch „beruflich in einer Versitzgrube befinde“⁵³. Als Leiter der Bayerischen Staatskanzlei machte Pfeiffer seine politische Karriere dann ja auch in der Tat außerhalb des Kultusministeriums. Dort setzte sich indessen erwartungsgemäß Otto Hipp durch. Im Anschluß an ein am 26. Mai 1945 abgehaltenes Gespräch zwischen Hipp und Vertretern der Militärregierung schloß sich letztere der Empfehlung Schäffers an. Nachdem am 28. Mai 1945 Fritz Schäffer als Ministerpräsident eingesetzt

⁴⁹ Druck des von Hipp mitverfaßten Dokuments bei Donohoe, S. 207ff.

⁵⁰ Vgl. Wacker, S. 40.

⁵¹ Vgl. BayHStA, OMBY 10/88-1/28, Background Analysis of the Bavarian Ministry of Education and Religion vom 24.3.1947. Demoll zufolge wurde die Ernennung Fingerles ernsthaft diskutiert, „when finally Hipp was preferred to him, who, if possible, was even more strongly affiliated with the church“.

⁵² BayHStA, OMBY 10/87-2/43, A Confidential Talk with Frau Ehard vom 24.4.1947. Annelore Ehard, die 1957 verstorbene erste Frau des bayerischen Ministerpräsidenten, charakterisierte Fingerle etwas abschätzig als Salonlöwen, der sich auf Modeschauen und Premieren tummle, „während Leute wie ihr Mann sich totarbeiten“. Zu Fingerle vgl. Krauss, S. 41 u. ö.; Fleischer-Schumann.

⁵³ Zitiert nach Reuter, S. 88f. Ebenda, S. 84ff., aufschlußreiche Hinweise zur Einsetzung der Regierung Schäffer.

worden war, wurde Hipp am 7. Juni 1945 zum ersten Kultusminister Nachkriegsbayerns ernannt⁵⁴. Als ranghöchster Beamter und Stellvertreter wurde ihm Staatsrat Hans Meinzolt an die Seite gestellt. Meinzolt hatte auf der von Landesbischof Meiser für die Militärregierung erstellten Personalliste für den Kultusbereich an erster Stelle gestanden⁵⁵ und wurde auch von Schäffer akzeptiert. Abgesehen von seiner fachlichen Qualifikation – der gelernte Jurist Meinzolt hatte dem Kultusministerium bereits zwischen 1920 und 1930 angehört – wurde mit seiner Ernennung⁵⁶ auch dem Wunsch der evangelischen Kirche nach gebührender Repräsentanz in den leitenden Verwaltungspositionen Rechnung getragen, da er innerhalb der evangelisch-lutherischen Landeskirche Bayerns gewichtige Ämter eingenommen hatte und auch weiter innehatte. Seit 1933 war er Oberkirchenrat und seit 1935 Vizepräsident des Landeskirchenrats gewesen – Funktionen, die ihn zwangsläufig in engen Kontakt mit führenden Persönlichkeiten der Bekennenden Kirche und in Konflikt mit dem NS-Regime hatten geraten lassen⁵⁷. 1947 bis 1959 war Meinzolt dann Präsident der Landessynode der evangelisch-lutherischen Landeskirche Bayerns. Gerade aufgrund seines kirchlichen Engagements war es Staatsrat, zeitweise auch Staatssekretär Meinzolt, der bis 1957 im Kultusministerium blieb und sich somit mit nicht weniger als fünf Kultusministern ins Benehmen zu setzen hatte, ein besonderes Anliegen, einen Trennungsstrich zwischen seine Kirchenämter und seine Staatsdiensttätigkeit zu ziehen. So betonte er mehrfach, daß er sich als evangelischer Christ zwar freue, „wenn die Belange der Staatsführung mit denen der evangelischen Bevölkerung parallel laufen“, aber er lege Wert darauf, „scharf zu betonen, daß er in erster Linie Staatsbeamter“ sei⁵⁸. Doch ob er es wollte oder nicht, Meinzolt galt als Vertreter der evangelischen Kirche im Kultusministerium. In späterer Zeit, als der über eine besondere Affinität zur katholischen Kirche verfügende Alois Hundhammer dem Kultusministerium vorstand, wurde die Person Meinzolts nachgerade zum Testfall für die Bereitschaft der CSU zur interkonfessionellen Zusammenarbeit⁵⁹.

Gewissermaßen als „Ouverture der Regierungsarbeit“⁶⁰ hatte die neuernannte Führungsspitze des Kultusministeriums zunächst einmal den Kampf um Räumlichkeiten und Büroausstattung aufzunehmen⁶¹ – ein Aspekt der Nachkriegszeit, der den bürokratischen Alltag in einer nur mehr schwer nachvollziehbaren Weise prägte und der vom Ministerpräsidenten vorzugsweise mit den Ausrufen „a Sauerei is“ und „a Wut hab i“ bedacht wurde⁶². Während Schäffers Staatskanzlei noch ohne feste Bleibe war und fürs erste mit einigen Räumen in der Münchener Leopoldstraße auskommen mußte, war es von Anfang an klar, daß das Kultusministerium in seiner Gesamtheit wieder

⁵⁴ BayHStA, OMGBY 10/49–1/5, Annual Report Religious Affairs vom 12.7.1946.

⁵⁵ Vgl. ALKR, NI Meiser 212, Notiz Meisers über das Gespräch mit Keegan vom 25.5.1945 mit beiliegender Namensliste.

⁵⁶ Vgl. BayHStA, MK 65460, Hipp an Meinzolt vom 7.7.1945.

⁵⁷ Vgl. Baier, S. 128 f. Zu Meinzolt vgl. ferner Layer, S. 152 ff.; Vollnhals, Kirche und Entnazifizierung, S. 174 ff.; Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1903.

⁵⁸ BayHStA, OMGBY 10/88–3/5, Bericht von German Investigator Konrad Michel vom 18.7.1946.

⁵⁹ Siehe unten, S. 281 ff.

⁶⁰ Niethammer, Besatzungsmacht, S. 181.

⁶¹ Ein bezeichnendes Schlaglicht auf den Stand der Büroausrüstung wirft es, daß Kultusminister Hipp der Militärregierung angeforderte Unterlagen nicht rechtzeitig zuleiten konnte, weil übers Wochenende aus seinem Büro zwei Schreibmaschinen gestohlen worden waren; vgl. IfZ, OMGUS 5/308–2/30, Report on 2. Conference with Dr. Hipp vom 3.7.1945.

⁶² H. Behr, S. 66.

im Stammhaus am Salvatorplatz untergebracht werden sollte. Die Pasinger Zweigstelle war somit aufzulösen. Bis zur Instandsetzung des Ministeriums, an der sich gelegentlich auch die Ministerialbürokratie in Form von Schutträumaktionen zu beteiligen hatte, war ein Ausweichquartier freilich unverzichtbar. Wie aus einer Bemerkung Schäffers hervorgeht, war das Kultusministerium 1945 für kurze Zeit in der Franz-Joseph-Straße in München-Schwabing „im Dienstgebäude der ehemaligen Gestapo untergebracht, doch er wünsche, daß dieses Ministerium an den Salvatorplatz zurückkehre, sobald das Gebäude dort wieder instandgesetzt sei, und zwar um der Aufrechterhaltung der Tradition wie um der räumlichen Nähe zur Prinzregentenstraße willen“⁶³. Nach dem Einzug in das Gebäude am Salvatorplatz mußte beim Neuaufbau der Kultusbürokratie im übrigen noch einmal ein herber Rückschlag hingenommen werden. In der Nacht vom 27. auf den 28. Januar 1947 brach im Kultusministerium ein Brand aus, dem fast der gesamte Südflügel des Hauses zum Opfer fiel und durch den besonders die durch den Krieg ohnehin schon dezimierten Aktenbestände weiter reduziert wurden: „Völlig ausgebrannt seien die Kanzlei im 1. Stock, sowie die Registratur mit den Personalakten der Volks-, Mittel- und Hochschullehrer.“⁶⁴ Immerhin konnte trotz dieser Einbußen der Betrieb aufrechterhalten werden, u. a. auch deshalb, weil die anderen bayerischen Ministerien dem Kultusministerium je eine Schreibmaschine überließen.

Was nun die Arbeit der Unterrichtsverwaltung betraf, so hatte Minister Hipp aufgrund der eng umrissenen Vorgaben der Militärregierung nicht allzuviel Handlungsspielraum. Am 7. Juni 1945, dem Tag seiner Ernennung, wurden ihm erste Direktiven übermittelt. „He was free to undertake the purging of the Ministry personnel, to regroup functions and bureaus in the Ministry, to undertake studies leading eventually to important changes in the curricula in Bavarian schools, to begin work on new textbooks for the Primary schools, and to find suitable officials to fill the various bureaus in the Ministry. [. . .] He must not appoint any Party members to any position of trust in the Ministry, and all proposed appointments must be approved. [. . .] He had no authority to appoint education officials in the Regierungsbezirk or Kreis levels but could make suggestions.“⁶⁵ Als Behördenleiter war Hipp somit vor allem vor drei Aufgaben gestellt: die organisatorische Neuordnung des Ministeriums, die Entlassung politisch belasteter Beamter sowie die Rekrutierung geeigneten neuen Personals. Die heikelste Aufgabe, die nicht nur zu kontroversen Diskussionen zwischen Hipp und der Militärregierung, sondern letztlich zur Amtsenthebung der Regierung Schäffer führte, war zweifelsohne die in dieser ersten Weisung als „purging of the Ministry personnel“ umschriebene Entnazifizierung.

In der Praxis der Entnazifizierung sind bekanntlich zwei Phasen zu unterscheiden⁶⁶. Zum einen die im wesentlichen auf der Entnazifizierungsdirektive vom 7. Juli 1945 fu-

⁶³ BayHStA, ALKR, NI Meiser 212, Notiz Landesbischof Meisers über ein Gespräch mit Schäffer vom 11.6.1945.

⁶⁴ BayHStA, StK 111522, Ministerratsprotokoll vom 28.1.1947. Vgl. auch BayHStA, MK 65606, Aktennotiz vom 28.1.1947; BayHStA, OMBY 10/66–1/4, Education & Religious Affairs Branch: Monthly Report vom 12.2.1947: „The fire during the month in the Kultusministerium building has further delayed reorganization and destroyed many valuable personnel records.“

⁶⁵ BayHStA, OMBY 10/50–1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945.

⁶⁶ Vgl. Niethammer, Mitläuferfabrik, besonders S.144 ff., S.260 ff.; Niethammer, Besatzungsmacht, S.188 ff.; Fürstenu, S.53 ff.; Wittig, S.165–183; Dotterweich, S.123–161; Ertle, besonders S.22 ff.; Vollnhals, Kirche und Entnazifizierung, besonders S.45–120; Vollnhals, Entnazifizierung, S.9 ff.

ßenden Entlassungen politisch Belasteter, zum anderen dann die auf dem Gesetz zur Befreiung von Nationalsozialismus und Militarismus vom 5. März 1946 basierenden Spruchkammerverfahren, mit denen im Falle eines günstigen Bescheides den 1945 Entlassenen die Möglichkeit der beruflichen Rehabilitation eröffnet wurde. In dieser zweiten Phase lag die Entnazifizierung zwar im wesentlichen in deutschen Händen, die einschlägige Abteilung der Militärregierung, die Special bzw. Denazification Branch⁶⁷, übte jedoch weitreichende Kontrollfunktionen aus und unterzog die von den Spruchkammern vorgenommenen Kategorisierungen häufig einer zeitaufwendigen Überprüfung. Für die Betroffenen war dies insofern unangenehm, als sie, sofern sie Mitglieder der NSDAP oder einer ihrer Gliederungen gewesen waren, bis zu einer rechtskräftigen Entscheidung der Spruchkammern nur in gewöhnlicher Arbeit beschäftigt werden durften. Wie am Beispiel der Entnazifizierung der bayerischen Lehrerschaft zu zeigen sein wird, brachte dies enorme personelle Engpässe mit sich⁶⁸. Im Kultusministerium selbst, wo weitaus geringere personelle Quantitäten zur Disposition standen, spielte die Spruchkammerphase der Entnazifizierung keine wichtige Rolle mehr. Der große Umbruch fiel in die Phase vor dem Erlaß des Befreiungsgesetzes, die in sich in zwei deutlich unterscheidbare Abschnitte zerfällt. Der erste erstreckte sich vom Zeitpunkt des amerikanischen Einmarsches bis zu der erwähnten Direktive vom 7. Juli 1945, der zweite Abschnitt umfaßte dann den Zeitraum zwischen Juli-Direktive und Befreiungsgesetz.

„Die Entnazifizierungspraxis unmittelbar nach dem Umbruch läßt sich nur grob abschätzen.“⁶⁹ Sieht man einmal von der Internierung der prominenteren Nazis aufgrund des „Arrest Categories Handbook“ und schwarzer Listen ab, so orientierte sich die Entnazifizierung fürs erste an der vielzitierten, in ihrer Urfassung vom 22. September 1944 mehrfach revidierten Direktive JCS 1067⁷⁰. Während JCS 1067 bei den primär für die Inhaber von Parteiämtern entwickelten Arrestkategorien sehr präzise war, blieb sie hinsichtlich der Säuberung der öffentlichen Verwaltung eher verschwommen. Neben Parteimitgliedern sollten auch nicht näher bezeichnete „ardent supporters“ des Nationalsozialismus aus öffentlichen Ämtern entfernt werden. In den ersten Wochen nach der Kapitulation fand die Direktive nur sehr bedingt Beachtung. Das Interesse an der Stabilisierung der Lage, der Sicherung der Versorgung und der Kommunikationswege siegte zunächst über die Entnazifizierung auf dem Entlassungsweg. Vor allem auf lokaler Ebene waren die ironisch als „Kreiskönige“⁷¹ apostrophierten Offiziere der Militärregierung erst einmal am Funktionieren der ihnen unterstellten Stadt oder des Landkreises interessiert; „ob das Gaswerk von einem Pg geleitet wurde, galt ihnen wenig“⁷². Etwas direkter war der Zugriff zwar in den größeren Städten und in den Zentralbehörden, doch in der Regel blieb es zunächst einmal bei der Absetzung von Behördenleitern und höheren Beamten. Von systematischen und durchgreifenden Entlassungen kann für die Phase von Mai bis Anfang Juli 1945 nicht ausgegangen werden⁷³, zumal ja

⁶⁷ Vgl. Heydenreuter, S. 220 ff.

⁶⁸ Siehe unten, S. 71 f.

⁶⁹ Niethammer, Mitläuferfabrik, S. 147.

⁷⁰ Vgl. ebenda, S. 61 ff.; Bungenstab, S. 45 ff.; Dotterweich, S. 136 ff.

⁷¹ Niethammer, Besatzungsmacht, S. 161.

⁷² Ebenda.

⁷³ Vgl. Niethammer, Mitläuferfabrik, S. 149.

auch die Organisationsstruktur der Militärregierung selbst noch nicht ganz ausgereift war⁷⁴. Somit läutete erst die Direktive vom 7. Juli 1945 eine energische Form der Entnazifizierung ein. Alle Amtsträger der NSDAP und der ihr angeschlossenen Organisationen sowie – diese Bestimmung war für den Verwaltungsdienst von Wichtigkeit – alle Parteimitglieder, die vor dem Erlaß des Berufsbeamtengesetzes vom 1. Mai 1937 in die NSDAP eingetreten waren, wurden nunmehr aus dem öffentlichen Dienst entlassen⁷⁵.

Der Befund der Forschung, daß erst die Juli-Direktive eine Systematisierung und Intensivierung der Entlassungen zeitigte, wird durch einen Blick auf das bayerische Kultusministerium eindrucksvoll bestätigt. Von einer Ausnahme abgesehen – der von der Militärregierung im übrigen nur als „a routine party member“⁷⁶ eingedordnete Siegfried von Jan hatte bereits im Juni 1945 seinen Posten räumen müssen – erfolgten sämtliche Amtsenthebungen frühestens ab Juli 1945⁷⁷. Von den nach der Entlassung von Jans noch vorhandenen 24 Beamten des höheren Dienstes – Staatssekretär, Ministerialräte, Regierungsdirektoren, Oberregierungs- und Regierungsräte – wurden 16 im Juli 1945 entlassen, drei im August, drei weitere in den Monaten September, Oktober und November; zwei höhere Beamte schieden auf dem Versetzungsweg aus. Von den 41 Beamten des gehobenen, mittleren und einfachen Dienstes – Regierungsamtmänner, Regierungsoberinspektoren, Regierungsinspektoren, Regierungsobersekretäre etc. – wurden zwölf im Juli 1945 entlassen, drei in den nachfolgenden Monaten, sieben wurden aus dem Ministerium versetzt. Bei 13 Beamten, die ans Ministerium abgeordnet waren, erfolgte mit einer Ausnahme die Aufhebung der Abordnung bzw. die Entlassung. Von 17 männlichen Angestellten des Ministeriums wurden neun im Juli entlassen, fünf weitere schieden, teils durch Versetzung, in den nächsten Monaten aus. Von den 29 weiblichen Angestellten wurden fünf im Laufe des Jahres 1945 entlassen, fünf wurden versetzt. Vier der acht Arbeiterinnen und Arbeiter – ein Fahrer, ein Heizer und sechs Putzfrauen – mußten im Juli und Oktober 1945 ausscheiden. Um das Ausmaß des personellen Umbruchs noch einmal zu verdeutlichen: Unter Beschränkung auf das Stammpersonal, also unter Vernachlässigung der fast durchgängig ausscheidenden abgeordneten Beamten, bleibt festzustellen, daß von den Beamten des höheren Dienstes 1945 kein einziger seine Stellung behielt. Vom Stammpersonal des gehobenen, mittleren und einfacheren Dienstes schieden 22 von 41 aus, von 17 männlichen Angestellten blieben lediglich drei. Bei den weiblichen Angestellten, hauptsächlich Sekretärinnen, war dies immerhin bei 19 von 29 der Fall. Von acht Arbeiterinnen und Arbeitern konnten vier Putzfrauen ihre Stellung behalten. Ergänzend bleibt anzumerken, daß die Entlassungsaktion im Kultusministerium nicht nur ausgesprochen gründlich durchgeführt wurde, sondern daß sie auch von Dauer war. Lediglich einer der entlassenen höheren Beamten kehrte ins Ministerium zurück. Unter den 1949 nachweisbaren 35 höheren Beamten war dies dann der einzige ehemalige Parteigenosse. Auch in den niedrigeren Beamtenrängen so-

⁷⁴ Vgl. Heydenreuter, S. 156 ff.

⁷⁵ Vgl. Niethammer, Mitläuferfabrik, S. 147 ff.

⁷⁶ BayHStA, OMBY 10/50-1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945. Von Jan wurde 1948 wieder angestellt und anschließend in den Ruhestand versetzt; vgl. BayHStA, StK 111528, Ministerratsprotokoll vom 8.9.1948.

⁷⁷ Vgl. BayHStA, MK 65526, Personalstandstabelle des MK vom 1.4.1945 mit Ergänzungen bis 1.1.1947; BayHStA, MK 65769, Personalstandstabelle des MK, ca. Juli 1946.

wie bei den Angestellten und Arbeitern blieb der Anteil ehemaliger NSDAP-Mitglieder sehr gering. Insgesamt hatten von der 1949 auf 171 Personen angewachsenen Gesamtbegleitschaft des Kultusministeriums lediglich sieben der Partei angehört⁷⁸.

Das Ausmaß der politischen Säuberung war die zwangsläufige Konsequenz der von Kultusminister Adolf Wagner betriebenen Nazifizierung der Belegschaft. Otto Hipp stand freilich fast ohne Personal da. Um sich wenigstens die Kompetenz der wichtigsten Beamten zu sichern, versuchte er deshalb der Militärregierung wiederholt deutlich zu machen, daß es für die Aufrechterhaltung einer einigermaßen geordneten Unterrichtsverwaltung unabdingbar sei, „to keep in office other officials that had been members of the party without having been ardent Nazis“. Es seien schlichtweg „not enough capable and qualified anti-Nazis available to fill all jobs and that it would prove impossible to reorganize the schools with a new staff of individuals without previous experience and without special qualification for this assignment. [...] Political reliability cannot replace professional knowledge and experience.“⁷⁹ Hipp suchte und fand für seinen Standpunkt nicht nur kirchliche Unterstützung⁸⁰, sondern wußte sich vor allem mit Ministerpräsident Schäffer einig, der ja selbst die Militärregierung mit diversen Denkschriften zu überzeugen versuchte, daß nur die „wirklichen innerlichen Nazi“⁸¹ zu entlassen seien, wohingegen das Gros der nur unter Druck der NSDAP beigetretenen, innerlich auf Distanz gebliebenen Beamten weiterbeschäftigt werden sollte. Solche Interventionen als Sympathiebeweis für Mitarbeiter mit Parteivergangenheit zu deuten, ginge natürlich fehl. Vielmehr waren sie Ausdruck eines grundsätzlichen, nicht nur das Kultusministerium, sondern alle bayerischen Zentralbehörden betreffenden Dilemmas – wie nämlich angesichts der zahlreichen Entlassungen der Zusammenbruch der Verwaltung verhindert werden sollte. Die Militärregierung war mit solchen Einwänden freilich nicht zu beeindrucken. Angesichts ihrer Entschlossenheit, an der einmal eingeschlagenen Linie festzuhalten, hatten feinsinnige Differenzierungen zwischen Kartei- und Parteigenossen bestenfalls dilatorischen Charakter. Mehrfach wurde Hipp deshalb unmißverständlich klargemacht, „that it was his most urgent task to get rid of all Nazis in the Ministerium and that he would have to examine personally the background and qualifications of his personnel and should keep us informed of the results of his investigation in that respect“⁸². Wie wenig die Einwendungen Hipps

⁷⁸ Vgl. die Zahlenangaben zu sämtlichen bayerischen Ministerien in Süddeutsche Zeitung vom 23.7.1949, S. 3: Wird Bayern wirklich von Pgs regiert?

⁷⁹ IfZ, OMGUS 5/308–2/30, Report on a Conference with Dr. Hipp vom 28.6.1945.

⁸⁰ Vgl. AOM, NI Faulhaber 7450, Hipp an Faulhaber vom 22.6.1945. Faulhaber reichte gemeinsam mit Landesbischof Meiser bei der Militärregierung eine Eingabe im Sinne Hipps ein; vgl. AOM, NI Faulhaber 7501, Schreiben vom 20.7.1945. Vgl. ferner AOM, NI. Faulhaber 7500. Vgl. ferner ALKR, I 142 A, Evangelische Kirche in Deutschland an OMGUS vom 26.4.1946. Zur Haltung der Kirchen in der Entnazifizierungsfrage vgl. Niethammer, Mitläuferfabrik, S. 169ff.; Hürten, Katholische Kirche, S. 169f.; Vollnhals, Kirche und Entnazifizierung, S. 121 ff.

⁸¹ Zitiert nach Niethammer, Mitläuferfabrik, S. 117; Becker, Besatzungsmacht, S. 164ff.; Henzler, S. 142 ff. Aufschlußreich auch BayHStA, MK 65473, Schäffer an alle Ministerien vom 28.7.1945; mit diesem Schreiben wurde im Auftrag der Militärregierung die Leistungsfähigkeit der bayerischen Behörden ermittelt. Seitens des MK gab man zu erkennen, daß die anfallende Arbeit im Augenblick gerade noch bewältigt werden könne. „Unter normalen Umständen (Wiedereröffnung der Schulen und Wiederaufnahme der Tätigkeit auf dem Gebiete der Kunst, des Sports und dergleichen, vor allem aber nach Beseitigung der Post- und Verkehrsschwierigkeiten) würde die Arbeit um 50 % wachsen; mit den zur Zeit vorhandenen Kräften könnte die Arbeit dann zu 66 % geleistet werden.“

⁸² IfZ, OMGUS 5/308–2/30, Interview with Dr. Hipp, ca. Juni 1945; ebenda, Report on a Conference with Dr. Hipp vom 28.6.1945: „It was made absolutely clear to the two German officials [Hipp und Ministerialdirek-

bewirkten, geht aus der Tatsache hervor, daß er selbst einen Beamten, der erst nach dem Berufsbeamtengesetz der NSDAP beigetreten war und somit aufgrund der Juli-Direktive eigentlich hätte weiterbeschäftigt werden dürfen, nicht im Amt halten konnte. Hipp blieb somit nicht nur erfolglos, sondern provozierte auch noch bei den amerikanischen Entnazifizierern erheblichen, in letzter Instanz zu seiner Amtsenthebung führenden Unmut. Besonders deutlich wurde das Mißtrauen ihm gegenüber, als er – reichlich ungeschickt – für die Reorganisation des Theaterwesens einen Referenten ernannte, der bereits 1933 der NSDAP beigetreten war. Dieser war nicht nur unverzüglich zu entlassen, sondern Hipp mußte sich zugleich sagen lassen, daß diese Ernennung „had done more to undermine the confidence of the public in his administration than any other single act known heretofore and that ten good appointments could never compensate for the loss of his prestige caused by one bad one“⁸³.

Die Klagen der bayerischen Staatsregierung, keinen genehmen – und aus Sicht des über das mögliche Eindringen landfremder Flüchtlinge oder politisch Linkstehender besorgten Ministerpräsidenten⁸⁴ meinte das: indigenen – Ersatz für entlassene Beamte zu finden, leiten über zu der Frage, wie denn nun die Folgen der Entlassungswelle abgedeckt wurden. Für das Kultusministerium kann sie dahingehend beantwortet werden, daß man zum einen auf ehemalige Ministerialbeamte mit untadeliger politischer Vergangenheit zurückgriff, zum anderen unbescholtene Beamte aus Dienststellen, die dem Geschäftsbereich des Kultusministeriums zugeordnet waren, heranzog. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß Hans Meinzolt dem Kultusministerium vor 1930 angehört hatte. Daneben kehrten die 1941 von Adolf Wagner entlassenen früheren BVP-Mitglieder geschlossen zurück⁸⁵. Albin Decker wurde unter Otto Hipp Ministerialdirektor, Max Saylor, Wilhelm Emnet und Josef Mayer traten im Juli 1945 als Ministerialräte erneut ins Ministerium ein, Eugen Mayer wurde erst 1948 nach langwierigem Spruchkammerverfahren wieder fest übernommen⁸⁶. Als Ministerialrat begegnet ferner Oskar Vogelhuber, der 1933 wegen seiner Nähe zur Sozialdemokratie von Hans Schemm geschäftet worden war. Vogelhuber wurde bezeichnenderweise nicht von dem ehemaligen BVP-Mitglied Hipp reaktiviert, sondern erst im Oktober 1945 unter dem der SPD angehörenden Kultusminister Franz Fendt. Hinsichtlich der Heranziehung von Beamten aus Dienststellen aus dem Geschäftsbereich des Kultusministeriums griff man relativ häufig auf Lehrer zurück, die dann teilweise auf Dauer übernommen wurden. Als Beispiele seien die Hauptlehrerin Wilhelmine Böhm genannt, die 1946 ins Ministerium eintrat und bis 1955 vorzugsweise mit Problemen der Lehrer- und Mädchen-

tor Decker] that it was strict order to exclude all Party members from positions of trust and confidence and that it would be impossible to compromise in this respect. The 2 German officials then proposed that those Party members, which had joined the Party under compulsion should be kept in office in an advisory capacity only and that all new department-heads would be outspoken anti-Nazis. It was explained to the German officials that Party members could not be employed in an advisory capacity either and that they would have to find people who have never been members of the Party. Asked if they could not submit names of people outside of Munich who might be qualified to accept a leading position in the Ministerium, the 2 German officials replied that they did not know who was available in other parts of Bavaria as they had no connections or means of transportation enabling them to get into touch with other parts of Bavaria.“

⁸³ IfZ, OMGUS 5/308–2/30, Interview with Dr. Hipp, ca. Juni 1945.

⁸⁴ Vgl. Niethammer, *Mitläuferfabrik*, S. 164.

⁸⁵ Siehe oben, S. 11; vgl. die Personalaufstellungen des MK aus den Jahren 1945/46 in BayHStA, MK 65769 und MK 65794.

⁸⁶ Vgl. IfZ, Ed 145, NI Sattler 14, Vormerkung vom 29.1.1948.

bildung sowie des Mittelschulwesens befaßt war⁸⁷, oder der ebenfalls der Lehrerschaft entstammende Hermann Wimmer, der mit der Weiterentwicklung des Berufsschulwesens beauftragt wurde⁸⁸. Neben den Lehrern gelangte eine ganze Reihe von Schulverwaltungsfachleuten der Bezirksregierungen in die zentrale Unterrichtsverwaltung. Einen Sonderfall stellte schließlich die aushilfsweise Beschäftigung von Universitätsprofessoren dar. So war der Philosoph Aloys Wenzl, dem 1938 von den Nationalsozialisten die *venia legendi* entzogen worden war, einige Monate im Ministerium angestellt, ehe er im April 1946 an der Universität München die Vorstandschaft des Philosophischen Instituts übernahm; Wenzl blieb jedoch „weiterhin mit der Aufgabe der Mitarbeit an der Neuordnung des höheren Schulwesens in Bayern betraut“⁸⁹. Ebenfalls nach nur wenigen Dienstmonaten schied im Mai 1946 der Zoologe Reinhard Demoll, der vorübergehend die Abteilung für das höhere Schulwesen geleitet hatte, aus dem Ministerium aus⁹⁰. Der Grund soll die Zugehörigkeit Demolls zu der von den Amerikanern verbotenen Bayerischen Königsparterie gewesen sein⁹¹. Von gleichfalls nur kurzer Dauer war die Tätigkeit des 1945 von der Militärregierung als Rektor der Universität Erlangen eingesetzten Theodor Süss, der von Mai bis November 1946 die Hochschulabteilung leitete und dann selbst wegen seiner politischen Vergangenheit in die Kritik geriet⁹². Seine Nachfolge trat der Münchener Romanist Hans Rheinfelder an⁹³. Die kurze Beschäftigungsdauer der zuletzt Genannten deutet für die Frühphase der Besatzungszeit auf eine relativ hohe Personalfuktuation hin. So abträglich die häufige Einarbeitung neuer Mitarbeiter einer kontinuierlichen Verwaltungsarbeit auch sein mochte, so konnte – damit wurden im Grunde auch die Befürchtungen Hipps nicht bestätigt – ungeachtet schwieriger äußerer Umstände von einem Zusammenbruch der Verwaltung keine Rede sein. Bei der Lektüre der Akten gewinnt man jedenfalls den Eindruck, daß die Bürokratie erstaunlich rasch wieder funktionierte.

Außer der Auflage einer personellen Säuberung wurde es Kultusminister Hipp von der Militärregierung nahegelegt, das Ministerium einer Reorganisation zu unterziehen. Wohl auch um keinen Zweifel an seiner Kooperationsfreudigkeit aufkommen zu lassen, wartete Hipp bereits am 19. Juni 1945 mit konkreten Vorschlägen auf⁹⁴. Sein lediglich in einer englischen Version vorliegender Organisationsplan sah unterhalb der Ministerebene zwei „General Departments“ vor. General Department I – in der herkömmlichen Terminologie hätte man wohl von Zentralabteilung I gesprochen – hatte drei Unterabteilungen (General Affairs, Art and Culture, Physical and Technical Training) und sollte vom dem insbesondere auch für die Belange der evangelischen Kirche zuständigen evangelischen Staatsrat geleitet werden. Bemerkenswert ist, daß mit der Abteilung Art and Culture das in der NS-Zeit ausgegliederte Theater- und Kunstwesen wieder ins Kultusministerium zurückverlagert wurde; auf der Grundlage eines Er-

⁸⁷ Vgl. BayHStA, MK 65773. Siehe auch unten, S. 245.

⁸⁸ Vgl. Hirdina, S. 660f.

⁸⁹ BayHStA, MK 65606, Entschließung vom 28.3.1946.

⁹⁰ Vgl. BayHStA, MK 65605, Entschließung vom 6.5.1946; BayHStA, OMBY 10/66–1/4, Education & Religious Affairs Section: Monthly Report vom 3.5.1946.

⁹¹ Vgl. Heinemann, S. 114. Zur Königsparterie vgl. Dorn, S. 69 ff.; Färber, S. 166 ff.

⁹² Vgl. Heinemann, S. 114; Müller, Erlangen, S. 132.

⁹³ Vgl. BayHStA, MK 65609, Entschließung vom 1.4.1946.

⁹⁴ Vgl. BayHStA, OMBY 10/50–1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945.

lasses Hitlers vom 4. Dezember 1935, der dann durch eine Weisung Adolf Wagners vom 15. August 1936 umgesetzt wurde, war dieser Aufgabenbereich nämlich ins Innenministerium transferiert worden, was im Zuge der propagandistischen Bestrebungen, München zur Hauptstadt der deutschen Kunst zu machen, wohl als Aufwertung gedacht war⁹⁵. Dem neuen General Department II waren gleichfalls drei Subabteilungen (Universities, Secondary Schools, Elementary Schools) zugeordnet, die Leitung lag beim Ministerialdirektor, der allerdings nicht für Angelegenheiten der katholischen Kirche zuständig war. Letztere behielt Hipp seiner persönlichen Verantwortung vor. Das Organisationsschema wurde von der Militärregierung wohlwollend aufgenommen. Die Errichtung zweier Zentralabteilungen wurde als „decentralization of Ministry functions“ belobigt⁹⁶. Begrüßt wurde auch die Ansiedlung der Kirchenangelegenheiten auf hoher und höchster Ebene, nachdem diese zuvor von einem nachgeordneten Referat erledigt worden waren. Ferner gefiel die Beschränkung auf 17 den sechs Unterabteilungen zugeordnete Einzelreferate. Im Vergleich zu den mehr als 20 Referaten während der NS-Zeit war das eine gewisse Straffung, mit der auch Personal eingespart wurde. Dieser Aspekt war der Militärregierung insofern wichtig, als Personaleinsparungen ein eleganter Weg waren, das von bayerischer Seite beklagte Problem, für entlassene Beamte Ersatz zu finden, zu mildern. Als Hipp einmal einen Stellenplan mit fast 90 Mitarbeitern vorlegte, wurde er deshalb in bestimmter Weise daran erinnert, „that he had been told by MG and had promised to cut down the number of his employees as much as possible“⁹⁷.

Ob der Organisationsplan Hipps in dessen eigener, nur wenige Monate währenden Amtszeit zum Tragen kam, kann infolge des Fehlens eines ausgefeilten Geschäftsverteilungsplans nicht mit letzter Sicherheit gesagt werden. Auf den im Juli 1946 niedergelegten Plan⁹⁸ seines Nachfolgers Franz Fendt übte das Hippsche Schema jedenfalls unverkennbaren Einfluß aus. Allerdings kam es auch zu einigen wichtigen Neuerungen. So blieb es zwar bei der hervorgehobenen Position der Kirchenangelegenheiten, freilich mit einer auffallenden Abweichung. Während Hipp, der persönlich in engem Kontakt zu Kardinal Faulhaber stand, die Belange der katholischen Kirche für sich selbst reserviert hatte, lehnte Fendt eine solche Regelung ab: „Für mich als politischer Minister kommt eine Bindung, wie sie mein Amtsvorgänger tätigte, nicht in Betracht; um eine mir vom staatspolitischen Standpunkt aus erwünscht erscheinende Ausgeglichenheit in den Beziehungen des Ministeriums zu den beiden Kirchen herbeizuführen, halte ich es für zweckmäßig, neben Staatsrat Dr. Meinzolt einen weiteren Staatsrat katholischen Bekenntnisses aufzustellen, dem die Pflege der besonderen Beziehungen zum Herrn Kardinal obliegen würde.“⁹⁹ Die zweite Staatsratsstelle wurde im Januar 1946 von Ministerpräsident Hoegner in der Tat bewilligt. Besetzt wurde sie mit Wilhelm Emnet, der „das uneingeschränkte Vertrauen des Herrn Kardinals“ genoß¹⁰⁰.

⁹⁵ Vgl. Klenner, S. 276; Euler, S. 106.

⁹⁶ BayHStA, OMBY 10/50–1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945.

⁹⁷ IFZ, OMBY 5/308–2/30, Interview with Dr. Hipp, ca. Juni 1945.

⁹⁸ Vgl. BayHStA, MK 65769, Aufgabenbeschreibung der Abteilungen und Referate vom 12.7.1946; BayHStA, OMBY 10/66–1/4, Organisationsplan des MK, ca. September 1946.

⁹⁹ BayHStA, MK 65460, Fendt an Hoegner vom 28.11.1945.

¹⁰⁰ BayHStA, MK 65460, Fendt an Hoegner vom 21.1.1946. Zur Ernennung Emnets vgl. BayHStA, MK 65605, Entschließung vom 31.1.1946.

Während die Abkoppelung der katholischen Kirchenangelegenheiten Fendts eigenen Intentionen entsprach, wurden ihm zwei andere Neuerungen mehr oder minder von Hoegner aufgezwungen; nicht zuletzt deshalb blieben sie auch in den Ansätzen stecken. Die eine war ein von Hoegner initiiertes Büro für geistige Erneuerung, mit dem wohl dokumentiert werden sollte, daß nach der Absetzung der Regierung Schäffer und der alten BVP-Riege unter einer sozialdemokratisch geführten Regierung ein wirklicher Neuanfang stattfinden sollte. Als seinen Sonderbeauftragten setzte Hoegner als Leiter dieses für wenige Monate, von Oktober bis Dezember 1945, im Kultusministerium untergebrachten Büros den Zeitungswissenschaftler Hans von Eckardt ein, der aufgrund verwandtschaftlicher Beziehungen zur Familie von Thomas Mann über exzellente Beziehungen zu den Amerikanern verfügt haben soll. Folgt man dem retrospektiven Bericht eines ehemaligen Mitarbeiters, so war die ganze Konstruktion von Hoegner zwar gut gemeint, aber letztlich verfehlt. Zum einen wurde das Büro offenkundig von geltungssüchtigen Zeitgenossen als Einladung aufgefaßt, sich dem neuen demokratischen Staat mit intriganten Methoden anzudienen. „Schrieb man früher an das Kultusministerium mit Durchschlag an die NS-Parteistellen, so schrieb man 1945 mit Durchschlag an das Sekretariat für die geistige Erneuerung Bayerns.“ Zum anderen ließ Eckardt unter Umgehung der Ministerialbürokratie immer wieder seine Sonderbeziehungen zu Vertretern der amerikanischen Besatzungsmacht spielen. „Das war natürlich für den normalen bürokratischen Ablauf in einem Ministerium eine Belastung“¹⁰¹, so daß sowohl Fendt als auch Meinzolt versuchten, sich des Hoegnerschen Sonderbeauftragten zu entledigen. Diese Bemühungen zeigten im Dezember 1945 Wirkung, als Eckardt erklärte, sein Büro im Kultusministerium aufzugeben und in das Sonderministerium für Entnazifizierung übersiedeln. Ob bzw. wie lange er dort tatsächlich weitere Aktivitäten entfaltet, ist unbekannt.

Wesentlich auf die Initiative Hoegners ging ferner die Tätigkeit des nachmaligen Fraktionsvorsitzenden der SPD im bayerischen Landtag, Waldemar von Knoeringen, im Kultusministerium zurück. Ab Mai 1946 war Knoeringen dort mit dem Aufbau eines von ihm selbst konzipierten Amtes für politische Erziehung beauftragt, als dessen Aufgabe es bezeichnet wurde, „die politische Bildung des bayerischen Volkes zu fördern und das politische Bewußtsein zu heben“¹⁰². Diese an sich sinnvolle Idee wurde von Hoegner zwar prinzipiell bejaht, aber es war doch nicht ganz zu verkennen, daß der Auftrag des Ministerpräsidenten „wohl mehr als Beschäftigungstherapie“¹⁰³ für den spät aus dem Exil zurückgekehrten Parteifreund gedacht war. So gesehen brachte Hoegner den hochfliegenden Plänen von Knoeringens, dessen Vorstellungen zufolge das Amt aus einer Forschungsabteilung, einer Abteilung für die Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen sowie einer der wissenschaftlichen Beratung bzw. der Kontaktpflege zur Wissenschaft dienenden Abteilung bestehen sollte, letztlich nur beiläufiges Interesse entgegen. Auch im Kultusministerium begegnete man den Vorschlägen von Knoeringens eher reserviert. Zum einen sah der vorgelegte Plan nach kostspieliger Überorganisation aus, zum anderen gab es Kompetenzstreitigkeiten. Waldemar von Knoeringen, der die

¹⁰¹ Heinemann, S. 114; die zitierten Äußerungen stammen von Günter Olzog.

¹⁰² IFZ, Ed 120, Sammlung Hoegner 130, Waldemar von Knoeringen: Plan für den Aufbau eines ‚Sekretariats für politische Bildung‘ beim bayerischen Ministerpräsidenten in engster Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Unterricht und Kultus vom 1.7.1946.

¹⁰³ Mehringer, S. 290.

Aufgabe des Amtes „mehr auf dem Politischen als auf dem Bildungsmäßigen“ sah, wollte die Neukonstruktion nämlich direkt dem Ministerpräsidenten unterstellen und der Staatskanzlei zuschlagen. Kultusminister Fendt, der die „entscheidende Funktion in dem Bildungsmäßigen durch die Verbreitung von Flugschriften usw.“ sah und mehr von einer „belehrenden Tätigkeit durch das Ministerium“ ausging, beanspruchte hingegen das Amt für sein Ressort¹⁰⁴. Die Haltung der Militärregierung zu dem Projekt war ambivalent. Von Walter L. Dorn, dem persönlichen Berater General Clays, wurde es zunächst wärmstens befürwortet¹⁰⁵, Clay selbst lehnte eine in den Regierungsapparat eingebundene Abteilung für politische Bildung indes aus grundsätzlichen Erwägungen ab, weil das ungute Reminiszenzen an das Reichspropagandaministerium wecken konnte. Auf unmittelbare Weisung Clays lehnte Dorn daraufhin das Projekt in der von Knoeringen geplanten Form ab und stellte eine auf Spenden gestützte private Realisierung anheim. Dies kam wiederum für Knoeringen nicht in Frage, der sich am 1. September 1946 von seinen Pflichten im Kultusministerium entbinden ließ¹⁰⁶. Jahre später, 1955 unter der SPD-geführten Viererkoalition, wurde von Knoerings Konzept mit der Gründung der Bayerischen Landeszentrale für Heimatdienst, die dann 1964 in Bayerische Landeszentrale für politische Bildung umbenannt wurde¹⁰⁷, verwirklicht.

Eine weitere organisatorische Neuerung im Kultusministerium stand im Zusammenhang mit der Einführung der Spruchkammerverfahren ab März 1946. Diese machten eine zusätzliche Abteilung VII erforderlich, die „die grundsätzlichen Angelegenheiten der Entnazifizierung“ im Geschäftsbereich des Kultusministeriums zu behandeln und die „Verhandlungen mit dem Staatsminister für politische Befreiung“ zu führen hatte¹⁰⁸. Im wesentlichen war die Entnazifizierungsabteilung eine Verbindungsstelle zwischen den Spruchkammern bzw. den Vorprüfungsausschüssen bei den Berufungskammern und den dem Ministerium unterstellten Dienststellen wie Schulen und Hochschulen, Theater, Museen und Bibliotheken. Die Leitung lag bei Wilhelm Baumann, der vor 1933 im Bayerischen Lehrerverein tätig gewesen war und nach 1945 zunächst die Schulabteilung der Regierung von Oberbayern geleitet hatte. Baumann blieb bis zum Herbst 1947 im Kultusministerium. Er schied dann auf eigenen Wunsch aus, weil er die Schulpolitik Alois Hundhammers nicht mittragen wollte¹⁰⁹. Während die Abteilung VII einen befristeten Auftrag hatte¹¹⁰, waren weitere Neuschöpfungen langfristig angelegt. Im Frühjahr 1946 war erstmals davon die Rede, im Kultusministerium aus sozialpolitischen Erwägungen und im Zuge genereller Überlegungen über die Bedeutung der Jugend für die Demokratisierung ein Jugendreferat einzurichten, für das der Schongauer Landrat und nachmalige Ministerpräsident Franz Josef Strauß im Gespräch war¹¹¹. Strauß war dann in der Tat neben seiner Tätigkeit als Landrat seit

¹⁰⁴ IfZ, Ed 120, Sammlung Hoegner 130, von Knoeringen an Hoegner vom 16.8.1946.

¹⁰⁵ Vgl. Dorn, S. 99.

¹⁰⁶ Vgl. Mehringer, S. 294.

¹⁰⁷ Vgl. Zittel, Staatsbehörden, S. 22; Mehringer, S. 294.

¹⁰⁸ BayHStA, MK 65769, Aufgabenbeschreibung der Abteilungen und Referate vom 12.7.1946. Vgl. ferner BayHStA, MK 65605, Organisationsschema der Abteilung VII vom 6.5.1946.

¹⁰⁹ Vgl. Guthmann, S. 468 ff.

¹¹⁰ Im Geschäftsverteilungsplan vom 27.3.1947 in BayHStA, MK 65606, taucht die Entnazifizierungsabteilung noch als selbständige Abteilung auf. Im Plan vom 11.8.1948 in BayHStA, MK 65470, war sie bereits einem Referat der Abteilung V für Personal- und Verwaltungsangelegenheiten subsumiert.

¹¹¹ Vgl. Fait/Mintzel, Bd. 1, S. 36.

1. Juni 1946 als Referent für Jugendarbeit im Kultusministerium tätig, wo er erstmals dem gleichfalls dort beschäftigten späteren politischen Weggefährten Richard Jaeger begegnete¹¹². Strauß, der ab Mai 1947 im Referat für das Höhere Schulwesen des Kultusministeriums mitarbeitete und ferner ab Juli 1947 im Auftrag des Ministeriums im Verwaltungsrat des Landesamts für Vermögensverwaltung und Wiedergutmachung saß, wechselte dann zu Beginn des Jahres 1948 als Leiter des Referats für Jugendpflege ins bayerische Innenministerium. Zur Dauereinrichtung im Kultusministerium wurde das im Geschäftsverteilungsplan vom Juli 1946 als „Referat m“ ausgewiesene Pressereferat, dessen Leitung Hans Merkt übertragen wurde. Aufgabe des Referats war die Information von Presse und Rundfunk einerseits, die Auswertung der das Kultusministerium betreffenden Berichterstattung andererseits. Daneben wurde ihm die Herausgabe des Amtsblatts – die erste Nachkriegsnummer erschien am 1. April 1946 – und die Mitarbeit am Bayerischen Staatsanzeiger übertragen. Der Öffentlichkeitsarbeit diente ferner die Herausgabe der Broschürenreihe „Kultur und Politik“, mit der die Popularisierung schulpolitisch relevanter Themen beabsichtigt war¹¹³. Die Errichtung des Pressereferats ist zweifelsohne im Kontext der von der Militärregierung gewünschten Demokratisierungsmaßnahmen zu sehen. Die Information der Öffentlichkeit war ja eine der Grundvoraussetzungen dafür, daß Interesse und Verständnis für bildungspolitische Fragen geweckt wurden, und nur in einer informierten Öffentlichkeit war die Entwicklung pluralistischer Diskussionsformen möglich. Vor diesem Hintergrund legte Ministerpräsident Hoegner nach einer Besprechung mit einem Vertreter der Militärregierung sämtlichen Ministerien nahe, „alle Presseangelegenheiten durch einen eigenen Pressereferenten oder durch das Presse- und Informationsamt erledigen“ zu lassen. Zwecks Herstellung einer möglichst breiten Öffentlichkeit sollten überdies wichtige Nachrichten „nicht einem Journalisten allein gegeben werden, sondern sollten allen Journalisten oder in einer Pressekonferenz bekanntgegeben werden“¹¹⁴.

Mit der Etablierung des „Referats m“ war der Neuaufbau des Kultusministeriums im wesentlichen abgeschlossen. Was folgte, war – nachdem die personellen Beschränkungen aus der Frühzeit der Besetzung zunehmend entfielen – eine zunehmende Differenzierung. Der von Fendts Nachfolger Alois Hundhammer im März 1947 in Kraft gesetzte und bis 1950 nur mehr unwesentlich modifizierte Geschäftsverteilungsplan wies in dieser Hinsicht zehn Abteilungen (Volks- und Berufsschulwesen, Lehrerbildung und Volksbildung, Höhere Lehranstalten, Staat und Kirche, Allgemeine Personal- und Verwaltungsangelegenheiten und Haushalt, Entnazifizierung, Universitäten und wissenschaftliche Anstalten, Sonstiges Hochschulwesen und höhere technische Lehranstalten, Kunst, Nichtstaatliches Unterrichtswesen nebst Sonderaufgaben und Sport und Jugendwesen) mit nicht weniger als 33 Referaten aus¹¹⁵. In Entsprechung hierzu wuchs auch das Personal zwischen 1946 und 1949 von ca. 60 auf etwa 170 Mitarbeiter¹¹⁶.

¹¹² Vgl. Strauß, S. 153. Zur Tätigkeit von Strauß im MK vgl. Braun, S. 67f.

¹¹³ Unterlagen zu der im Münchener Pflaum-Verlag erschienenen Reihe in BayHStA, MK 65648.

¹¹⁴ BayHStA, MK 65653, Hoegner an alle Ministerien vom 16.8.1946.

¹¹⁵ Vgl. BayHStA, MK 65606, Geschäftsordnung des MK vom 27.3.1947. Vgl. auch die einschlägigen Entwürfe in IfZ, Ed 145, Nl Sattler 14.

¹¹⁶ Vgl. Heinemann, S. 113.

b. Die Entlassung von Kultusminister Otto Hipp (1945) – Das Ministerium unter den Kultusministern Franz Fendt (1945/46) und Alois Hundhammer (1946–1950)

Mit dem Überblick über die organisatorische Entwicklung des Kultusministeriums wurde bereits die Brücke zu den Amtsnachfolgern Otto Hipps, Franz Fendt und Alois Hundhammer, geschlagen. Nachzutragen bleibt somit noch das Ende der kurzen Amtszeit Hipps. Deren politischer Kontext, die Absetzung der Regierung Schäffer¹¹⁷ sowie die formlose Ernennung Wilhelm Hoegnners zum neuen bayerischen Ministerpräsidenten am Abend des 28. September 1945¹¹⁸ durch die Besatzungsmacht, ist hinlänglich bekannt. Weniger bekannt ist freilich die Tatsache, daß die im Zuge der Amtsenthebung Schäffers ausgesprochenen Ministerentlassungen das Kultusministerium nur mehr am Rande tangierten. Otto Hipp war nämlich schon einige Tage zuvor auf wenig formvollendete Weise über das Ende seiner Amtszeit ins Bild gesetzt worden. Von Bekannten erfuhr der Kultusminister, daß am 24. September 1945 über den Luxemburger Sender sowie über die Stimme Amerikas die Nachricht von seiner Entlassung verbreitet worden war – wegen ungenügender Hilfsbereitschaft bei der Wiedereröffnung der Volksschulen¹¹⁹. Umschrieben wurde damit das Mißfallen der Besatzungsmacht über Hipps Entnazifizierungskurs und seine Interventionen gegen die amerikanische Entlassungspolitik. Ein Mitarbeiter der Militärregierung deutete in dieser Hinsicht in einer vertraulichen Unterredung mit Kardinal Faulhaber bereits im August 1945 an, daß der Kultusminister nicht länger tragbar sei. Faulhaber warnte daraufhin dringend vor einer Regierungsumbildung. Es müsse auf die Bevölkerung katastrophal wirken, wenn Hipp, „der das Vertrauen des Volkes genießt als Staatsmann wie als Bekenner der christlichen Lebensanschauung und als Märtyrer der nationalsozialistischen Diktatur, die Freude an der Mitarbeit verlieren müßte“. Auch die Bereitschaft der Kirche, mit der Militärregierung zusammenzuarbeiten, würde mit der Ausschaltung Hipps „einen schweren Stoß erleiden. Ich weiß, mit welchem Vertrauen die bayerischen Bischöfe die glückliche Besetzung der höchsten Beamtenstellen in Bayern begrüßt haben, und mit welchem Freimut die Bischöfe gegen einen neuen, an die Nazi-Zeit erinnernden kirchenfeindlichen Kurs ihre Stimme erheben würden.“¹²⁰ Wie sich zeigte, eignete Faulhabers Bedenken nicht die nötige Durchschlagskraft. Für Otto Hipp war dies eine deprimierende Erfahrung, hatte er sich doch eigenem Bekunden zufolge unmittelbar nach dem Einmarsch der amerikanischen Truppen in Bayern für eine verantwortliche Position zur Verfügung gestellt, „und zwar auf dringendstes Ersuchen der Amerikaner, die mich wegen meiner Vergangenheit selbst bereits an einer Spitzenstelle ihrer Liste hatten“¹²¹.

Als neuernannter Ministerpräsident machte sich Wilhelm Hoegner unverzüglich auf die Suche nach einer Regierungsmannschaft, in der alle antinationalsozialistischen

¹¹⁷ Zur Ablösung der Regierung Schäffer vgl. Niethammer, Besatzungsmacht, S. 195 ff.; Baer, S. 13 ff.; Kritzer, Hoegner, S. 176 ff.; Zorn, S. 561 ff.; Becker, Besatzungspolitik, S. 172 f.; Fait/Mintzel, Bd. 1, S. XXV ff.; Henzler, S. 153 ff.

¹¹⁸ Vgl. Hoegner, S. 200.

¹¹⁹ Vgl. AOM, NI Faulhaber 7450, Hipp an Schäffer vom 25.9.1945.

¹²⁰ AOM, NI Faulhaber 7450, Protokoll des Gesprächs zwischen Landeen und Faulhaber vom 12.8.1945; der Randvermerk „bitte verbrennen“ wurde glücklicherweise nicht befolgt.

¹²¹ Vgl. AOM, NI Faulhaber 7450, Hipp an Schäffer vom 25.9.1945.

Gruppierungen vertreten sein sollten: Sozialdemokraten, CSU-Mitglieder und – hier handelte es sich um eine Auflage der Militärregierung¹²² – Kommunisten. Die Kabinettsbildung war binnen weniger Tage im wesentlichen abgeschlossen. Die entscheidende Sitzung der Parteispitzen fand am 4. Oktober 1945 statt¹²³, tags darauf unterbreitete Hoegner seine Kabinettsliste der Militärregierung, die sich mit der Genehmigung bis zum 22. Oktober 1945 Zeit ließ. Dem am gleichen Tag von Hoegner der Öffentlichkeit vorgestellten Kabinett gehörte als Kultusminister Franz Fendt von der SPD an. Hoegner selbst hätte – wohl um gegenüber der katholischen Kirche ein Zeichen zu setzen – das Ressort gerne der CSU überlassen: „Hoegner wished them to have Education and Culture, but could find no suitable candidate.“¹²⁴ Präziser ausgedrückt: Die CSU konnte sich auf keinen Kandidaten einigen. Im Gespräch war zwar der bei allen Parteien wegen seines mutigen Verhaltens während der NS-Zeit angesehene Münchener Stadtpfarrer Emil Muhler¹²⁵, der sich auf einer Kabinettsliste befunden hatte, die Josef Müller im Vorfeld der Entlassung Schäffers in der durchaus mit eigenen Ambitionen unterfütterten Erwartung, die Militärregierung werde eine CSU-Regierung einsetzen, entworfen hatte¹²⁶. Als Angehöriger und „ideologischer Kopf“¹²⁷ des Müller-Flügels fand Muhler beim Schäffer-Hundhammer-Flügel der CSU freilich keine Zustimmung. Neben generellen sachlichen Gegensätzen – den altbayerischen BVP-Traditionalisten Schäffer und Hundhammer galt Müllers Kurs als zu zentralistisch und zu interkonfessionell – spielten dabei auch persönliche Animositäten eine Rolle. Beide Seiten, die im Ochsen-Club um Josef Müller und im Dienstag-Club ihre eigenen Debattierzirkel hatten¹²⁸, zogen jedenfalls kräftig vom Leder. Hundhammer zweifelte beispielsweise regelmäßig an der politischen Korrektheit Müllers während der NS-Zeit und bezeichnete ihn im kleinen Kreis als Spion¹²⁹. Schäffer wiederum verübelte die im Vorfeld seines Sturzes von Müller gepflegten Kontakte zur Militärregierung und sprach offen den Verdacht aus, der „Ochsensepp“ habe seine Entlassung eingefädelt¹³⁰. Da Muhler also der CSU in ihrer Gesamtheit nicht vermittelbar war, mußte Hoegner nach einem anderen Kandidaten Ausschau halten. Die Wahl fiel letztlich auf den mit Schulfragen vertrauten Franz Fendt, der von 1914 bis 1929 in München zunächst als Volksschullehrer, anschließend als Berufsschullehrer tätig war. Nebenbei hatte Fendt, der seit 1927 der SPD angehörte und deshalb 1933 ein Berufsverbotsverfahren zu überstehen hatte, noch Zeit für das 1936 mit der Promotion abgeschlossene Studium der Volkswirtschaft gefunden. Nach Kriegsende war er von der Militärregierung mit der Reorganisation des Volksschulwe-

¹²² Vgl. Niethammer, *Besatzungsmacht*, S. 208; Kritzer, Hoegner, S. 182 f.; Baer, S. 23 f.

¹²³ Vgl. Baer, S. 24; Kritzer, Hoegner, S. 182. Zur Formierung der Regierung Hoegner vgl. ferner IfZ, *OMGUS 5/365-3/18*, *Field Intelligence Study 30* vom 12.10.1945: *The Formation of the Hoegner Government in Bavaria*; *BayHStA*, *OMGBY 10/84-3/27*, *Field Intelligence Study 35* vom 21.10.1945: *Policies and Plans of the New Bavarian Ministries*.

¹²⁴ IfZ, *OMGUS 5/365-3/18*, *Field Intelligence Study 30* vom 12.10.1945: *The Formation of the Hoegner Government in Bavaria*.

¹²⁵ Zu Muhler vgl. Henke/Woller, S. 10 u. ö.; Hettler, S. 209 u. ö.; Pfister, Muhler, S. 388–407; Keil, S. 532; Frei, S. 461; Baumeister, S. 422 f.; Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1578 u. ö. Seitens der CSU soll auch der Direktor des Landesamts für Denkmalpflege, Georg Lill, als Ministerkandidat im Gespräch gewesen sein; vgl. Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1899.

¹²⁶ Vgl. Niethammer, *Besatzungsmacht*, S. 200 ff.; Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1028.

¹²⁷ Hettler, S. 130.

¹²⁸ Möckl, S. 738 f.; Henke/Woller, S. 8 ff.; Becker, *CDU und CSU*, S. 85 ff.; Hettler, S. 228 ff.; Fait/Mintzel, Bd. 1, S. XXXV ff.

¹²⁹ Vgl. Henke/Woller, S. 12. Vgl. auch Müller, *Konsequenz*, S. 80 ff.; Hettler, S. 56–200.

¹³⁰ Vgl. Baer, S. 17 f.; Kritzer, Hoegner, S. 177 ff.

sens im Regierungsbezirk Oberbayern betraut worden¹³¹. Wie angedeutet, empfand Hoegner die Personalentscheidung im Kultusministerium als problematisch. Fendt war zwar katholisch, aber mit einem sozialdemokratischen Minister und einem evangelischen Ministerstellvertreter – Staatsrat Meinzolt – schien Hoegner die Schmerzgrenze für die katholische Kirche erreicht. Die Militärregierung ordnete die Personalentscheidung im Kultusministerium denn auch als „one of the most touchy decisions of the Prime Minister“ ein. Gleichsam entschuldigend habe Hoegner geltend gemacht, „that the chaos prevailing in the Christian social ranks made it impossible for him to designate a Catholic satisfactory to all parties“¹³². Aus Sicht nicht nur der katholischen, sondern auch der evangelischen Kirche gab die Ernennung Fendts dann in der Tat rasch Anlaß zur Kritik, da der neue Kultusminister der Rekonfessionalisierung des Volksschulwesens reservierter gegenüberstand als sein Amtsvorgänger¹³³. Auf mehr Sympathie stieß Fendt indes bei der Militärregierung, konnte er doch als Garant für ihre Demokratisierungsbestrebungen gelten. Im Oktober 1945 hatte Fendt nämlich den oberbayerischen Schulräten die Demokratie als „die edelste [. . .] aber auch die komplizierteste Staatsform“ nahezubringen versucht und zugleich die Bedeutung der Schule bei der demokratischen Erneuerung hervorgehoben, „insofern sie dazu berufen ist, die sozialen Energien aller Individuen eines Staates dahin auszurichten, im Sinne einer ernstgemeinten sozialen Gemeinschaft zu wirken“¹³⁴. In seiner Zeit als Minister legte Fendt daher großen Wert auf die Verankerung der Sozialerziehung in den Schullehrplänen. „Mir geht es vor allem darum, den politischen Reifeprozess zu beschleunigen. [. . .] Große Teile unseres Volkes leben in völliger Unkenntnis der Grundbegriffe des Gesellschaftslebens. Die Achtung vor der Überzeugung anderer ging im Machtstaat verloren.“ Als Zielgruppe hatte Fendt dabei nicht nur die heranwachsende Jugend im Auge, sondern auch die Erwachsenen, die über die von ihm in besonderem Maße geförderten Volkshochschulen – Fendt war nach dem Krieg u. a. langjähriger Vorsitzender des Bayerischen Volkshochschulverbands – erreicht werden sollten. „Die Volkshochschulen müssen die Schulen der politischen Bildung werden.“¹³⁵

Im bürokratischen Alltagsgeschäft konnte sich der neue Kultusminister vor allem auf Hans Meinzolt stützen, der, glaubt man Insider-Berichten, aufgrund seiner Vertrautheit

¹³¹ Vgl. Guthmann, S. 475 ff.; Botzenhart-Viehe, S. 18–24; Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1863; Süddeutsche Zeitung vom 12./13.11.1949, S. 9: Bei Ministern a. D. zu Besuch; BayHStA, OMGBY 10/84–3/14, Biographische Notiz, ca. Juni 1946; BayHStA, MK 54127 (Personalakt). Nach seinem Ausscheiden aus dem Kultusministerium war Fendt u. a. als Honorarprofessor für Sozialpolitik und Genossenschaftswesen an der Universität Erlangen tätig und stand seit 1950–1954 der von ihm mitbegründeten Hochschule für Politik in München als Rektor vor.

¹³² IFZ, OMGUS 5/365–3/18, Field Intelligence Study 30 vom 12.10.1945: The Formation of the Hoegner Government in Bavaria. Vgl. auch BayHStA, OMGBY 10/84–3/27, Field Intelligence Study 35 vom 21.10.1945: Policies and Plans of the New Bavarian Ministries: „Fendt's appointment [. . .] has occasioned considerable comment because in strongly Catholic Bavaria the Kultusministerium has in the past usually been headed by a representative of the Bavarian People's (Center) Party. The minister-designate, however, in addition to being a member of the most conservative wing of his own party, is a Catholic by personal faith and the Minister President hopes further to allay clerical fears through the eventual appointment of two State Counselors under Fendt, one Catholic, the other Protestant.“

¹³³ Siehe unten, S. 197 ff.

¹³⁴ Fendt, Staat, S. 14, S. 26 f.

¹³⁵ Süddeutsche Zeitung vom 8.1.1946, S. 5: ‚Grund zu Optimismus‘. Kultusminister Fendt und sein Programm. Vgl. auch Fendt, Bildungsplan, S. 11, S. 35 ff. Entwürfe zum Bildungsplan in Stadtarchiv München, Stadtschulam 7365 (NI Fingerle).

mit den Interna des Ministeriums dessen heimlicher Leiter war¹³⁶. Daß Meinzolt seine bereits unter Otto Hipp eingenommene Stellung als ranghöchster Beamter und Ministerstellvertreter würde behaupten können, galt einige Zeit nicht als sicher. Hoegner hatte nämlich Schwierigkeiten, für Meinzolt die Genehmigung der Militärregierung zu bekommen¹³⁷. Im Zuge der gegen die Regierung Schäffer wegen des schleppenden Ganges der Entnazifizierung eingeleiteten Untersuchungen war nämlich auch Meinzolt in die Kritik geraten. Er hatte zwar keine NS-Vergangenheit, aber in der von rigidem Moralismus geprägten Phase der amerikanischen Ermittlungen waren Indizien für mangelndes Demokratieverständnis bereits gefährlich. So wurde es Meinzolt übelgenommen, daß er 1931 anlässlich der 400-Jahrfeier seines Gymnasiums eine patriotische Rede gehalten und daß er an der für den Nationalsozialismus in besonderem Maße anfällig gewesen Universität Erlangen studiert hatte. Als Meinzolt dann noch in den Verdacht geriet, bei der Entnazifizierung der bayerischen Universitäten zu bremsen, wurde ihm rasch eine „militaristisch-völkisch-imperialistische Grundeinstellung“ attestiert¹³⁸, die sein Verbleiben im Kultusministerium ernsthaft gefährdete. Erst nach intensiven Ermittlungen erteilte man ihm die Absolution: „Experience shows Meinzolt to be scrupulously honest, conservative, somewhat unimaginative, but above party quarrels and intrigues; and more important, that in the current consideration of liberalization and democratization of the educational system, Meinzolt supports us against the majority of important officials in the Educational Ministry whom we suspect of a desire to sabotage the American principles.“¹³⁹

Als Besonderheit ist zu erwähnen, daß Meinzolt von Ministerpräsident Hoegner zum Staatssekretär und damit auch zum Mitglied der Regierung ernannt wurde, wie ja überhaupt allen Ministern des neuen Kabinetts Staatssekretäre an die Seite gestellt wurden. Das war eine bemerkenswerte Neuerung. Der Rang eines Staatssekretärs war zwar zuvor nicht unbekannt gewesen, allerdings handelte es sich beim einschlägigen Paragraphen 66 der bayerischen Verfassung von 1919, mit dem die Ernennung von Staatssekretären geregelt wurde, nur um eine Kann-Bestimmung. Sowohl die Geschäftsführung als auch die Ministervertretung konnten genauso gut von einem Staatsrat als ranghöchstem Beamten eines Ministeriums wahrgenommen werden. Wenn Hoegner nun mit seiner Ernennungspraxis¹⁴⁰ den Übergang vom fakultativen zum – freilich in der Übergangsphase noch nicht parlamentarischen, sondern im alten Sinne bürokratischen – obligatorischen Staatssekretär einleitete, so war dieser Wandel bei den Beratungen zur bayerischen Verfassung von 1946 keineswegs von Anfang an vorgesehen. Laut Verfassungsentwurf hätte nämlich die Ministerstellvertretung bei beamteten Staatsräten liegen sollen. In den sich anschließenden Beratungen wurde jedoch darauf gedrängt, statt des bü-

¹³⁶ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/88–1/28, Background Analysis of the Bavarian Ministry of Education and Religion vom 24.3.1947; vgl. ebenda, Internal Control Division, Report vom 5.9.1946: „The attitude of the Minister Dr. Fendt himself was always cooperative, but it was Dr. Meinzold [!] as the responsible administrative person within the ministry with whom most of the arrangements had to be made.“ Vgl. auch Heine mann, S. 114.

¹³⁷ Vgl. Kritzer, Hoegner, S. 182.

¹³⁸ BayHStA, OMGBY 10/88–1/28, Bericht über Meinzolt, ca. 1945.

¹³⁹ IfZ, OMGUS 5/298–2/5, Bericht über Meinzolt vom 29.4.1947.

¹⁴⁰ Vgl. BayHStA, MK 65460, Hoegner an alle Minister und Staatssekretäre vom 18.2.1946: „Die Staatssekretäre sind die ständigen politischen Stellvertreter der Staatsminister. Sie sind den Ministern unterstellt und an deren Weisungen sowohl im Allgemeinen als auch im Einzelfall gebunden. Sie sind verpflichtet, die Minister über alle wesentlichen Vorkommnisse und Fragen laufend und rechtzeitig zu unterrichten.“

rokratischen Staatsrats einen politisch verantwortlichen Staatssekretär als Ministerstellvertreter aufzustellen. Der Staatsrat sollte dann nur noch in reinen Verwaltungsgeschäften die Stellvertretung des Ministers übernehmen können, jedoch „nicht mehr politischer Vertreter des Ministers sein und weder Sitz noch Stimme in der Staatsregierung in Vertretung des Ministers haben“¹⁴¹. Letztere Funktionen gingen auf den seit Inkrafttreten der Verfassung obligatorischen parlamentarischen – und parteipolitisch konnotierten – Staatssekretär über¹⁴². Die skizzierte Entwicklung läßt sich recht gut an der Karriere von Hans Meinzolt veranschaulichen. Unter Hipp Staatsrat, stieg er im Kabinett Hoegner problemlos zum bürokratischen Staatssekretär alter Prägung auf. 1946, nach Inkrafttreten der Verfassung, kam er als Parteiloser im neuen Kabinett Ehard als obligatorischer parlamentarischer Staatssekretär nur mehr theoretisch in Frage. Meinzolt wurde nun wieder bürokratischer Staatsrat und zum Mann der Verwaltung, wohingegen dem CSU-Minister Hundhammer in der von CSU, SPD und WAV gemeinsam gebildeten Regierung mit Claus Pittroff ein parlamentarischer Staatssekretär aus den Reihen der SPD zur Seite gestellt wurde. Der neuen politischen Qualität des Amtes entsprechend, schied Pittroff aus, als die SPD die Koalition verließ.

Der zuletzt angesprochene Ministerwechsel im Kultusministerium war das Ergebnis der Landtagswahl vom 1. September 1946, aus der die CSU mit absoluter Mehrheit als Siegerin hervorging. Daß es dennoch zu einer Koalitionsregierung kam, lag einmal mehr an der internen Spaltung der CSU. Dem altbayerisch-katholischen Flügel um Fritz Schäffer und Alois Hundhammer war die vom Müller-Flügel mitverursachte Niederlage bei der Frage des bayerischen Staatspräsidenten noch in allzu frischer Erinnerung. Die bayerischen Erzföderalisten – Hundhammer und Hoegner sind hier in einem Atemzug zu nennen –, hatten die Etablierung eines solchen Amtes als sichtbaren Ausdruck bayerischer Eigenstaatlichkeit angestrebt. Der Gegenseite galt der Staatspräsident freilich als eine Art Ersatzmonarch, der in unguter Weise an die Stellung des Reichspräsidenten der Weimarer Zeit erinnerte und insgesamt als Ausdruck eines übertriebenen Partikularismus gewertet wurde¹⁴³. Nach dem Scheitern in der Staatspräsidentenfrage war der Schäffer-Hundhammer-Flügel nach der Landtagswahl nicht gewillt, Müller in seinem Streben nach der Ministerpräsidentenschaft zu unterstützen. Auf Betreiben vor allem Alois Hundhammers wurde deshalb zunächst Anton Pfeiffer als Kandidat nominiert¹⁴⁴. Gemeinsam loteten Hundhammer und Pfeiffer nun die Möglichkeit einer mit Müller unmöglichen Koalition mit der SPD aus. Wie es der Zufall wollte, wurde Pfeiffer durch wohl vom Kreis um Müller lancierte Presseberichte in dieser Situation ins politische Zwielficht gezogen, so daß er den Auftrag zur Regierungsbildung an die Fraktion zurückgab. Bei der Ministerpräsidentenwahl vom 21. Dezember 1946, in die die CSU nun ohne klare Linie ging, trat Josef Müller als Kandidat an – und fiel aufgrund fehlender Unterstützung in der eigenen Fraktion durch. Nach einer Unterbrechung schlug Hundhammer daraufhin den damals noch keineswegs zur Parteiprominenz zählenden Hans Ehard zur Wahl vor, der mit Hilfe des künftigen Koalitionspartners SPD die erforderlichen Stimmen auf seine Person ver-

¹⁴¹ Vgl. BayHStA, MK 65610, Vormerkung zur Entwicklung des Staatssekretariats vom 29.1.1951.

¹⁴² Vgl. Nawiasky/Leusser, S. 122 ff., S. 133.

¹⁴³ Vgl. Baer, S. 56 ff.; Kritzer, Hoegner, S. 198 ff.; Hettler, S. 240 ff.

¹⁴⁴ Vgl. Reuter, S. 115 ff.

einigen konnte¹⁴⁵. Daß Ehard nicht spontan vorgeschlagen wurde, sondern im Vorfeld der Wahl intern als Kompromißkandidat aufgebaut worden war – Hundhammer selbst war als solcher auch kurzfristig im Gespräch gewesen, kam dafür aber wegen seiner auf Freund und Feind polarisierenden Wirkung nicht in Frage –, geht u. a. aus einem zehn Tage vor dem entscheidenden Wahlgang verfaßten Bericht für die amerikanische Militärregierung eindeutig hervor: „In politischen Kreisen wird die beabsichtigte Nominierung von Staatssekretär Dr. Ehard als ein Versuch gewertet, für die Gruppe Hundhammer einen Strohmann zu finden.“¹⁴⁶

Wenn der neue Ministerpräsident Alois Hundhammer als Kultusminister in sein Kabinett holte, so war dies gewiß nur zum geringeren Teil eine Geste der Dankbarkeit, sondern vielmehr Ausdruck des politischen Gewichtes Hundhammers, der schon seit längerem als ministrabel galt und bereits bei der Bildung des Kabinetts Hoegner als Landwirtschaftsminister im Gespräch gewesen war. Seine Ernennung kam seinerzeit vor allem deshalb nicht zustande, weil Vertreter des Bauernverbandes gerade auf eine gewisse Distanz zum Schäffer-Hundhammer-Flügel gegangen waren und das Amt für sich beanspruchten¹⁴⁷; Landwirtschaftsminister wurde dann bekanntlich Josef Baumgartner. Gegen Hundhammer hatte ferner eine „vitriolic attack“¹⁴⁸ gegen die Hoegner von der Militärregierung auferlegte Regierungsbeteiligung von Kommunisten gesprochen, die das Vertrauen in seine Kooperationsfähigkeit erschüttert hatte. Bei der Bildung des Kabinetts Ehard wäre Hundhammer aufgrund seines beruflichen und politischen Werdegangs zweifelsohne für die Übernahme des freilich wieder durch Baumgartner blockierten Landwirtschaftsministeriums prädestiniert gewesen. Hundhammer, am 25. Februar 1900 als Sohn eines Bauern in Moos bei Erding geboren¹⁴⁹ – als erstes von 13 Kindern –, hatte sich nämlich nach dem Schulbesuch in Scheyern und Freising intensiv mit Geschichte und Praxis bäuerlicher Interessenvertretungen beschäftigt. 1923 wurde er mit einer Dissertation über die Geschichte des Bayerischen Bauernbundes zum Dr. phil. promoviert, und seine 1925 vorgelegte staatswissenschaftliche Dissertation befaßte sich ebenfalls mit dem Bauernbund als politische und berufsständische Kraft. Auch beruflich stellte sich Hundhammer in den Dienst bäuerlicher Interessen, zunächst 1923 bis 1927 als Referent bei der Kreisbauernkammer für Oberbayern, dann 1927 bis 1933 als stellvertretender Generalsekretär der Bayerischen Christlichen Bauernvereine, wo er sich der besonderen Förderung durch den Bauernführer Georg Heim erfreute. In beiden Funktionen trat Hundhammer in einer Vielzahl von Veranstaltungen als Redner auf und entwickelte gleichzeitig ein 1930 in Buchform erschienenes staatspolitisches Bildungsprogramm, in dem er sich kritisch mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzte; die zweite Auflage der „Staatsbür-

¹⁴⁵ Vgl. Baer, S. 72; Hettler, S. 294 ff.; Gelberg, S. 40 ff.; Groß, S. 48 ff.

¹⁴⁶ BayHStA, OMGBY 10/88–3/5, Bericht für Internal Control Division vom 11.12.1946.

¹⁴⁷ Vgl. IfZ, OMGUS 5/365–3/18, Field Intelligence Study 30 vom 12.10.1945: The Formation of the Hoegner Government in Bavaria: „Particularly serious for the Bauernverband leaders was the news that the Prime Minister was considering Hundhammer for the Ministry of Food and Agriculture. They regarded this as a clear sign that Hoegner was playing with the ‚Schaeffer-Clique‘: Baumgartner characterized Hundhammer as a monarchist and a clerical. If Hundhammer were to control the Food and Agriculture Ministry, he would shake the confidence of the peasants, who were anti-Schaeffer because of the allegedly inadequate aid he had given to the farmers.“

¹⁴⁸ Ebenda.

¹⁴⁹ Zur Biographie vgl. Hussarek; Zittel, Hundhammer; Hundhammer.

gerlichen Vorträge“ wurde 1933 verboten. Seine politische Heimat fand Hundhammer in der BVP, für die er 1932 in den bayerischen Landtag einzog. Nach der Machtergreifung gehörte er zu jenen BVP-Politikern, die vorübergehend inhaftiert wurden; eigener Aussage zufolge ging er „als erster bürgerlicher Abgeordneter in das Konzentrationslager Dachau“¹⁵⁰. Nach der Haftentlassung Ende Juli 1933 stellenlos, eröffnete Hundhammer in der Schwanthalerstraße in München eine Schusterwerkstatt und arbeitete als Schnellsohler und Schuhhändler. Dieser Respekt gebietende Schritt war ein bewußter Verzicht auf die Suche nach Überlebensnischen im öffentlichen oder halböffentlichen Raum, die die Gefahr der Korrumptierbarkeit in sich geborgen hätten. 1939 wurde Hundhammer zum Kriegsdienst eingezogen, Ende September 1945 kehrte er aus amerikanischer Kriegsgefangenschaft zurück. Dort hatte er sich im übrigen jenen markanten Vollbart wachsen lassen, der zu einem seiner Markenzeichen wurde – nicht zuletzt aufgrund zahlreicher Karikaturen, die Hundhammer genüßlich registrierte.

Der Bekanntheitsgrad Hundhammers beruhte ganz wesentlich auf seiner polarisierenden Wirkung. Hundhammer war von Grund auf konservativ und traditionsverbunden. Seine bäuerliche Herkunft und die Erziehung im Elternhaus hatten ihm die Liebe zur bayerischen Heimat und eine tiefe Religiosität eingeprägt. Vertieft wurden diese Wesenszüge durch den Besuch der Klosterschule in Scheyern und des Gymnasiums in Freising. Das solchermaßen gefestigte weltanschauliche Fundament war, wie er selbst einmal äußerte, die wesentliche Voraussetzung für seine Resistenz gegenüber dem Nationalsozialismus, durch die er sich nach 1933 seine Integrität bewahrte¹⁵¹. In diesem Fundament wurzelten auch seine politischen Grundanschauungen. Aus der Heimatbindung erwachsen sein altbayerischer Patriotismus und sein alle unitaristischen Tendenzen befehlendes klares Bekenntnis zum Föderalismus und zur Eigenstaatlichkeit Bayerns, ferner sein Konservatismus, der ihn zunächst in die BVP, dann – als sich nach 1945 die von ihm durchaus gewünschte Neuauflage der BVP als unrealisierbar erwies – in die CSU führte. Seine Religiosität schließlich ließ ihn ganz selbstverständlich in engen Kontakt zur katholischen Kirche treten. Seine Grundhaltung allein hätte Hundhammer kaum von anderen konservativen Politikern unterschieden und ihm im Lauf seiner politischen Karriere so viel Aufmerksamkeit gesichert. Entscheidend dafür waren die für ihn typischen Charaktereigenschaften, die zugleich seine polarisierende Wirkung ausmachten. Zu seinem dezidierten Konservatismus gesellte sich nämlich eine durch nichts zu erschütternde Prinzipientreue und die Entschlossenheit, seine Anschauungen voller Selbstbewußtsein offensiv zu vertreten – mitunter in pointierter Weise überspitzend, gelegentlich auch grob und undiplomatisch, stets aber auch in taktisch kluger Weise informelle Kanäle nutzend. Seinen Anhängern nötigte er damit Respekt und Bewunderung ab, wenngleich sich gelegentlich auch in der eigenen Partei Zweifel an seinem politischen Fingerspitzengefühl und seinem als klerikal empfundenen Kurs breitmachten¹⁵². Daß Josef Müller nur ausgesprochen gallige Worte über die „Herrgottswinkelromantik“ Alois Hundhammers fand – „links die Muttergottes, rechts der König Ludwig II. und in der Mitte

¹⁵⁰ Hundhammer, S. 5.

¹⁵¹ Vgl. Zittel, Hundhammer, S. 260f.

¹⁵² Vgl. ebenda, S. 263.

das Kruzifix¹⁵³ –, kann dabei weniger überraschen als manche kritische Aussage über den „Super-Katholik“¹⁵⁴ von Leuten des sich seit der Ministerpräsidentenwahl von 1946 formierenden eher gemäßigten Ehard-Flügels. Erst recht galt Hundhammer – auch wenn an seiner moralischen Integrität kein Zweifel bestehen konnte – natürlich seinen Kritikern aus dem sozialdemokratischen und liberalen Lager als verstockter, unbelehrbarer Erzkonservativer, als ein die Freiheit der Kunst gefährdender radikaler Sittenwächter, der – milde ausgedrückt – „seiner Weltanschauung ein Ritter ohne Furcht“ war „und eben deshalb als Minister nicht ohne Tadel“ bleiben konnte¹⁵⁵. Besonders hohe Wogen schlug dabei der Skandal um das Ballett „Abraxas“ von Werner Egk, wo eine für damalige Verhältnisse freizügige Inszenierung einer Schwarzen Messe vom Kultusminister als Verletzung der religiösen Gefühle aufgefaßt und vom Spielplan abgesetzt wurde. Mit dem Vorwurf der Zensur konfrontiert, berief sich Hundhammer auf seine Weisungsbefugnis gegenüber dem Intendanten eines Staatsschauspiels: „Ich betone, daß sich die Freiheit der Kunst dort entwickeln kann, wo sie nicht vom Staat bezahlt wird. Wo aber der Staat die Gelder aufzubringen hatte, dort sind solche Dinge nicht auf Kosten der bayerischen Steuerzahler aufzuführen.“¹⁵⁶ Formaljuristisch mochte diese Haltung unanfechtbar sein, liberal war sie nicht, und auf jeden Fall war sie dazu angetan, den beliebten Topos von der kulturellen Rückständigkeit Bayerns im allgemeinen, Hundhammers im besonderen zu evozieren. Imageprobleme dieser Art bereiteten dem Minister freilich nie Kopfzerbrechen. Von einem einmal für richtig befundenen Weg abzuweichen, lag ihm grundsätzlich fern. Als die Opposition 1950 forderte, die Inszenierung wegen ihrer Werbewirksamkeit für Touristen erneut auf den Spielplan zu setzen, verwies Hundhammer auf die viel stärkere touristische Anziehungskraft des Oberammergauer Passionsspiels und legte nahe, das Ballett im Sündenbabel Paris aufzuführen¹⁵⁷.

Betrachtet man den Amtsantritt im Kultusministerium, so bleibt festzustellen, daß – nachdem das Landwirtschaftsministerium für ihn blockiert war – seine Berufung zum Kultusminister zwar der politischen Logik entsprach, weil er bei der Kabinettsbildung schlicht nicht übergangen werden konnte, daß sie in gewisser Weise aber auch eine Art Verlegenheitslösung war. Unter fachlichem Aspekt rief die Ernennung eines in schulpolitischen Fragen bis dato nicht Ausgewiesenen jedenfalls Überraschung hervor, und als 1947 im Zuge der Kabinettsumbildung gerüchteweise die Rede davon war, Hundhammer solle das Wirtschaftsministerium übernehmen, meinte sogar sein persönlicher Referent, dort „sei er jedenfalls besser am Platze als im Kultusministerium“¹⁵⁸. Erstaunt registrierte auch die Militärregierung, daß der neue Kultusminister „was not a professional educator“. Selbst nach mehrmonatiger Einarbeitungszeit gäbe es noch

¹⁵³ Müller, Konsequenz, S.255.

¹⁵⁴ BayHStA, OMBY 10/87-2/43, A Confidential Talk with Frau Ehard vom 24.4.1947: „Im übrigen ist er halt das tollste ultramontane Schafsbein (= ein Super-Katholik), das man sich denken kann.“ Zum Verhältnis Ehard's zu Hundhammer vgl. auch Gelberg, S.355.

¹⁵⁵ Süddeutsche Zeitung vom 25./26.2.1950, S.4: Dr. Dr. Alois Hundhammer zum 50. Geburtstag. Zahlreiche Presseauschnitte zu Hundhammer in AOM, N1 Faulhaber 7453, und Stadtarchiv München, Schulamt 7968 (N1 Fingerle).

¹⁵⁶ IfZ, Ed 145, N1 Sattler 6, Landtagsrede Hundhammers vom 26.1.1949. Zum Fall „Abraxas“ vgl. Wilke, S.205f.

¹⁵⁷ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 11.5.1950, S.2: Abraxas bleibt verbannt; Süddeutsche Zeitung vom 15.6.1950, S.2: Wieder einmal Abraxas im Landtag.

¹⁵⁸ Henke/Woller, S.137. Die Äußerung stammt vom nachmaligen Bundesjustizminister Richard Jaeger, der 1947/48 persönlicher Referent Hundhammers war; vgl. Fait/Mintzel, Bd. 3, S.1884f.

„many areas of education on which he is not well informed“¹⁵⁹. Auch von gut unterrichteter deutscher Seite wurde gelegentlich konstatiert, Hundhammer habe sein Ministerium nicht voll im Griff¹⁶⁰. Als Graue Eminenz des Kultusministeriums wurde dabei wiederholt Ministerialdirektor Josef Mayer in den Vordergrund gerückt: „Everything passes through his hands. Minister Hundhammer – the non-specialist – carries out Maier’s [!] suggestions. [. . .] In reality, Hundhammer, who does not know anything about the whole job, is only playing a part – while the text is comfortably and anonymously written behind his back by the real cultural political, clerical forces.“¹⁶¹ Von diesen Aussagen auf eine gravierende Inkompetenz oder Ineffizienz Hundhammers zu schließen, ginge freilich an der Sache vorbei. Zum einen ist zu bedenken, daß sie alle während seiner ersten Amtsmonate fielen, als Hundhammer in der Tat noch nicht mit allen Bereichen seines Hauses hinreichend vertraut gewesen sein dürfte. Zum anderen kann anheimgestellt werden, daß sich der Minister zügig die nötige Detailkenntnis verschaffte: „Ich möchte möglichst rasch einen Einblick in die gesamten Geschäfte des Ministeriums gewinnen. Ich habe daher angeordnet, daß bis auf weiteres der gesamte Auslauf vor der Abfertigung mir vorzulegen ist.“¹⁶² Auch der Verdacht, Hundhammer habe sich von seinen Beratern überrollen lassen, dürfte angesichts seiner ausgeprägten Individualität rasch hinfällig geworden sein. Sofern Hundhammer fachlichen Rat benötigte, wußte er sehr wohl, bei wem er diesen suchte. Wenn er sich seinen der Militärregierung vorgelegten Schulreformplan vom Schulreferenten des Erzbischöflichen Ordinariats abfassen ließ¹⁶³, so war dies ebenso Ausfluß seiner Überzeugung, wie sein Vertrauensverhältnis zu dem in der Tat recht einflußreichen, von der Militärregierung als „ultracatholic“¹⁶⁴ apostrophierten Josef Mayer auf politischen und religiösen Gemeinsamkeiten beruhte. Ansonsten wußte der von parteipolitischen und konfessionellen Präferenzen in keiner Weise unbeeinflusste Minister nämlich sehr genau, wessen Rat er nicht hören wollte. Schenkt man den Situationsanalysen der Militärregierung Glauben, rumorte es in den ersten Amtsmonaten Hundhammers im Ministerium kräftig. Der Minister selbst gab in diesem Zusammenhang zu erkennen, „daß er eine allgemeine Verjüngung des Beamtenapparates seines Ministeriums für zweckmäßig erachte“¹⁶⁵. Bald wurde auch berichtet: „He made many shifts and replacements in his staff. The liberal element in the Ministry resigned or was relegated to less important work.“¹⁶⁶

¹⁵⁹ BayHStA, OMGBY 10/49–1/6, Annual Report 1.7.1946–1.7.1947: Secondary, Vocational, Adult, Radio, School Buildings.

¹⁶⁰ BayHStA, OMGBY 10/87–2/43, A Confidential Talk with Frau Ehard vom 24.4.1947: „Mein Mann sagt: die Zustände an der Münchener Universität sind unmöglich! Hundhammer ist den Sachen nicht im geringsten gewachsen.“

¹⁶¹ BayHStA, OMGBY 10/88–1/28, Background Analysis of the Bavarian Ministry of Education and Religion vom 24.3.1947. Vgl. auch BayHStA, OMGBY 10/89–2/26, Confidential Report für Intelligence Division vom 6.5.1948: „Hundhammer’s trusted confidant in the Ministry is said to be Dr. (fam) Mayer who keeps an eye on all developments, and in some quarters is referred to as Graue Eminenz.“

¹⁶² BayHStA, MK 65606, Hundhammer an alle Referate vom 14.1.1947.

¹⁶³ Vgl. AOM, NI Faulhaber 6953, Zinkl an Faulhaber vom 2.4.1947. Zinkl berichtet, er habe die beiden Schulreformpläne vom 7.3.1947 und vom 30.3.1947 „auf Ersuchen des Herrn Staatsministers bearbeitet“. Zu Zinkl vgl. Benker, S. 278 f.; AOM, Personalakt Zinkl. Siehe auch unten, S. 146.

¹⁶⁴ BayHStA, OMGBY 10/88–1/28, Background Analysis of the Bavarian Ministry of Education and Religion vom 24.3.1947.

¹⁶⁵ BayHStA, OMGBY 10/88–3/5, Interview mit Hundhammer vom 30.12.1946.

¹⁶⁶ BayHStA, OMGBY 10/49–1/6, Annual Report 1.7.1946–1.7.1947: Secondary, Vocational, Adult, Radio, School Buildings.

In allen Details lassen sich die angedeuteten personellen Umschichtungen zwar nicht mehr nachvollziehen, in einigen Fällen ist jedoch erschließbar, mit wem Hundhammer nicht zusammenarbeiten wollte. Im Kontext der angestrebten Verjüngung der Beamtenenschaft schied beispielsweise mit dem Erreichen der Altersgrenze im Mai 1948 Oskar Vogelhuber aus. Das war formal zwar in Ordnung, löste bei dem Betroffenen gleichwohl Verbitterung aus. Vogelhuber war ja 1933 wegen seiner Nähe zur SPD amtsenthoben und erst im Oktober 1945 unter Fendt reaktiviert worden. Nach etwas mehr als zwei Jahren erneuter Berufstätigkeit war er nicht gewillt, so ohne weiteres den Dienst zu quittieren, und forderte als Wiedergutmachungsfall eine Ausnahmeregelung bei der Anwendung der Altersgrenze. „Ich will nicht wieder auf gleiche Weise aus dem Dienst entfernt werden und zwar diesmal durch eine Ruhestandsverordnung. Wenn ich gehe, will ich freiwillig gehen.“¹⁶⁷ Diesem Ersuchen wurde allerdings nicht stattgegeben, hatte sich Vogelhuber doch als Befürworter einer Akademisierung der Volksschullehrerbildung auf die Seite der Militärregierung und gegen den Minister gestellt. Hundhammer war daher nicht gewillt, Vogelhuber mit einer Ausnahmeregelung im Amt zu halten¹⁶⁸. Ein ausgesprochen unterkühltes Verhältnis hatte Hundhammer zu den beiden ranghöchsten Beamten des Ministeriums, dem Staatsrat und dem Staatssekretär. Zu nennen ist hier zunächst einmal Staatsrat Hans Meinzolt: „Hundhammer has had little use for M. who is a protestant.“¹⁶⁹ Im Zuge sachlicher Differenzen scheute Hundhammer dabei nicht zurück, öffentlich Meinzolts Verhalten während der NS-Zeit zu beanstanden¹⁷⁰, was sofort den scharfen Protest der evangelischen Kirche nach sich zog¹⁷¹. In den nächsten Jahren stand Meinzolt Hundhammer eher reserviert gegenüber, wie der diplomatischen Umschreibung von Ministerpräsident Ehard zu entnehmen ist: „Sein Verhältnis mit dem Kultusminister entwickelte sich im Lauf der Zeit nicht ungünstig, wenn auch bei der Eigenart, mit der der Kultusminister sein Ministerium leitet, keine engere persönliche Verbindung zwischen den beiden Herren entstanden ist.“¹⁷² Ihren Höhepunkt erreichte die Entfremdung 1950, als der von Hundhammer übergangene Meinzolt seinen Dienst quittieren wollte.

Wenig ersprießlich war auch die Zusammenarbeit des Ministers mit seinem parlamentarischen Staatssekretär. Aufgrund der Bildung einer Koalitionsregierung stand dieser Posten der SPD zu, die Claus Pittroff nominierte¹⁷³; Pittroff, von Beruf Lehrer, war

¹⁶⁷ IfZ, Ed 145, NI Sattler 14, Vogelhuber an Sattler vom 31.3.1948.

¹⁶⁸ Vgl. BayHStA, OMBY 10/50-3/4, Education & Cultural Relations Division: Semi-monthly Report vom 15.5.1948: „Oskar Vogelhuber, referent for teacher training in the Bavarian Ministry of Education, was retired from his position in 1 May in accordance with the civil service law enacted by the Landtag. Dr. Vogelhuber has done much to encourage school reform in Bavaria.“ Nach seiner Ruhestandsversetzung begleitete Vogelhuber die bayerische Schulpolitik gelegentlich noch mit kritischen Kommentaren; vgl. Neue Zeitung vom 16.2.1950, S. 8: Wunschbild statt Wirklichkeit.

¹⁶⁹ BayHStA, OMBY 10/89-2/26, Confidential Report for Intelligence Division vom 6.5.1948.

¹⁷⁰ Auf der Landesversammlung der CSU vom 30./31.8.1947 äußerte Hundhammer, Meinzolt habe 1935 die evangelischen Christen aufgefordert, für Hitler zu beten; vgl. Fait/Mintzel, Bd. 2, S. 1104.

¹⁷¹ Vgl. ALKR, NI Meiser 214, Erklärung des evangelisch-lutherischen Landeskirchenrats vom 31.8.1947: „Im Ringen um den Bestand der Union haben wir evangelischen Christen es schmerzlich empfunden, daß der bayerische Kultusminister Dr. Alois Hundhammer ohne zwingenden Grund den einzigen evangelischen Exponenten im Kultusministerium, Staatsrat Dr. Meinzolt, in der Öffentlichkeit diffamiert hat. Wir sind der Überzeugung, daß kein Deutscher zur Überprüfung seiner Vergangenheit den zuständigen Instanzen entzogen werden darf, lehnen aber die politische Diffamierung in der Öffentlichkeit grundsätzlich ab.“

¹⁷² BayHStA, NI Ehard 190, Ehard an Dekan Dietz, Bamberg, vom 10.5.1950. Siehe auch unten, S. 281 ff.

¹⁷³ Vgl. die biographischen Hinweise bei Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1915.

1933 unter Berufung auf das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums entlassen worden, 1945 wurde er von der Militärregierung zunächst als Schulrat eingesetzt und im Dezember 1945 zum Landrat von Bayreuth ernannt. Ausdruck einer gewissen Spannung zwischen dem Minister und seinem Staatssekretär war es, daß bereits im Februar 1947 erstmals davon die Rede war, Pittroff wolle das Handtuch werfen¹⁷⁴. Im August 1947 sorgte dieser dann mit einem den Vorstellungen Hundhammers diametral entgegengesetzten, die amerikanische Forderung nach Einführung der differenzierten Einheitsschule aufgreifenden Schulreformplan für Aufsehen¹⁷⁵. Vor diesem Hintergrund dürfte die mit der Auflösung der CSU/SPD-Koalition einhergehende Entpflichtung Pittroffs von beiden Seiten als wohltuend empfunden worden sein. Ein Nachspiel hatte der Gegensatz zwischen Hundhammer und Pittroff, der sich auch in der Folge als scharfer Kritiker der Schulpolitik des Kultusministeriums hervortat, 1950. Verdrossen über die permanente Kritik seines ehemaligen Staatssekretärs – „ich habe mir diese Dinge lange gefallen lassen, aber einmal hören sie auf und jetzt haben sie aufgehört“¹⁷⁶ –, hielt es Hundhammer für richtig, öffentlich im Landtag aus Briefen Pittroffs aus dem Jahr 1933 zu zitieren, in denen dieser angesichts seiner bedrohlichen beruflichen Situation vorgeetzte Dienststellen von seiner politischen Zuverlässigkeit zu überzeugen versucht hatte.

Schon vor dem Ausscheiden Pittroffs war mit Wirkung zum 31. Januar 1947 im Kultusministerium ein zweites Staatssekretariat errichtet worden, das die Kunstpflege als einen wichtigen Aufgabenbereich des Ministeriums aufwerten sollte. Staatssekretär für die Schönen Künste wurde der Architekt Dieter Sattler, der seine Ernennung selbstironisch gewissermaßen als Resultat politischer Mengenlehre kommentierte. Die Nominierung für den Posten sei mit so vielen Vorbedingungen verknüpft gewesen, daß, „so seltsam das klingen mag“¹⁷⁷, letztlich nur mehr er in Frage gekommen sei. Sattler war nämlich – das waren sozusagen die einzubringenden Teilmengen – Südbayer, Katholik, CSU-Mitglied, als solches allen Flügeln vermittelbar, politisch unbelastet, relativ jung, und er sprach gut Englisch. Abgesehen davon, daß Sattler politisch ins Konzept paßte¹⁷⁸, war er auch fachlich qualifiziert. Wenngleich er selbst einräumte, daß einige für die „Besetzung dieses neuen Staatssekretariats einen Mann der Feder eher erwartet und gewünscht haben“¹⁷⁹, war er als Architekt mit künstlerischen Gestaltungsfragen vertraut. Außerdem verfügte Sattler aufgrund seiner Zusammenarbeit mit der Abteilung Monuments, Fine Arts and Archives, für die er Pläne zur Umgestaltung des Münchener Königsplatzes ausarbeitete, über einen guten Draht zur Militärregierung. Dies war, gerade weil das Hundhammer nicht unbedingt von sich behaupten konnte, nicht unwichtig. Nach dem Ausscheiden Pittroffs, für den kein Nachfolger ernannt wurde,

¹⁷⁴ Vgl. entsprechende Pressemeldungen in BayHStA, OMGBY 10/88–1/28.

¹⁷⁵ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 2.8.1947, S.2: Die Schule auf neuen Wegen. Plan des Staatssekretärs zur Reform des Schulwesens. Siehe auch unten, S. 151 f.

¹⁷⁶ Süddeutsche Zeitung vom 17.2.1950, S.1 f: Bayerns Kulturetat angenommen; Süddeutsche Zeitung vom 18./19.2.1950, S.3: Kultur-Debatte auf Abwegen; Neue Zeitung vom 17.2.1950, S.2: Hundhammer verliert Briefe aus dem Jahr 1933.

¹⁷⁷ BayHStA, OMGBY 10/69–2/11, Interview mit Dieter Sattler vom 22.3.1947.

¹⁷⁸ Materialien zur Berufung Sattlers in IfZ, Ed 145, N1 Sattler 14. Vgl. dort die Aktennotiz Sattlers über eine Besprechung bei Hundhammer vom 18.1.1947: „Auf die Frage, ob Dr. Strauß, der den Müllerflügel der CSU vertritt, mit einer Kandidatur Sattlers einverstanden sei, erklärt Dr. Strauß, daß er 100 %ig für Dr. Sattler stimme.“

¹⁷⁹ IfZ, Ed 145, N1 Sattler 14, Dieter Sattler: Die Aufgaben des Staatssekretärs für die ‚Schönen Künste‘. Antrittsrede im Kultusministerium vom 4.2.1947. Abschrift auch in BayHStA, N1 Ehard 1444. Vgl. auch Sattler, S.7 ff.

war Sattler alleiniger Staatssekretär im Kultusministerium. Er versah dieses Amt bis 1950, als auch Alois Hundhammer seinen Platz räumen mußte, und war anschließend u. a. Kulturreferent der Deutschen Botschaft in Rom, Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts in Bonn und zuletzt 1966 bis 1968 Botschafter beim Vatikan¹⁸⁰.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, daß Hundhammer sowohl in sachlicher als auch in personeller Hinsicht sein Haus ohne Zweifel im Griff hatte. Es fehlte allerdings auch nicht an der Ausnahme, die die Regel bestätigt. Zumindest in einem Fall scheint es, daß eine Abteilung hinter dem Rücken des Ministers dessen Intentionen konterkarierte. Als Hundhammer seit 1947 den Plan einer vierten bayerischen Landesuniversität in Regensburg verfolgte, rief das nicht nur bei den Rektoren der Universitäten in Erlangen, München und Würzburg Entsetzen hervor. Auch in der Hochschulabteilung des Ministeriums sprach man diesem Vorhaben angesichts der Zerstörungen in München und Würzburg die Dringlichkeit ab und brachte es – so das späte Geständnis eines Mitarbeiters – durch einen pseudonymen, in der Neuen Zeitung, dem offiziellen Presseorgan der Militärregierung, lancierten Leserbrief an die Öffentlichkeit. Die dadurch mitausgelöste breite öffentliche Diskussion über Sinn und Zweck einer vierten bayerischen Landesuniversität brachte das Projekt dann über Jahre hinweg zum Stagnieren¹⁸¹.

2. Die Militärregierung für Bayern und ihre bildungspolitischen Abteilungen

Bei der Arbeit der amerikanischen Militärregierung als der neben dem Kultusministerium zentralen Institution für die Schulpolitik der Besatzungszeit hat man zwischen zwei organisatorischen Phasen zu unterscheiden. Während der ersten, die mit dem Einmarsch der amerikanischen Truppen begann und am 1. Oktober 1945 endete, oblagen die Kompetenzen der Militärregierung dem Regional Military Government Detachment. Im Zuge der Neuordnung der Militärregierung für die amerikanische Besatzungszone durch General Clay wurden – dies markierte den Beginn der zweiten Phase – in den Ländern regionale Offices errichtet, die der Berliner Zentrale, dem Office of Military Government for Germany U.S. (OMGUS), unterstellt waren¹⁸².

Bei den zunächst in die regionalen Detachments einmündenden Vorplanungen für die Zivilverwaltung der militärisch besetzten Gebiete war es, sieht man von dem vom amerikanischen Kriegsministerium am 30. Juni 1940 herausgegebenen „Basic Field Manual on Military Government“ (FM 27-5) einmal ab¹⁸³, am 1. März 1943 zu einer ersten bedeutenden organisatorischen Neuschöpfung gekommen. Während bis zu diesem Zeitpunkt alle entsprechenden Angelegenheiten der US-Armee einer beim Chef der Militärpolizei angesiedelten Military Government Division zugeordnet waren, wurde nun eine eigene Abteilung für Zivilangelegenheiten, die Civil Affairs Division (CAD), ins Leben gerufen. Ihre Aufgabe war es, den Kriegsminister in allen Angele-

¹⁸⁰ Vgl. Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1923.

¹⁸¹ Vgl. Heinemann, S. 127; Müller, Erlangen, S. 136.

¹⁸² Zum folgenden Überblick vgl. vor allem Latour/Vogelsang, S. 28 ff.; Ziemke, S. 3 ff.; Zink, Military Government, S. 6 ff., S. 41 ff.; Bungenstab, Umerziehung, S. 59 ff.; Henke/Oldenhage, S. 3–82; Heydenreuter, S. 143–191.

¹⁸³ Vgl. Latour/Vogelsang, S. 28 f.; Bungenstab, Umerziehung, S. 57.

genheiten „nicht streng militärischer Art“¹⁸⁴ zu beraten. Nachdem die neue Division ihre Arbeit aufgenommen hatte, erkannte man jedoch rasch, daß für die von einer künftigen Militärregierung zu erfüllenden administrativen Aufgaben das Personalreservoir der regulären Armee weder ausreichte noch dafür durchwegs geeignet war. Es stellte sich somit die Aufgabe, aus Zivilberufen stammendes Personal zu rekrutieren. Dieses wurde zusammen mit Offizieren aus schon bestehenden Einheiten in der School of Military Government an der University of Virginia in Charlottesville in ca. dreimonatigen Kursen in der Theorie und Praxis der Militärregierung unterwiesen¹⁸⁵. Weitere zehn, demselben Zweck dienende Civil Affairs Training Schools wurden renommierten amerikanischen Universitäten wie Harvard und Yale angegliedert. Im Hinblick auf die späteren bildungspolitischen Aktivitäten der amerikanischen Besatzungsmacht ist es von Interesse, daß sich unter den Absolventen auch etwa 200 Spezialisten für das Bildungswesen befanden¹⁸⁶. Die Mehrheit aller an den diversen Schulen für Zivilangelegenheiten Ausgebildeten, die für den Einsatz in Deutschland vorgesehen waren – insgesamt über 2000 Offiziere –, wurde dann bis zum Frühjahr 1944 nach England versetzt und zur weiteren Ausbildung in Shrivenham untergebracht.

In ihre entscheidende Phase traten die Planungen für eine künftige Militärregierung im Februar 1944 mit der Neuordnung der Kommandostruktur der Alliierten Streitkräfte. Zu diesem Zeitpunkt wurde bei deren Oberstem Hauptquartier – Supreme Headquarters Allied Expeditionary Forces (SHAEF) – eine Division G-5 mit der Planung für Zivilangelegenheiten beauftragt. G-5 wiederum richtete eine eigene Einheit für Deutschland, die German Country Unit, ein, der auch eine notorisch unterbesetzte Erziehungsabteilung angegliedert war¹⁸⁷. Parallel dazu wurde im Ausbildungszentrum Shrivenham eine European Civil Affairs Division (ECAD) konstituiert, die dem European Theater of Operations, US Army (ETOUSA) unterstand¹⁸⁸. Bei SHAEF und ETOUSA handelte es sich um die beiden Kommandozentralen der amerikanischen Streitkräfte in Europa. SHAEF, von General Eisenhower und einem amerikanisch-britischen Stab geleitet, war für die militärischen Operationen zuständig. ETOUSA, ebenfalls Eisenhower unterstellt, aber im Gegensatz zu SHAEF eine rein amerikanische Kommandostelle, hatte die Verwaltungs- und Versorgungsangelegenheiten zu erledigen; ab 1. Juli 1945 firmierte ETOUSA im übrigen unter der Bezeichnung US Forces European Theater (USFET). Die Aufgabentrennung von SHAEF und ETOUSA hätte sich ursprünglich auf der Ebene ihrer zivilen Suborganisationen – der G-5/German Country Unit und ECAD – fortsetzen sollen. Die German Country Unit von G-5 war dabei als reine Planungsgruppe gedacht, die praktische Militärregierungsarbeit hätte bei ECAD liegen sollen. Dieses Konzept wurde bereits Ende April 1944 aufgegeben, als die Länderabteilungen aus G-5 herausgelöst wurden. Die britisch-amerikanische German Country Unit von G-5 wurde aufgelöst, ihr amerikanisches Personal wurde zu ETOUSA transferiert und dort als US Group, Control Council for Germany (USGCC/G)¹⁸⁹ neu formiert. Dieser verwaltungstechnische Vorgang

¹⁸⁴ Latour/Vogelsang, S. 29. Vgl. auch Holborn, S. 7 ff.

¹⁸⁵ Vgl. Bungenstab, Ausbildung, S. 201 ff.

¹⁸⁶ Vgl. Bungenstab, Umerziehung, S. 58 f., S. 226.

¹⁸⁷ Vgl. Latour/Vogelsang, S. 32 ff.; Ziemke, S. 80 ff.

¹⁸⁸ Vgl. Ziemke, S. 68 ff.

¹⁸⁹ Vgl. Ziemke, S. 93; Krieger, S. 59 ff.; Henke/Oldenhage, S. 11–28.

war insofern bedeutsam, als er das Ende des ursprünglichen Vorhabens, in den Westzonen britisch-amerikanische Militärregierungsteams einzusetzen, einleitete. Damit sollte der das Mißtrauen Stalins erweckende Eindruck eines allzu großen britisch-amerikanischen Einvernehmens widerlegt werden. Überdies tendierten alle Beteiligten mehr und mehr zur Besetzung und Verwaltung von Einzelzonen, die ausschließlich ihrer Zuständigkeit unterstanden.

Die um die Länderabteilungen verringerte Abteilung G-5 bei SHAEF arbeitete unterdessen Richtlinien für die künftige Besatzungspolitik aus. Maßgeblich wurde hierbei eine am 31. August 1944 herausgegebene, Anfang September nochmals revidierte Direktive¹⁹⁰, die von der Bildung dreier Besatzungszonen ausging, wobei der Oberkommandierende General Eisenhower in seiner Zone die Aufgaben des Militärgouverneurs übernehmen sollte. Die Planungen sahen dabei die Aufteilung der Zone in größere Militärregierungsbezirke vor, die ihrerseits in Detachments untergliedert waren. Für die Ausbildung des Personals und die Verwaltung der Detachments blieb weiterhin die im Juni 1944 von Shrivensham nach Manchester verlegte ECAD zuständig. Der Einteilung der Detachments selbst lag der am 13. September 1944 von SHAEF/G-5 abgesegnete sog. Carpet-Plan zugrunde, der 213 – nach Größe des Verwaltungsbezirks und der erforderlichen Personalstärke gestaffelte – Detachments der Kategorien E, F, G, H und I vorsah¹⁹¹. E-Detachments mit einer Personalstärke von 30 Offizieren und 50 Soldaten waren beispielsweise für größere Einheiten – Länder, größere Stadtbezirke – vorgesehen, die H- und I-Detachments mit nur einem halben Dutzend Offiziere und ca. zehn Soldaten hatten in den kleineren Landkreisen und Städten Militärregierungsfunktionen wahrzunehmen.

Die Okkupation Bayerns erfolgte bekanntlich durch die vorwiegend im östlichen Teil des Landes operierende 3. Armee und die im westlichen und südlichen Bayern sich festsetzende 7. Armee im April und in den ersten Maitagen des Jahres 1945¹⁹². Mit den Kampftruppen, die dann bereits im Lauf des Mai 1945 mit dem Personalabbau begannen, zogen die Militärregierungs-Detachments in die ihnen zugewiesenen Landkreise und Städte ein. Die ersten administrativen Maßnahmen der lokalen Detachments – insgesamt existierten in Bayern Ende Juli 1945 fünf Regierungsbezirksdetachments und 152 Detachments auf Stadt- und Landkreisebene¹⁹³ – bestanden in der Regelung der Ausgangsbeschränkungen für die einheimische Bevölkerung und der Suche nach geeignetem Personal für die kommunalen Ämter. Eine zentrale Aufgabe war ferner die Aufrechterhaltung bzw. Herstellung der öffentlichen Versorgung und Sicherheit. Diese am Beispiel verschiedener bayerischer Städte illustrativ dargestellte Arbeit der lokalen Militärregierungen¹⁹⁴ hat an dieser Stelle nicht weiter zu interessieren. Das Augenmerk ist vielmehr auf das an der Spitze der Hierarchie stehende Regional Military Government Detachment für Bayern zu richten, das in der schon skizzierten Weise bei der Einsetzung der Regierung Schäffer initiativ wurde und für die Kontakte zu den Zentralbehörden – darunter auch das Kultusministerium – zuständig war, und das

¹⁹⁰ Vgl. Latour/Vogelsang, S. 38 f.; Gulgowski, S. 105 ff.

¹⁹¹ Vgl. Zink, *Military Government*, S. 58 ff.

¹⁹² Detaillierter Überblick über die amerikanischen Truppenbewegungen in Bayern bei Heydenreuter, S. 145 ff.

¹⁹³ Vgl. ebenda, S. 151 ff.

¹⁹⁴ Vgl. Schott, S. 20 ff.; Selig, S. 40 ff.; Rossmeißl, S. 37 ff.; Eckart, S. 125 ff.; Fiedler; Woller, *Gesellschaft*, S. 45 ff.; Grypa, S. 167 ff.

von dem New Yorker Stadtverordneten Charles E. Keegan geleitet wurde¹⁹⁵. Keegan war Katholik und konnte als solcher den New Yorker Erzbischof und späteren Kardinal Francis J. Spellman zu seinen Mentoren zählen. Für seine Tätigkeit im katholisch geprägten Bayern war dieser Sachverhalt sicherlich nicht unwichtig. Keegan traf, aus Chartres kommend, am Abend des 15. Mai mit 32 Offizieren und 23 Soldaten in München ein, wo bereits seit dem 1. Mai 1945 das lokale Detachment unter Colonel Keller tätig war. Die Mitglieder des regionalen Detachment wurden in den Anwesen Lamontstraße 9, 11, und 13 sowie Geibelstraße 13 und 17 einquartiert, das Hauptquartier befand sich in der Holbeinstraße 11 im Gebäude der Landesversicherungsanstalt. Vor allem auf der Grundlage eines von Keegan ausgearbeiteten, wiederum auf den Richtlinien von SHAEF beruhenden „Operational Plan“ nahm das Regional Military Government dann rasch verbindliche organisatorische Gestalt an. Im Juni 1945 bestand es aus 17 Abteilungen – darunter eine für „Education and Religion“, die unter der Leitung von Earl A. Chisamore am 21. Mai 1945 ihre Arbeit aufgenommen hatte und für die Verbindung zum bayerischen Kultusministerium zuständig war¹⁹⁶. Gesprächspartner des von der Militärregierung eingesetzten Kultusministers Otto Hipp waren dabei in erster Linie Captain William Landeen und Major Edward F. D’Armes. Landeen, im Zivilberuf Professor für Geschichte¹⁹⁷, zählte zu den engsten Vertrauten Keegans und fungierte auch als dessen Dolmetscher.

Der am 1. Oktober 1945 in Kraft getretenen Neuordnung der amerikanischen Militärregierung in Deutschland waren Umstrukturierungen auf höchster Kommandoebene vorausgegangen¹⁹⁸. Nach der Kapitulation Deutschlands war es im Juli 1945 zur Auflösung von SHAEF, des für die militärischen Operationen verantwortlichen Hauptquartiers der Alliierten Streitkräfte, gekommen. Oberste Kommandobehörde der amerikanischen Streitkräfte wurde nun USFET, vormals ETOUSA, in dessen Zuständigkeitsbereich mit dem Wegfall von SHAEF auch die für zivile Militärregierungsangelegenheiten zuständige Abteilung G-5 fiel. Zum gleichen Zeitpunkt trat USGCC/G – im August 1944 als amerikanische Nachfolgeorganisation der britisch-amerikanischen German Country Unit von G-5 bei ETOUSA, nun USFET, gegründet – verstärkt in Erscheinung. Unter dem Kommando von General Clay entwickelte sich USGCC/G auf Kosten von G-5 immer mehr zur obersten Behörde der amerikanischen Militärregierung in Deutschland. Das Konzept von Clay lief letztlich darauf hinaus, die Organisation der sukzessive in zivile Hände überzuleitenden Militärregierung völlig von der Armee zu trennen. Bei USFET/G-5 reagierte man auf diesen Plan zwar ablehnend, war jedoch nicht mehr imstande, die Entwicklung aufzuhalten. Die Abteilung G-5 wurde – zunächst mit Ausnahme einer kleinen, in Frankfurt verbliebenen Abteilung – nach Berlin verlegt, wo USGCC/G bereits seit dem 10. Juli 1945 residierte. Am 1. Oktober 1945 wurden G-5 und USGCC/G zum Office of Military Government for Germany U.S. (OMGUS) vereinigt. Mit dieser Order, von den Militärs wurde sie als Totenglocke für das alte G-5-Konzept eingestuft, „sollte die Militärregierung ihre eigenen Wege gehen, sollte als ein von der Truppe völlig getrenntes Gebilde be-

¹⁹⁵ Vgl. Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1887.

¹⁹⁶ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/49–1/5, Annual Report Religious Affairs vom 12.7.1946.

¹⁹⁷ Vgl. Vollnhals, Zusammenbruch, S. 360.

¹⁹⁸ Vgl. Latour/Vogelsang, S. 80ff.; Krieger, S. 59ff.; Henke/Oldenhage, S. 28 ff.

trachtet werden“¹⁹⁹. Zeitgleich mit der Gründung von OMGUS, das dann bis zum Inkrafttreten des Besatzungsstatuts am 21. September 1949 oberste Militärregierungsbehörde der US-Zone blieb, kam es auf Länderebene zur Etablierung von regionalen Offices, die jeweils einem Land Director unterstanden. Erster Landesdirektor des Office of Military Government for Bavaria (OMGBY) war General Walter J. Muller²⁰⁰, der am 20. November 1947 auf eigenen Wunsch von Murray D. van Wagoner abgelöst wurde, der bis 1949 als Land Director bzw. kurzfristig noch als Land Commissioner in Bayern tätig war²⁰¹. Sitz des neu errichteten Office blieb zunächst das Quartier des vormaligen Regional Military Government Detachment in München-Bogenhausen, im November 1945 zog es in die Tegernseer Landstraße um.

Die Organisationsstruktur der regionalen Offices lehnte sich jeweils eng an die von OMGUS in Berlin an. Dem ersten gedruckten Organisationsplan vom April 1946 zufolge²⁰² war OMGBY demnach in vier Divisions, diese ihrerseits in Branches, diese wiederum in Sections untergliedert. Daneben gab es noch eine Reihe selbständiger, keiner Division unterstellter Branches, die hauptsächlich der internen Verwaltung dienten. Schließlich verfügte OMGBY noch über fünf für die Regierungsbezirke zuständige Liaison & Security Offices. Bei den vier Divisions ist im einzelnen zu unterscheiden zwischen Economics Division, Finance Division, Information Control Division und Internal Affairs & Communication Division. Letzterer war die in erster Linie für die Schul- und Bildungspolitik zuständige Education & Religious Affairs Branch zugeordnet, ferner noch Public Health & Welfare Branch, Civil Administration Branch, Communication Branch sowie Public Safety & Special Branch. Im weiteren Sinn war für den Geschäftsbereich des Kultusministeriums noch die mit Kultur- und Kunstangelegenheiten befaßte Information Control Division von Belang. Bei dieser Organisationsstruktur fällt zunächst einmal die nachgeordnete Stellung der Erziehungsabteilung auf, der der Division-Status versagt blieb. Das entspricht exakt dem rudimentären Planungsstand und der nachgeordneten Bedeutung einer in der Frühphase der Besatzung kaum über die materielle und personelle Rekonstruktion des Schulwesens hinausgehenden Schulpolitik²⁰³. Aber selbst als diese seit Herbst 1946 im Gefolge des Zook-Reports forciert wurde, änderte sich an dem ständig in Bewegung befindlichen Organisationstableau zunächst nichts Entscheidendes. Weder im Organisationsplan vom 17. Juli 1946, noch in dem vom 1. Juni 1947 konnte die Erziehungsabteilung ihre Stellung in der Militärregierungshierarchie verbessern. Sie blieb nach wie vor unter dem Dach der nunmehr unter vereinfachter Bezeichnung firmierenden Internal Affairs Division beheimatet, der auf bayerischer Seite die Aufgaben des Innen- und Kultusministeriums sowie des Sonderministeriums für Entnazifizierung entsprachen²⁰⁴. Die Aufgabe der Education & Religious Affairs Branch, die 1946 über einen festen Personalstamm von annähernd 30 Mitarbeitern verfügte – im

¹⁹⁹ Latour/Vogelsang, S. 82. Vgl. auch Hastings, S. 75 ff.

²⁰⁰ Vgl. Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1907, Heydenreuter, S. 161.

²⁰¹ Zum Amtswechsel vgl. BayHStA, MK 65593, Muller an Ehard vom 18.11.1947. Zu van Wagoner vgl. Neue Zeitung vom 3.8.1950, S. 3: Wagoner am heimatlichen Herd; Süddeutsche Zeitung vom 22./23.10.1949, S. 2: Mr. van Wagoner verläßt Bayern; Süddeutsche Zeitung vom 12./13.11.1949, S. 3: Wagoner am heimatlichen Herd. SZ-Gespräch mit dem Ex-Gouverneur von Bayern in Amerika.

²⁰² Zum Folgenden vgl. Heydenreuter, S. 169–179.

²⁰³ Siehe unten, S. 119 ff.

²⁰⁴ Vgl. BayHStA, OMGBY 13/141–1/8, Missions of OMGBY Divisions and Branches, Job Descriptions of the Personnel, August 1947.

Sommer 1947 waren es nur mehr 21 –, wurde zum einen mit „supervising universities and all schools, churches and youth activity, vetting of textbooks and other school materials“²⁰⁵ umschrieben. Zum anderen sollte sie „the establishment or restoration of youth organizations or youth programs of a Nazi, militaristic, anti-democratic or ultra-nationalistic character which may in any way be in conflict with the objectives of the American occupation“, verhindern²⁰⁶. Zur Verfolgung dieser Aufgabe wurden – das war der Stand vom Juli 1947 – insgesamt fünf Unterabteilungen gebildet, und zwar Higher Education Section, Teacher Training Section, Religious Affairs Section, Youth Activities Section and General Education Section (Vocational, Secondary, Elementary, Adult Education).

Zu einer gerade im Hinblick auf die reeducation-Politik interessanten Umstrukturierung von OMGBY kam es am 1. März 1948. Nach dem Vorbild von OMGUS wurde nämlich die Internal Affairs Division aufgelöst, und die ihr bislang unterstellte Education & Religious Affairs Branch erfuhr eine Aufwertung zur Education & Cultural Relations Division. Diese Neuordnung wurde von den Amerikanern selbst als bedeutsamer Vorgang eingestuft. Die Errichtung einer auf die speziellen Aufgaben des Kultusministeriums zugeschnittenen Division markiere einen politischen Neuansatz „from negative control to a positive, constructive approach. [...] More specifically, in the education field the Division seeks to achieve a school reform in Bavaria that will assure all children equal educational opportunities without regard to their social and economic status. The reform supported by Military Government is designed to give the children now in school a thorough knowledge of the present-day world in order to equip them for their future responsibilities as citizens in a democracy.“²⁰⁷ Diese Begründung hinterläßt einen ambivalenten Eindruck. Die Akzentuierung der Schulreform entsprach nämlich keineswegs dem tatsächlichen Gang der amerikanischen Schulpolitik des Jahres 1948. Vielmehr wurde gerade das seit Anfang 1947 mit Verve verfolgte zentrale Ziel der Einführung der differenzierten Einheitsschule sang- und klanglos fallengelassen²⁰⁸. Freilich wurde, durchaus im Sinne eines Kompensationsgeschäftes, 1948 in die Frage der Volksschullehrerbildung und der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit noch einmal beträchtliche Energie hineingesteckt²⁰⁹. Dennoch: die Schulpolitik war wohl nicht mehr der entscheidende Punkt, daß der Erziehungsabteilung nun der Division-Status zuerkannt wurde. In dieser Hinsicht scheint die Ankündigung eines „positive, constructive approach“ wesentlicher. Hiermit deutete sich – und so gesehen war die behördengeschichtliche Neuerung ein aufschlußreicher Indikator für die künftige Entwicklung – nämlich bereits die auf der Berchtesgadener Erziehungskonferenz aus übergeordneten politischen Gründen vollzogene, auf die Formel „persuasion versus directive“ gebrachte Wende der amerikanischen Umerziehungspolitik an²¹⁰.

Die neue Education & Cultural Relations Division verfügte über ein Stammpersonal von ca. 30 Personen, die in vier Branches ihre Aufgaben wahrnahmen²¹¹. Im einzelnen

²⁰⁵ Ebenda.

²⁰⁶ BayHStA, OMGBY 10/49-1/4, Education & Religious Affairs Branch an Land Director vom 26.1.1948.

²⁰⁷ BayHStA, OMGBY 10/91-2/14, Missions of OMGB Divisions and Branches, ca. März 1948.

²⁰⁸ Siehe unten, S. 136 ff. Vgl. auch Hurwitz, Reform Efforts, S. 335.

²⁰⁹ Siehe unten, S. 182 ff. und S. 172 ff.

²¹⁰ Siehe unten, S. 135 ff.

²¹¹ Vgl. BayHStA, OMGBY 13/144-1/7, Table of Organization vom 1.7.1948. Vgl. ferner BayHStA, OMGBY 10/49-1/6, Education & Cultural Relations Division: Monthly Report vom 7.4.1948.

handelte es sich 1. um die Education Branch, bestehend aus Branch Chief, Deputy Branch Chief, General Education Specialist, zwei Curriculum Specialists, Secondary Education Specialist, Elementary Education Specialist, Vocational Education Specialist, Textbook and Curriculum Center Specialist, vier University Specialists, Teacher Training Specialist, drei Educational Service Center Supervisors; 2. um die Religious Affairs Branch, bestehend aus Branch Chief (Specialist Catholic Affairs) und Evangelical Affairs Specialist; 3. um die Cultural Affairs Branch, bestehend aus Branch Chief, Special Projects Supervisor, Personnel Exchange Specialist, Theater Officer and Music Officer, und schließlich 4. um die Group Activities Branch, bestehend aus Branch Chief, Adult Education Specialist, Group Activities Specialist, Women's Affairs Specialist, zwei Youth Activities Specialists. Zu dieser, den Stand vom 1. Juli 1948 widerspiegelnden Übersicht ist ergänzend anzumerken, daß die Cultural Affairs Branch im März 1948 im Zuge der sich anbahnenden Bedeutung des Austauschprogramms als Cultural Exchange Branch gegründet worden war²¹². Als dieser dann im Juni 1948 noch die bislang von der Information Control Division betreuten, nun primär als Bestandteil des kulturellen Austauschprogramms erachteten Bereiche Theater und Musik zugewiesen wurden, erfolgte die Umbenennung²¹³. Die zweite Ergänzung betrifft eine Neuerung vom November 1948, als von der voluminösen Education Branch eine eigene University Branch abgetrennt wurde. Die Division bestand somit aus fünf Abteilungen²¹⁴. Bemerkenswert ist ferner noch, daß am 19. April 1948 ein sämtliche Divisions der Militärregierung übergreifendes Reorientation Committee unter dem Vorsitz des Direktors der Education & Cultural Relations Division eingerichtet wurde. Aufgabe des Komitees war die Koordinierung aller bildungs- und kulturpolitischen Aktivitäten der Besatzungsmacht. Am 1. Dezember 1948 wurde diese „interdivisional staff unit“ umbenannt. Der offizielle Titel lautete nun „The Office of Military Government for Bavaria Special Reorientation Staff Unit“²¹⁵. Die organisatorische Entwicklung vom OMGBY war damit im wesentlichen abgeschlossen. Zwar kam es auch in der Folgezeit noch zu kleineren Änderungen in der Organisationsstruktur, von denen jedoch die Education & Cultural Relations Division ausgespart blieb. Erst nach dem Inkrafttreten des Besatzungsstatuts wurde sie durch eine für die Öffentlichkeitsarbeit zuständige Public Information Branch und um eine Branch für die Amerikahäuser ergänzt und unter der neuen Bezeichnung Public Affairs Division im Amt des Hochkommissars für Bayern weitergeführt²¹⁶.

Während sich die Organisationsstruktur von OMGBY einigermaßen zuverlässig rekonstruieren läßt, informieren die Quellen nur dürftig über das Personal. Diese Feststellung bezieht sich weniger auf die Personalstärke als vielmehr auf den prosopogra-

²¹² Vgl. BayHStA, OMGBY 10/49-1/2, Education & Cultural Relations Division: Annual Historical Report for Period Ending 30.6.1948. Vgl. auch Heydenreuter, S.230.

²¹³ Vgl. BayHStA, OMGBY 13/127-3/5, OMGUS an die Militärregierungen der Länder vom 24.6.1948: „This order directs the transfer of theater and music functions, consisting primarily of the introduction of plays, music and artists from outside Germany, and a program of assistance, advice and sponsorship to Germans in these fields, from the Information Control Division to the Education & Cultural Relations Division within this Headquarters.“

²¹⁴ Vgl. die Darstellung der organisatorischen Entwicklung der Division in BayHStA, OMGBY 10/19-1/1 vom Januar 1949.

²¹⁵ Ebenda.

²¹⁶ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/50-1/19, Education & Cultural Relations Division an Assistant Land Director vom 15.8.1949.

phischen Aspekt. Was erstere betrifft, so zählte die zentrale Verwaltungsstelle, das Office of Military Government in München, am 31. Oktober 1945 489 Personen²¹⁷. In den lokalen Militärregierungsniederlassungen taten 1401 Offiziere und 2335 Zivilisten Dienst. Im Zuge der Demobilisierung kam es rasch zum Personalabbau. So wurde Ende 1946 das Personal in der Münchener Zentrale um 25 %, in den lokalen Niederlassungen um 15 % reduziert. Eine weitere drastische Reduzierung erfolgte im Sommer 1948. Für die Zentrale und ihre lokalen Gliederungen waren nur noch 504 Stellen vorgesehen. Nur die Education & Cultural Relations Division blieb als einzige Hauptabteilung von Stellenkürzungen verschont. Das scheint zunächst merkwürdig, da sich die heiße Phase der Schulpolitik unverkennbar ihrem Ende zuneigte. Aber ganz offenkundig setzte man nach der angedeuteten Wende der Umerziehungspolitik im Jahr 1948 darauf, daß der neue Kurs seine Werbewirksamkeit für die amerikanische Sache nicht verfehlen würde und daß sich der Einsatz lohnte²¹⁸. Neben der Personalreduzierung ist noch die im Zuge der Demobilisierung erfolgende sog. civilianization zu erwähnen, d. h., an die Stelle der ausscheidenden Militärregierungs-offiziere traten amerikanische, mitunter auch deutsche Zivilangestellte²¹⁹. Innerhalb der Divisions und Branches von OMGBY wurde dabei ein Zivilistenanteil von 75 % angestrebt, der im Sommer 1947 auch erreicht wurde. Die Education & Cultural Relations Division setzte sich zu diesem Zeitpunkt bereits vollständig aus Zivilisten zusammen²²⁰. Das Ausscheiden erfahrener Offiziere, ferner die im Zuge der Demobilisierung erfolgenden zahlreichen Versetzungen, in deren Folge manche Mitarbeiter mitunter nur wenige Wochen auf einem Posten blieben, war der Verwaltungskontinuität der Militärregierung freilich nicht immer zuträglich.

Die hohe Personalfuktuation bringt es mit sich, daß die Erstellung eines lückenlosen Personalstammbaums für die einzelnen Haupt- und Unterabteilungen von OMGBY so gut wie unmöglich ist. Für November 1948 konnte aber immerhin das leitende Personal der Education & Cultural Relations Division vollständig ermittelt werden. Dabei ergab sich folgendes Tableau²²¹: Unter dem Direktorat von Dr. Charles D. Winning wurden die Education Branch von Lawrence G. Derthick, die Religious Affairs Branch von Dr. James M. Eagan, die Cultural Affairs Branch von Kenneth J. MacCormac, die Group Activities Branch von Charles P. Carroll und die University Branch von Dr. Clifton C. Winn geleitet. Die Führungsriege der Division blieb dann einigermaßen stabil; bis zum April 1949 änderte sich die personelle Zusammensetzung lediglich insofern, als Clayton C. Jones die Group Activities Branch und Louis M. Miniclier die University Branch leiteten. Im Sommer 1949 trat schließlich Herman L. Offner anstelle Derthicks an die Spitze der Education Branch²²². Die bloße Nennung der Namen ist natürlich relativ nichtssagend, man wüßte gerne mehr über die Karriereverläufe, die berufliche und soziale Herkunft der Mitarbeiter der Militärregierung. Die Literatur und die vorhandenen bzw. einsehbaren Akten geben hierzu nur vereinzelte und vage Auskünfte. Der typische Militärregierungs-offizier sei, „one may estimate, surely in most instan-

²¹⁷ Vgl. Heydenreuter, S. 179 ff.

²¹⁸ Siehe unten, S. 137 f.

²¹⁹ Vgl. Latour/Vogelsang, S. 83; Heydenreuter, S. 180.

²²⁰ Vgl. BayHStA, OMGBY 13/120-1/7, Land Director an Division and Branch Chiefs vom 10.6.1947.

²²¹ Vgl. ebenda; Heydenreuter, S. 177.

²²² Vgl. BayHStA, OMGBY 13/144-1/1, Staff Assignments vom 9.7.1949.

ces, what in the United States is known as a lower, middle, and upper-middle-class, WASP^c, a white Anglo-Saxon Protestant American“²²³, liest man beispielsweise. Wenn- gleich über die Konfessionszugehörigkeit des in Bayern tätig gewesenen Personals der Militärregierung kaum etwas bekannt ist, darf man vermuten, daß diese empirisch nicht erhärtete Feststellung zumindest der Tendenz nach zutrifft. Speziell im Hinblick auf Bayern ist indes bemerkenswert, daß OMGBY bemüht war, auf die katholische Majorität Rücksicht zu nehmen. So konnte es als selbstverständlich gelten, daß der für die Angelegenheiten der katholischen Kirche zuständige Mitarbeiter der Education & Cultural Relations Division katholisch war. Daneben wurde Land Director van Wagoner, der selbst nicht katholisch war, mit Edward F. Kennedy ein Katholik als Special Adviser zur Seite gestellt. Kennedy vertrat in der Frage der Schulreform allerdings nicht den vom katholischen Episkopat favorisierten Kurs. „Er muß stark beeinflusst sein von den Freimaurern, vielleicht sogar Mitglied einer Loge“, meinte man daraufhin im Erzbischöflichen Ordinariat München vermuten zu dürfen²²⁴. Besser – aber keineswegs zufriedenstellend – als über die Konfessionszugehörigkeit sind wir über den Werdegang einiger der für OMGBY tätigen Erziehungsexperten unterrichtet. Eine Aufstellung vom September 1946 gibt immerhin über 15 Mitarbeiter der Education & Religious Affairs Branch Auskunft²²⁵. Daraus geht u. a. hervor, daß eine nicht unwesentliche Zahl über Deutschland- und Europaerfahrung verfügte. Branch Chief Walter G. Bergman war 1919/20 bei der amerikanischen Rheinarmee tätig gewesen. Der Spezialist für die Lehrerbildung, Eric A. Fivian, hatte in den 30er Jahren an der Universität Bern studiert. J. Glenn Gray, sogenannter Field Representative in nicht näher bezeichneter Funktion, war 1936 ein Semester an der Universität Heidelberg eingeschrieben, der für das höhere Schulwesen zuständige Richard N. Meyer hatte 1927 bis 1929 die Oberrealschule Freiburg besucht. Harry Reinmuth, Spezialist für Hochschulfragen, konnte auf Studiererfahrungen an der Berliner Universität zurückblicken, der Schulbuchspezialist Martin Mayes hatte 1929/30 in Heidelberg studiert. Nimmt man noch den für Jugendfragen zuständigen Emigranten Hans P. Thomsen dazu, waren immerhin acht von 15 Mitarbeitern der Branch wenigstens rudimentär mit deutschen bzw. europäischen Verhältnissen vertraut. Aus Sicht der Militärregierung war dies mit Sicherheit eine Qualifikation, die für die Beschäftigung mit einem fremden Bildungssystem prädestinierte. Und in der Tat gingen ja die von deutscher Seite abgelehnten Schulreformkonzepte weniger auf die regulären Mitarbeiter der Erziehungsabteilung der Militärregierung zurück als vielmehr auf jene amerikanischen Experten, die nur für kurze Zeit in die deutsche Schullandschaft hineinschnupperten²²⁶. Ein weiteres Indiz für die Ernsthaftigkeit,

²²³ Gulgowski, S. 107.

²²⁴ Vgl. AOM, NI Faulhaber 7502, Vertrauliche Notiz, wohl von Monsignore Thalhamer, über Abschieds- gespräch mit James M. Eagan vom 13.8.1949: „ich habe fast die Auffassung gewonnen, daß es für Dr. Eagan ein Bedürfnis war, vor der Abfahrt für die Wahrheit Zeugnis abzulegen. [. . .] Nannte Dr. Kennedy als den Verantwortlichen für die antikirchlichen Tendenzen (Schulkampf usw.), der zwar katholisch ist, aber sich um die Katholische Kirche nicht kümmert. [. . .] So müssen wir mit Bedauern feststellen, daß der amerikani- sche Beamte, der Mr. Landdirektor Wagoner als Katholik beigegeben wurde, weil er nicht katholisch ist, der gefährlichste Gegner der katholischen Kirche ist.“ Vgl. auch BayHStA, OMGBY 10/71–1/1, Vertraulicher Bericht über Bischof Simon Landersdorfer, Passau, vom 11.9.1946: „Es machen sich seitens einzelner Ameri- kaner freimaurerische und jüdische Einflüsse bemerkbar, welche die Kirche bedrücken.“

²²⁵ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/66–1/4, OMGBY: Education and Youth Activities in Bavaria. The Work of the Education and Religious Affairs Branch, September 1946.

²²⁶ Siehe unten, S. 126 ff.

mit der die Militärregierung an ihre bildungspolitischen Aufgaben heranging, ist die Tatsache, daß zum genannten Zeitpunkt die Education & Religious Affairs Branch so gut wie voll akademisiert war. Von den 15 Mitarbeitern hatten 14 einen Hochschulabschluß – acht davon den Ph. D., zwei weitere waren Ph. D.-Kandidaten gewesen. Fast alle Mitarbeiter hatten außerdem im Schul- oder Hochschulbereich Lehr- und Verwaltungserfahrung gesammelt.

3. Die Zusammenarbeit zwischen Kultusministerium und Militärregierung

Bei der Zusammenarbeit zwischen dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und der Militärregierung für Bayern ist zwischen einer normativen, für alle bayerischen Ministerien gültigen, und einer informellen Ebene zu unterscheiden. Im einen Fall ist von den den Geschäftsverkehr formalisierenden Direktiven und Entschlüssen die Rede, im anderen vom Umgang der bayerischen Beamten und der amerikanischen Erziehungsoffiziere im Rahmen des bürokratischen Alltags, wo im persönlichen Kontakt – dieser reichte vom Telefonat bis zum Arbeitsessen – individuelle Ermessensspielräume eröffnet wurden.

Im Kontext der Einsetzung der Regierung Schäffer wurde darauf hingewiesen, daß die Rückkehr zu den traditionellen gouvernementalen Strukturen zwar eine wichtige Etappe auf dem Weg zur Staatswerdung war, daß die bayerische Regierung aber gleichwohl nur ein strikt an die Weisungen der Militärregierung gebundenes Organ der Besatzungsmacht war. In Entsprechung hierzu wurde Kultusminister Otto Hipp exakt vorgeschrieben, was er tun sollte und was er zu lassen hatte²²⁷. Die einschlägigen Weisungen der Militärregierung, in erster Linie ist hier an die Direktive vom 7. Juni 1945 zu erinnern, wurden vor allem in persönlichen Gesprächen zwischen Hipp und Ministerialdirektor Dekker oder Staatsrat Meinzolt auf der einen, Capt. Landeen und Major D'Armes auf der anderen Seite besprochen. Aus diesen Unterredungen ging auch hervor, daß in den ersten Monaten der Besatzung ins Kultusressort fallende Angelegenheiten unter Umgehung des Ministeriums von privater Seite direkt bei der Militärregierung vorgetragen wurden. Diese empfand das bald als reichlich lästig. „It was discussed with Dr. Hipp that this office has been swamped with visitors, especially representatives of churches and he was asked if it would not be possible that some of these persons clear through his office before coming to us.“²²⁸ Dieses Drängen auf Einhaltung des Dienstweges konnte äußerlich als eine Stärkung der Position des Ministeriums gelten, seitens des Ministers und seiner hohen Beamten wurde jedoch der ansonsten offenkundige Mangel an Selbständigkeit, das Bewußtsein, nur als Auftragsverwaltung der Militärregierung zu fungieren, rasch als unbefriedigend empfunden. Bereits im Juni 1945 erklärte Hipp deshalb gegenüber Ministerpräsident Schäffer, „daß es äußerst wünschenswert wäre, schon wegen des Eindrucks nach außen, gewisse Anordnungen in eigener Zuständigkeit erlassen zu dürfen, selbstverständlich nur nach vorheriger Genehmigung und Zustimmung der Militärregierung“²²⁹.

²²⁷ Siehe oben, S. 17f.

²²⁸ IfZ, OMGUS 5/308–2/30, Conference with Dr. Hipp vom 3.7.1945.

²²⁹ BayHStA, MK 65606, Hipp an Schäffer vom 21.6.1945.

Hipp selbst gelangte wegen seiner Amtsenthebung Ende September 1945 freilich nicht mehr in den Genuß der angestrebten Vergünstigungen. Zu einer Lockerung der Bestimmungen kam es erst nach der die Staatlichkeit Bayerns neu begründenden Proklamation Nr. 2 vom 19. September 1945, mit der die Verwaltungsgebiete der US-Zone „von jetzt ab als Staaten bezeichnet werden; jeder Staat wird eine Staatsregierung haben. [. . .] Jeder der hierdurch gebildeten Staaten hat unter Vorbehalt der übergeordneten Machtbefugnis der Militärregierung volle gesetzgebende, richterliche und vollziehende Gewalt, soweit deren Ausübung nicht mit früher und zukünftig getroffenen Maßnahmen des Kontrollrates für Deutschland oder einer von diesem errichteten zentralen deutschen Behörde im Widerspruch steht.“²³⁰ Ungeachtet dieser Regelung dauerte es im übrigen noch eine ganze Weile, bis auf bayerischer Seite die Bezeichnungen Staatsregierung und Staatsministerium unbeanstandet verwendet werden konnten²³¹.

Eine wichtige Etappe bei der Verselbständigung der Länderverwaltungen der US-Zone war dann die USFET-Direktive vom 5. Oktober 1945, mit der der Rückzug der Militärregierung aus Verwaltungsangelegenheiten eingeleitet wurde²³². Nun sollten – von gewissen Ausnahmen abgesehen – auf lokaler Ebene nur mehr die deutschen Kommunalverwaltungen, nicht aber Stellen der Militärregierung Anlaufstelle für Deutsche sein. In Zusammenfassung dieser und anschließend erlassener Direktiven wurde im USFET-Brief vom 21. November 1945 der Verkehr zwischen Militärregierung und deutschen Verwaltungsstellen dergestalt geregelt, daß „die Vollmachten, welche die Militärregierung über die deutschen Behörden hat, in der Instanz der Staatsregierung ausgeübt werden, und alle Anweisungen von Militärregierungsstellen an deutsche Behörden werden durch die Ministerpräsidenten und die Ressortminister der entsprechenden Staaten erfolgen“²³³. Ansprechpartner der Militärregierung und Mittler zu den Fachressorts sollte dabei grundsätzlich nur mehr der Ministerpräsident sein. Bekräftigt wurde diese Regelung in der OMGBY-Direktive vom 26. Dezember 1945. „Die Bayerische Staatsregierung trägt – so wurde in diesem Zusammenhang weiter verlautbart – „die volle Verantwortung für die Arbeit des Regierungsapparates innerhalb des Staates und ist ermächtigt, jegliche Maßnahme zu ergreifen, die sich als notwendig erweist, damit sie dieser Verantwortung gerecht werden kann. Dabei unterliegt sie jener Kontrolle, die von der Militärregierung ausgeübt werden muß, um den Zweck der Besetzung zu erreichen.“ Der Erlaß von Gesetzen und Verordnungen durch die bayerische Staatsregierung sollte unter „ausschließlicher Verantwortung des Staates Bayern stehen. Kein derartiger gesetzgeberischer Akt darf irgendetwas enthalten, was darauf hindeuten würde oder so ausgelegt werden könnte, als ob es im Namen oder mit der Billigung der Militärregierung zustandegekommen sei.“ Das war freilich vorerst nur eine der Eigenstaatlichkeit schmeichelnde Fiktion, unterlag doch der Erlaß von Gesetzen und Verordnungen durch den Staat Bayern ausdrücklich „der vorherigen Billigung durch das Amt der Militärregierung für Bayern“²³⁴. Eine Lockerung brachte hier die OMGUS-Direktive vom 24. Juni 1946, derzufolge die Länderregierungen nur noch bei wichtigen Gesetzen und Verordnungen die Zustimmung der regionalen Mili-

²³⁰ Bayerische Staatskanzlei, S. 32f. Vgl. u. a. auch Documents on Germany, S. 68f.; Kreikamp, Quellen, S. 64f.

²³¹ Vgl. Pfeiffer, S. 9.

²³² Vgl. Heydenreuter, S. 185f.

²³³ Ebenda.

²³⁴ Bayerische Staatskanzlei, S. 40f.

tärregierung einzuholen hatten. OMGUS selbst behielt sich die Prüfung von Gesetzen vor, die Beamte, politische Parteien und Wahlen, Gerichtsverwaltung sowie Länderverfassungen betrafen²³⁵.

Das Inkrafttreten der bayerischen Verfassung vom 2. Dezember 1946 war der „Beginn eines neuen Zeitabschnittes in den Beziehungen zwischen Militär- und Zivilregierung“²³⁶. Erstere legte den Länderregierungen zwar nach wie vor gewisse Beschränkungen auf. Zum einen betrafen diese internationale Abkommen, Entscheidungen auf alliierter Basis und das Recht zur Aufrechterhaltung einer Besatzungsarmee, zum anderen waren die Einschränkungen durch die spezifischen Ziele der Amerikaner – Demokratisierung, Dezentralisierung der Regierungsfunktionen etc. – vordefiniert. Wesentlich war aber, daß die Militärregierung fortan auf direkte Eingriffe verzichtete und in der Hauptsache nur mehr beratend tätig sein wollte. „Nach der Annahme der Verfassungen wird die Militärregierung ihr Ziel erreichen durch: a) Beobachtung, Prüfung, Entgegennahme von Berichten, Beratung; b) Mißbilligung, die jedoch beschränkt bleiben soll auf wirtschaftliche, soziale, politische und Verwaltungsmaßnahmen, die als offensichtbare Verletzung dieser Maßnahmen zu betrachten sind; c) Entfernung von Beamten, deren öffentliche Tätigkeit gegen diese Maßnahmen gerichtet ist; d) Einsetzung umfassender Kontrolle durch die Militärregierung in jedem Bezirk der US-Zone, wo die Ziele der Besatzung, wie sie in diesem Erlaß festgesetzt oder vorgesehen sind, etwa gefährdet sind.“²³⁷. Bekräftigt wurde diese Selbstbeschränkung mit der Proklamation Nr. 4 vom 1. März 1947²³⁸. Zugleich schärfte Land Director Muller noch einmal die Richtlinien für die amtlichen Beziehungen zwischen Besatzungsmacht und Staatsregierung ein, die über den Ministerpräsidenten abzuwickeln waren²³⁹. Weitere staatliche Selbständigkeit erlangten die Länder der US-Zone schließlich durch die an General Clay gerichtete Direktive JCS 1779 vom 15. Juli 1947, deren erklärtes Ziel es war, die „Entwicklung einer demokratischen Selbstverwaltung in Deutschland und die Übernahme der direkten Verantwortlichkeit durch deutsche Regierungen zu fördern“²⁴⁰. Parallel dazu gelangte die Policy Enforcement Branch von OMGUS in einer Analyse der Beziehungen von OMGBY zu den bayerischen Ministerien zu dem Schluß, daß die Überwachung deutscher Einrichtungen durch die Militärregierung in vielen Fällen entbehrlich sei²⁴¹. So gesehen ging die Tendenz eindeutig in Richtung einer immer größeren Selbständigkeit der bayerischen Zentralbehörden. Gleichwohl muß angemerkt werden, daß die Besatzungsmacht bis zum Inkrafttreten des Besatzungsstatuts immer wieder und in teilweise massiver Weise in die von ihr selbst geförderte Verwaltungshoheit eingriff. Die Auseinandersetzungen über die Einführung der differenzierten Einheitsschule, die Forcierung der Lehrerbildungsreform oder die Durchsetzung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit legen dabei für den Kultusbereich beredtes Zeugnis ab.

²³⁵ Vgl. Heydenreuter, S. 186.

²³⁶ Bayerische Staatskanzlei, S. 61. Vgl. auch BayHStA, OMGBY 13/144-3/31, OMGUS-Direktive vom 30.9.1946.

²³⁷ Bayerische Staatskanzlei, S. 64 f.

²³⁸ Vgl. ebenda, S. 110–113.

²³⁹ Vgl. Heydenreuter, S. 186 f.

²⁴⁰ Bayerische Staatskanzlei, S. 151.

²⁴¹ Vgl. Heydenreuter, S. 188.

Die zuletzt skizzierten Direktiven betrafen das Verhältnis der Militärregierung zur bayerischen Staatsregierung in ihrer Gesamtheit. Auffallend ist hier zunächst einmal, daß die einzelnen Ministerien mit der Besatzungsmacht kaum in direkten Kontakt treten sollten, sondern daß der offizielle Amtsweg über den Ministerpräsidenten führte. Zur Feinabstimmung dieser Modalitäten wurde eigens eine Gesprächsrunde angesetzt, an der Land Director, Ministerpräsident und das gesamte Kabinett teilnahmen²⁴². In der Bayerischen Staatskanzlei wurde folgerichtig eine Koordinierungsstelle für den Verkehr zwischen den Ministerien und der Militärregierung eingerichtet, über die der offizielle Schriftverkehr abgewickelt wurde²⁴³. Die diversen Schulreformpläne des Kultusministeriums wurden, um ein Beispiel zu nennen, somit keineswegs direkt der Erziehungsabteilung von OMGBY übermittelt, sondern gingen an die Koordinierungsstelle der Staatskanzlei, die die Weiterleitung übernahm. Diese Kanalisierung des Schriftverkehrs und Informationsaustausches, durch die die Militärregierung nur mehr indirekt auf die Politik der einzelnen Ressorts einwirkte, erweckte nach außen den Eindruck zunehmender Selbständigkeit der bayerischen Ministerien. Aus bayerischer Sicht war die Zentralisierung der Kommunikation in der Koordinierungsstelle aber auch deshalb bedeutsam, weil dadurch ein geschlossenes, divergierende Meinungen wenn schon nicht ausschaltendes, so doch wenigstens glättendes Auftreten der Staatsregierung ermöglicht wurde. Ministerpräsident Hoegner reagierte denn auch recht empfindlich, wenn sich einer seiner Minister schriftlich direkt an die Militärregierung wandte und sich dabei gar zu Fragen äußerte, die im Ministerrat noch nicht abgestimmt waren. „Dieses Vorgehen wird die Staatsregierung in die peinliche Lage versetzen, die Darstellungen des Ministeriums zu widerrufen und den Sachverhalt der Militärregierung in einer den wirklichen Absichten der Staatsregierung entsprechenden Weise darzulegen. [...] Auch bei mündlichen Verhandlungen mit der Besatzungsmacht bitte ich dafür Sorge zu tragen, daß die Grundlinien der Regierungspolitik nicht verlassen werden.“²⁴⁴

Der Hinweis auf mündliche Verhandlungen deutet an, daß neben dem offiziellen Schriftwechsel über die Koordinierungsstelle auch weniger formalisierte bzw. informelle direkte Kontakte zwischen den Ministerien und der Militärregierung in Form von Gesprächen stattfanden. Von den Gesprächsrunden Kultusminister Hipps und seiner ranghöchsten Beamten mit Vertretern der Militärregierung war bereits die Rede. Wenngleich für die Amtszeit von Minister Fendt Niederschriften über solche Aussprachen zu fehlen scheinen, kann man davon ausgehen, daß mündliche Verhandlungen weiterhin regelmäßig stattfanden. Für die Ära Hundhammer ist jedenfalls eine dichte Abfolge von Gesprächen bezeugt. Einer Schilderung von Staatssekretär Dieter Sattler zufolge fanden im ersten Halbjahr 1947 im Quartier der Militärregierung oder im Kultusministerium turnusmäßig einmal wöchentlich etwa einstündige Unterredungen zwi-

²⁴² Vgl. BayHStA, MK 65593, Niederschrift von Hoegner über das Gespräch bei Muller vom 20.7.1946: „Alle Schreiben politischen Inhalts gehen durch General Muller an den Ministerpräsidenten. Sie sind von General Muller gegengezeichnet. Schriftstücke, die nicht die Gegenzeichnung enthalten, sind an das Amt der Militärregierung zurückzugeben.“

²⁴³ Vgl. Heydenreuter, S. 187. Vgl. auch BayHStA, MK 65470, Geschäftsverteilungsplan der Bayerischen Staatskanzlei vom 30.8.1948, wo in Gruppe C „Zwischenstaatliche Angelegenheiten“ das Sachgebiet 10 für den Verkehr mit der Militärregierung zuständig war.

²⁴⁴ BayHStA, MK 65593, Hoegner an alle Ministerien vom 28.1.1946.

schen Vertretern beider Administrationen statt. Die Kommunikation klappte aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht immer problemlos – sei es, daß die Ministerialbeamten und Minister Hundhammer der englischen Sprache nicht oder nur unzulänglich mächtig waren oder daß umgekehrt die amerikanischen Erziehungsexperten mitunter kein Wort Deutsch sprachen. Sattler, der die englische Sprache gut beherrschte und nicht zuletzt deshalb Staatssekretär geworden war, war jedenfalls voll auf damit beschäftigt, „die häufigen sprachlichen und begrifflichen Mißverständnisse aus der Welt zu schaffen. [...] Dies ist mir leider nur zu einem geringen Teil gelungen, weil die Zeit auf beiden Seiten meist zu kurz war, um wirklich die grundlegenden Unterschiede des deutschen (europäischen) und des amerikanischen Schulsystems sowie die besonderen bayerischen Verhältnisse zu erklären.“²⁴⁵ Neben den regelmäßigen Sitzungen fanden auch noch von Fall zu Fall eigens anberaumte Besprechungen zwischen Vertretern der Erziehungsabteilung von OMGBY, teils auch von OMGUS mit hochrangigen Ministerialbeamten oder dem Minister selbst statt. Teils handelte es sich dabei um unprotokolliert gebliebene Arbeitsessen²⁴⁶, teils um offizielle Gespräche im kleineren oder größeren Kreis. So trafen sich beispielsweise im April 1948 Ministerpräsident Ehard, Land Director van Wagoner und Kultusminister Hundhammer zu einem Sechs-Augen-Gespräch, um Probleme der Schulreform zu diskutieren²⁴⁷. Einige Wochen zuvor hatte eine Art große Lagebesprechung zwischen amerikanischen Erziehungsoffizieren und Vertretern des Kultusministeriums stattgefunden²⁴⁸. Ein Sonderfall war es schließlich, als der Leiter der Erziehungsabteilung von OMGUS persönlich im Ministerium auftrat, um dem Minister und seinen Beamten die Grundprinzipien der amerikanischen Schulpolitik zu erläutern²⁴⁹.

Daß 1947/48 in dichter Folge Besprechungen angesetzt wurden, lag natürlich daran, daß der Konflikt um die Schulreform seinen Kulminationspunkt erreicht hatte. Bei aller Gegensätzlichkeit der Standpunkte bemühten sich die Kontrahenten dabei auf der offiziellen Gesprächsebene offenkundig um Contenance; Hundhammer „was found to be a most charming, gracious person“²⁵⁰, merkte ein amerikanischer Bildungsexperte fast überrascht an. Dieses Urteil wäre wohl anders ausgefallen, wenn man über interne Äußerungen des Ministers voll im Bilde gewesen wäre. Hundhammer verdächtigte die amerikanischen Besatzer dabei nicht nur, Bayern ein fremdes Bildungssystem aufzuoktroieren und damit das Bildungsniveau in Deutschland bewußt senken zu wollen, was in seinen Augen einer „kulturellen Demontage, die uns tiefer trifft als eine industrielle“²⁵¹, gleichkam. In letzter Instanz waren für ihn – und angesichts des für die Mitarbeiter der Erziehungsabteilung festgestellten hohen Ausbildungsstandards war diese Ansicht reichlich überzogen – die Amerikaner wohl doch nur die kulturellen Parvenus aus der Neuen Welt, auf deren schulpolitische Ratschläge man gut verzichten

²⁴⁵ IfZ, Ed 145, NI Sattler 12, Sattler an Ehard: Bericht über die Konflikte zwischen Militärregierung und Kultusministerium vom 19.1.1948.

²⁴⁶ Vgl. ebenda.

²⁴⁷ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/122–1/13, Education & Cultural Relations Division: Report vom 2.4.1948.

²⁴⁸ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/122–1/13, Meeting between American and German Officials on the Implementation of the 1948 Bavarian School Reform vom 16.2.1948.

²⁴⁹ Siehe unten, S. 142 f.

²⁵⁰ BayHStA, OMGBY 10/49–3/9, Education & Cultural Relations Division an Land Director vom 31.3.1948.

²⁵¹ AOM, NI Faulhaber 6953, Protokoll einer Besprechung Hundhammers mit Prof. Stanley Bertke vom 14.12.1947. Bertke war der Sekretär des Apostolischen Visitators Aloisius Muench.

konnte. In vertraulicher Unterredung machte der Minister deutlich, daß ein „gewisser Prüfstein für den kulturellen Hochstand eines Volkes [...] der Prozentsatz der Analphabeten“ sei und daß in dieser Hinsicht Deutschland besser dastünde. Überdies sei, so der Minister in einem Anflug ‚gesunden Volksempfindens‘, der Anteil amerikanischer Soldaten an Sittlichkeitsverbrechen und Raubüberfällen nicht eben ein Indiz „besonderer kultureller Ausbildung. [...] Vor dem Krieg war es in Deutschland eine seltene Ausnahme, wenn die Presse von einem Raubüberfall oder einem Sittlichkeitsverbrechen berichten mußte, während in Amerika größte Schwierigkeiten für die Bekämpfung des Berufsverbrechertums bestanden.“²⁵²

Die Amerikaner ihrerseits standen dem bayerischen Kultusminister intern teilweise kaum weniger skeptisch gegenüber. Clays Berater Walter L. Dorn attestierte Hundhammer beispielsweise, es fehle ihm an Schliff und gutem Geschmack²⁵³. Andere bezichtigten ihn der Obstruktion und der bewußten Irreführung der Öffentlichkeit über die wahren Absichten der Militärregierung: „He showed either incompetence and misunderstanding or deliberately a false impression.“²⁵⁴ Die Militärregierung ließ Hundhammer ihren Unwillen gelegentlich deutlich spüren. So erhielt er beispielsweise mehrfach keine Reiselizenz, weil – so die Begründung – die Dringlichkeit der Schulreform seine Anwesenheit in München erfordere²⁵⁵. Schwerwiegender war es freilich, daß die Militärregierung ungeachtet ihres Vorhabens, sich in die Belange der bayerischen Staatsregierung nicht mehr einzumischen, mit dem Gedanken spielte, den widerspenstigen Kultusminister aus dem Amt zu entfernen²⁵⁶. Bei allem Unmut brachten die Amerikaner Hundhammer aber umgekehrt auch großen Respekt entgegen. Sein Verhalten während der NS-Zeit wurde ihm hoch angerechnet²⁵⁷. Gleichzeitig registrierte man sein politisches Talent mit einer fast schon als sportsmanship zu umschreibenden Haltung. Was er tat, mißfiel den Amerikanern zwar außerordentlich, aber wie er es tat, gefiel. „He is a skillful political tactician who knows how to play his cards. He knows what he wants and therefore plays his game in a vigorous manner. There is little doubt concerning his immediate aims, but his moves he manages to hide until he carries them through“²⁵⁸, merkte ein Mitarbeiter der Militärregierung an, und ein anderer ergänzte: „He would be a power-house if he were on our side.“²⁵⁹ Zum Vermögen, trotz aller Gegensätze den taktischen Qualitäten Hundhammers gerecht zu werden, gesellte sich bei manchem Erziehungsoffizier im übrigen noch die durchaus sympathische Fähigkeit, die mitunter frustrierende Zusammenarbeit mit dem Kultusminister sarkastisch und selbstironisch zu kommentieren. Nachgerade amüsant fiel die Situationsanalyse des von OMGUS nach München entsandten Erziehungsexperten William L. Wrinkle aus, der das Verhältnis der Militärregierung zu Hundhammer mit jenem berühmter Eltern zu ihrem eigenwilligen Sprößling verglich: „The situation in Bavaria is comparable to the way it is in some families. Well-educated parents, maybe university

²⁵² Ebenda.

²⁵³ Vgl. Dorn, S. 148.

²⁵⁴ BayHStA, OMGBY 10/84–3/3, Internal Affairs Division: Report vom 24.2.1948.

²⁵⁵ Siehe unten, S. 168;

²⁵⁶ Siehe unten, S. 161.

²⁵⁷ Vgl. Heinemann, S. 127f.

²⁵⁸ BayHStA, OMGBY 10/50–1/28, Liaison Officer Pierre M. Purves an Land Director vom 13.2.1948.

²⁵⁹ BayHStA, OMGBY 10/118–3/13, Wrinkle an OMGUS vom 25.3.1948.

graduates, have a bright youngster. They decide to use modern methods in bringing him up – no spanking, no whip, no inhibitions; only persuasion and the democratic process will do the job. But the kid is brighter than even the parents think he is; so he puts it over on them until it becomes a habit. He is promised a nice bicycle if he will go to bed at 20.00 as all the other nice little boys and girls do. But he doesn't go for the bicycle. Maybe child psychologists know a better solution but I am of the opinion that nothing short of a miracle or a good walloping will get results – and such procedure is not necessarily inconsistent with democracy."²⁶⁰

²⁶⁰ Ebenda.

Zweites Kapitel: Die materielle und personelle Rekonstruktion des Schulwesens

1. Die Schulgebäude: Zerstörung – Zweckentfremdung – Neubau

„Schulreform und Lehrpläne sind heute Gegenstand lebhafter Diskussionen geworden. In den Schulbehörden und Schulämtern, in den Ausschüssen des Landtages, den Schulkommissionen der Parteien und Lehrerverbände usw. bemüht man sich, die künftige Schulorganisation und die Aufgaben der neuen Schule im neuen demokratischen Staate festzulegen. In den Debatten um die politischen und kulturellen Grundlagen der Schulreform vermißt man den Hinweis, daß neben den Programmen die erste Voraussetzung für ihre Verwirklichung sächlicher Natur ist: Die Bereitstellung des notwendigen und zweckmäßigen Schulraumes. Seiner bedürfen vor allem die Großstädte, die bei der Vielgestalt ihres Schulwesens in erster Linie berufen sind, die Schulversuche und Schulreformen durchzuführen. In Ruinen und überfüllten Schulhäusern kann weder ein neuer Geist gebildet noch eine neue Form gestaltet werden. Dieser klaffende Gegensatz von Theorie und Wirklichkeit wird einem klar, wenn man die äußere Verfassung unserer Schulhäuser und ihre Instandsetzung in den Jahren seit Kriegsende betrachtet.“¹

Mit dieser treffenden Analyse brachte das Münchener Stadtschulamt auf den Punkt, was unter erfahrenen Schulleuten weitverbreitete Sorge war: wie unter den materiellen Bedingungen der Nachkriegszeit den Reformforderungen der Militärregierung – gleichgültig ob sie als überzogen angesehen oder als Notwendigkeit anerkannt wurden – nachgekommen werden konnte. So war es, um ein anderes Beispiel zu nennen, der Regierung von Mittelfranken „völlig rätselhaft“, wie die „in nahe Aussicht gestellte Schulreform bei den derzeitigen Schulverhältnissen in die Tat umgesetzt werden soll“², und das Stadtschulamt Würzburg reagierte nur mit Unverständnis auf die Weisung, versuchsweise an Volksschulen Englischunterricht einzuführen: „Es hieße die Tatsachen verkennen“, unter den gegebenen Schulverhältnissen den Kindern „über die notwendigen Unterrichtserfordernisse hinaus“ Lehrplanneuerungen aufzubürden³. Der aus diesen Stellungnahmen sprechende Pessimismus bezüglich einer reformorientierten Neugestaltung des bayerischen Schulwesens gründete auf mehreren Ursachen: der verminderten Leistungsfähigkeit sowohl von Schülern als auch Lehrern infolge der materiellen Entbehrungen der Nachkriegszeit, einem defizitären Bildungsstand vieler Schüler aufgrund der verworrenen Schulverhältnisse der letzten Kriegsmonate so-

¹ BayHStA, MK 61361, Stadtschulamt München an Wiederaufbaurat der Stadt München vom 27.6.1947.

² BayHStA, MK 61319, Regierung von Mittelfranken an MK vom 3.3.1948.

³ BayHStA, MK 61239, Stadtschulamt Würzburg an MK vom 14.1.1947.

wie der Schulschließungen während der ersten Monate der Besatzungszeit, dem gravierenden Mangel an Lehr- und Lernmitteln, einem vorübergehenden Lehrermangel als Folge der Entnazifizierung bei gleichzeitigem sprunghaftem Ansteigen der Schülerzahlen aufgrund des Flüchtlingszustroms, und last but not least auf der allgemein als katastrophal empfundenen Schulraumnot – ein Mangel, der nicht nur auf die kriegsbedingten Zerstörungen zurückzuführen war, sondern auch auf die Zweckentfremdung von Schulgebäuden bzw. Schulzimmern durch die Besatzungsmacht sowie Flüchtlings- und Hilfsorganisationen.

Was die Zerstörungen anbelangte, so waren diese hauptsächlich ein Problem der den Bombenangriffen ausgesetzt gewesenen Groß- und Mittelstädte. Eine Statistik der zerstörten öffentlichen Gebäude vom Oktober 1945, die die Schulen beinhaltet, aber nicht eigens ausweist, zeigt dabei München mit 423 zerstörten öffentlichen Gebäuden in trauriger Führungsposition, gefolgt von Nürnberg (284), Augsburg (51), Regensburg (30), Straubing (20), Coburg (17), Würzburg (11), Schweinfurt (8), Ingolstadt (7), Aschaffenburg (6), Rosenheim (5), Bayreuth und Fürth (jeweils 3), Landshut, Weiden und Ansbach (jeweils 2). Insgesamt waren in Bayern 1065 öffentliche Gebäude zerstört, 710 wiesen schwere, 736 mittelschwere und 1324 leichte Schäden auf. In der Summe waren dies 3835 neu zu errichtende oder instandzusetzende Gebäude; sechs Siebtel der Zerstörungen und Beschädigungen waren übrigens auf Luftangriffe, ein Siebtel war auf Bodenkämpfe zurückzuführen⁴. Über den Anteil der Schulen an den zerstörten bzw. beschädigten öffentlichen Gebäuden gibt es widersprüchliche Angaben. Einer Statistik vom 1. Mai 1946 zufolge galten 106 Schulgebäude mit 1069 Schulsälen als zerstört. 149 Schulhäuser waren mehr oder minder stark beschädigt, so daß weitere 1844 Schulsäle ausfielen. An insgesamt 483 Schulen waren überdies weitere 2356 Schulzimmer durch Fremdbelegung zweckentfremdet⁵ – sei es, daß sie als Flüchtlingsnotquartiere und Lazarette dienten oder für die Unterbringung amerikanischer, in seltenen Fällen auch deutscher Dienststellen herangezogen wurden. Deutlich höhere Zahlen nennt eine Aufstellung des Kultusministeriums vom Juli 1947⁶. Ihr zufolge waren 20 höhere Lehranstalten mit ca. 600 Unterrichtsräumen zerstört, an 43 beschädigten höheren Schulen waren ca. 430 Räume unbenutzbar. Im Volksschulbereich waren 106 Schulhäuser mit 1250 Schulsälen zerstört, an weiteren 185 Volksschulen waren 2450 Räume unbrauchbar. Für die Berufsschulen nennt die Auflistung 23 zerstörte Gebäude mit 286 Schulsälen und 28 beschädigte Gebäude mit 272 unbenutzbaren Schulsälen. In der Summe ergeben sich somit 149 zerstörte und 256 beschädigte Schulhäuser, wobei insgesamt ca. 5288 Schulräume – das entsprach etwa 25% der vor dem Krieg vorhanden gewesenen Raumkapazität – völlig oder auf Zeit unbenutzbar waren; dazu kamen noch die in der Aufstellung von 1947 nicht ausgewiesenen Zweckentfremdungen. Am Beispiel wenigstens einiger Städte sollen diese Zahlen kurz veranschaulicht werden. Wichtigste Quelle sind hierbei die Berichte der Bezirksregierungen zum Stand des Volksschulwesens, die seit November 1945 in monatlichen Abständen dem Kultusministerium vorgelegt werden mußten. Bis zu diesem Zeitpunkt war es dort

⁴ BayHStA, MK 65515, Bayerisches Statistisches Landesamt an MK vom 20.10.1945: Endgültige Ergebnisse der Erhebung über die bis Kriegsende entstandenen Kriegsschäden an Wohngebäuden, anderen Gebäuden und Kulturbauten.

⁵ Vgl. Mayer, Wiederaufbau, S. 37; Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 90; Buchinger, Volksschule, S. 22.

⁶ BayHStA, MK 52567, MK an Oberste Baubehörde vom 3.7.1947.

„trotz aller Bemühungen“ noch nicht gelungen, sich einen Überblick über die Schulverhältnisse zu verschaffen. „Nachdem nun die Post- und Fernsprecherhältnisse wesentlich verbessert worden sind, muß es unbedingt gelingen.“⁷

In München, das 1939 über 81 Volksschulen sowie 16 Berufs- und sechs höhere Schulen mit mehr als 2200 Schulzimmern, Turnhallen und Schulküchen verfügt hatte, waren 21 % der Schulhäuser zerstört; teils deckten sie als Abbruchgebäude den Materialbedarf für den Wiederaufbau anderer Gebäude. 38 Schulgebäude wiesen schwere Beschädigungen auf, wodurch 760 Schulsäle unbenutzbar waren. Weitere 255 Schulzimmer waren fremdbelegt, wobei die Schulen in der Hohenzollernstraße und in Waldtrudering als Hilfskrankenhäuser dienten⁸. Hoch lag auch die Verlustquote in Augsburg, das vor dem Krieg 35 Schulhäuser mit 445 Schulzimmern besessen hatte. Anfang 1947 standen in 20 Schulhäusern ganze 142 Räume zur Verfügung; 177 Zimmer waren zerstört, 166 fremdbelegt⁹. Ähnlich trostlos stellte sich die Lage in dem zu 75 % zerstörten Würzburg dar. Von 13 Schulhäusern standen nur noch fünf. Am besten erhalten war noch die Goethe-Schule, die freilich nach dem Einmarsch der amerikanischen Truppen von der Militärregierung beschlagnahmt und erst 1951 freigegeben wurde. In zwei Schulen wurden Flüchtlingsdurchgangslager eingerichtet, in zwei weiteren 50 % des Raumbestands zu Notwohnungen umgewidmet¹⁰. Nicht minder gravierend war der Raumverlust durch Fremdbelegungen in Fürth, das Ende 1946 über 13 Volksschulgebäude verfügte. Von diesen dienten zum genannten Zeitpunkt eines als Versehrtenlazarett und ein weiteres zur Hälfte als amerikanisches Lazarett. Ein Schulhaus hatte die Flüchtlingsverwaltung beschlagnahmt, in einem anderen mußten sechs Schulzimmer an das Ernährungsamt abgetreten werden. Darüber hinaus waren fast alle Turnhallen von der Militärregierung beschlagnahmt; jene an der Theresienstraße diente als amerikanischer Club¹¹. Katastrophal stellte sich die Situation schließlich auch in Nürnberg dar. Von 72 Volksschulgebäuden waren 41 zerstört, 10 schwer und 19 leicht beschädigt; ganze zwei Gebäude waren noch intakt¹².

Die Rückgewinnung und erst recht die Neuschaffung von Schulraum gestalteten sich zäh und langwierig. In dem in quantitativer Hinsicht am meisten zu Buche schlagenden Volksschulbereich konnte von einer annähernd befriedigenden Deckung des Raumbedarfs erst Mitte der 50er Jahre gesprochen werden, während für den Bereich der höheren Schulen 1953 noch immer ein Defizit von 35 Schulhäusern bzw. 700 Schulzimmern errechnet wurde¹³. In der unmittelbaren Nachkriegszeit versuchte man auf verschiedenen Wegen, der Raummisere beizukommen. Einer bestand darin, den Unterricht in Ausweichquartieren, vorzugsweise in Wirtshäusern, und in provisorischen Notunterkünften abzuhalten. Bis zum Mai 1946 konnten auf diese Weise in 125 Häusern 328 Schulsäle gewonnen werden, ferner 44 Säle in 13 Schulbaracken. Daneben begann man

⁷ BayHStA, MK 61314, MK an die Regierungspräsidenten vom 10.11.1945. Die für die Schulsituation der Nachkriegszeit höchst aufschlußreichen Berichte der Bezirksregierungen in BayHStA, MK 61318–61325.

⁸ Vgl. BayHStA, MK 61361, Stadtschulamt München an Wiederaufbaurat der Stadt München vom 27.6.1947. Vgl. ferner eine detaillierte Aufstellung in Stadtarchiv München, Schulamt 8005 (Nl Fingerle). Vgl. auch Timmermann, S. 168.

⁹ Vgl. BayHStA, MK 61318, Stadtschulamt Augsburg an MK vom 8.1.1947.

¹⁰ Vgl. BayHStA, MK 61239, Stadtschulamt Würzburg an MK vom 14.1.1947. Vgl. auch Schott, S. 117 ff.

¹¹ BayHStA, MK 61227, Stadtschulamt Fürth an Regierung von Ober- und Mittelfranken vom 11.12.1946.

¹² Vgl. Rossmeißl, S. 187.

¹³ Vgl. Büttner, S. 10f.

mit der Instandsetzung zerstörter oder beschädigter Räume und setzte sich dafür ein, die Fremdbelegung von Schulen rückgängig zu machen. In letzterer Hinsicht trat das Kultusministerium sowohl mit der Militärregierung als auch mit dem im Innenministerium angesiedelten Staatskommissariat für das Flüchtlingswesen in Verhandlungen und ließ es dabei nicht an kritischen Tönen fehlen. So wurde der Flüchtlingsverwaltung einmal vorgeworfen, ihre „nachgeordneten Stellen scheinen bei ihren eigenen Schwierigkeiten [...] den Ernst der Lage hinsichtlich des immer größer werdenden Schulends doch noch nicht erfaßt zu haben“¹⁴. Ungeachtet aller Bemühungen stellten sich Erfolge nur zögernd ein, wie eine am Schuljahrsende 1946/47 erstellte Statistik über den Gebäude- und Raumbestand der Volksschulen (I), Berufsschulen (II), Mädchenmittelschulen (III), höheren Schulen (IV) und Lehrerbildungsanstalten (V) ausweist¹⁵.

	I	II	III	IV	V
a. Schulgebäude					
zerstört	67	14	1	26	-
beschädigt und					
– instand gesetzt	479	16	18	39	2
– nicht instand gesetzt	303	9	4	21	8
unbeschädigt	5356	38	35	107	12
fremdbelegt					
– völlig	80	9	1	16	3
– teilweise	484	21	-	31	3
b. Schulsäle					
Bestand 1939	17745	1053	323	3551	275
beschädigt	1731	393	58	954	11
fremdbelegt	1732	340	67	592	79
verfügbar	14403	758	216	2491	256

Bis zum Jahr 1950 war die Situation insoweit entschärft, als nur mehr – oder besser sollte man sagen: immer noch – 910 Schulsäle fremdbelegt waren. Was das Ausmaß der Wiederinstandsetzungen und Neubauten betrifft, so liegen zuverlässige Zahlen lediglich für den Volksschulbereich vor. Einer Statistik vom Oktober 1950 zufolge waren seit Kriegsende 1744 beschädigte Schulzimmer wieder hergerichtet worden. 733 Schulsäle konnten durch den Neu- bzw. Wiederaufbau von 196 Schulhäusern gewonnen werden. Darüber hinaus standen in 222 Schulbaracken oder Behelfsbauten weitere 447 Räume zur Verfügung¹⁶. In der Summe waren seit 1945 somit 2924 Volksschulräume zurück- oder neu gewonnen worden. Im Vergleich zu den in der Aufstellung von 1947 ausgewiesenen 1250 zerstörten und 2450 infolge Beschädigung unbenutzbaren Schulzimmern war das gewiß keine schlechte Bilanz, die freilich durch die enorm angestiegenen Schülerzahlen mehr als ausgeglichen wurde. Klagen über die „furchtbare Schulraumnot“, die „fast alle Gemeinden in Atem halte“¹⁷, waren deshalb ein feststehender Topos in den beim Kultusministerium einlaufenden Regierungsberichten.

¹⁴ BayHStA, MK 52567, MK an MInn, Staatssekretariat für das Flüchtlingswesen vom 20.9.1948; dort auch Auflistung der von amerikanischen Stellen besetzten Schulhäuser und juristische Würdigung der Beschlagnahmen.

¹⁵ Vgl. BayHStA, MK 61318, MK: Zustand der Schulhäuser am Schlusse des Schuljahres 1946/47. Vgl. auch Statistisches Jahrbuch für Bayern 23 (1947), S. 249.

¹⁶ BayHStA, MK 61320, MK: Stand des Volksschulwesens vom 1.10.1950. Zu diesem Zeitpunkt standen in 7282 Schulhäusern 18 922 Schulzimmer zur Verfügung.

¹⁷ BayHStA, MK 61320, Regierung von Niederbayern und Oberpfalz an MK vom 9.5.1949.

Gleichfalls berichtete die Presse in dichter Folge über unhaltbare Schulzustände, die in manchen Fällen die Eltern verleiteten, mit der Bestreikung der Schulen zu drohen¹⁸. Dieser Mangel an Unterrichtsräumen zeitigte als eine Konsequenz abenteuerlich überfüllte Klassen – in manchen Fällen meldeten die Regierungen bis zu 85 Schüler pro Klasse¹⁹ –, eine andere war die Einführung des Wechsel- und Schichtunterrichts. Um den Kindern wenigstens einige Stunden Unterricht zuteil werden zu lassen, wurde dabei ein Schulraum nacheinander von mehreren Klassen benützt. Im Interesse optimaler Raumauslastung riet das Ministerium, mit dem Unterricht vor morgens um acht zu beginnen und ihn über 16 Uhr nachmittags auszudehnen²⁰.

Letztlich waren das, ebenso wie die Instandsetzungsarbeiten, für deren Finanzierung der Staat aufgrund des Finanzausgleichsgesetzes vom 10. August 1948 den Gemeinden bzw. Schulverbänden Zuschüsse und Darlehen gab²¹, nur Notmaßnahmen, die die Notwendigkeit eines umfangreichen Neubau- und Erweiterungsbauprogramms nicht verdecken konnten. Daß dieses nur schwerfällig anliefe, hatte mehrere Gründe. Folgt man einem Bericht des Stadtschulamtes München, so konzentrierte sich die Bautätigkeit der öffentlichen Hand zunächst auf andere Bereiche: „Im Gegensatz zu anderen öffentlichen Gebäuden, auf städtischem Sektor vor allem zu den Krankenhäusern und Altersheimen, nahmen die Schulen eine Aschenbrödelstellung ein.“²² Mit Beginn des Schuljahres 1947 sei zwar die Dringlichkeit des Schulhausbaues erkannt worden, die wirtschaftliche Lage auf dem Bauplatz, vor allem der Mangel an Baumaterial, habe jedoch zur Stagnation geführt. Inwieweit dieser Befund, was die Akzentuierung der Bauplanung betrifft, auf andere Kommunen übertragbar ist, sei dahingestellt. Tatsache ist jedoch, daß es aufgrund des Materialmangels auf der einen, wegen fehlender finanzieller Mittel auf der anderen Seite zu keiner nennenswerten Neubautätigkeit kam. Denn die Gemeinden, die gemäß dem Schulbedarfsgesetz vom 1. November 1939 verpflichtet waren, die Schulen zu erbauen und zu erhalten, zeigten sich dem gesteigerten Baubedarf schlichtweg nicht gewachsen – zumal dann durch die Währungsreform die Schulbaurücklagen aufgezehrt wurden. Gleiches galt im übrigen für die Bezirksverbände, die bedürftigen Gemeinden bzw. Schulverbänden mit Beihilfen zur Seite zu stehen und entsprechende Rücklagen anzusammeln hatten²³. Neben den zum Teil durch Sonderumlagen aufgebrauchten Eigenaufwendungen der Gemeinden und Schulverbände bedurfte es somit erheblicher staatlicher Zuschüsse, die ab dem Haushaltsjahr 1950 reichlicher flossen als bisher²⁴ und die ihre Wirkung auf die Kommunen nicht verfehlten²⁵.

¹⁸ Vgl. BayHStA, OMBY 10/49-1/7, Eingabe der Elternschaft von Waldtrudering, ferner Süddeutsche Zeitung vom 20.10.1949, S.6: 10000 Schulzimmer fehlen. 1951 gingen Eltern wegen der Schulraumnot in München-Schwabing auf die Barrikaden, vgl. Süddeutsche Zeitung vom 29.8.1951, S.4: Schulstreik droht in Schwabing.

¹⁹ Vgl. BayHStA, MK 61318, Regierung von Mittelfranken an MK vom 16.3.1946.

²⁰ Vgl. BayHStA, MK 62064, MK an die Regierungen und Schulämter vom 5.8.1948. Vgl. auch BayHStA, MK 61319, Regierung von Oberbayern an MK vom 13.5.1948: Aufstellung über die Wochenunterrichtsstunden der Volksschulklassen.

²¹ Vgl. Köppl, S.15.

²² Vgl. BayHStA, MK 61361, Vormerkung des Stadtschulamtes München vom 27.6.1947.

²³ Vgl. Mayer, Wiederaufbau, S.37f.; Köppl, S.15f.

²⁴ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 2.11.1950, S.2: Die große Schulraumnot.

²⁵ Vgl. BayHStA, MK 61320, Regierung von Unterfranken an MK vom 9.1.1950: „Die seit der Währungsreform in größerem Umfang aufgenommene Bautätigkeit hat sich auch auf die Schulhausbauten ausgewirkt“. Im gleichen Sinne BayHStA, MK 61320, Regierung von Oberbayern an MK vom 11.1.1950: „Das Interesse der Gemeinden, die Schulraumnot zu lindern, ist immer noch im Ansteigen begriffen.“

Daneben beteiligte sich die Besatzungsmacht mit Mitteln aus dem McCloy-Fonds an der Behebung der Schulraumnot. Eine bemerkenswerte Initiative war ferner auch eine Funklotterie, die sog. Glückswelle des Bayerischen Rundfunks, die vor allem dann fördernd eingriff, wenn gemeindliche Schulträger in den letzten Bauabschnitten in finanzielle Engpässe gerieten²⁶.

Faßt man die zwischen 1945 und 1954 – zu diesem Zeitpunkt hatte sich wenigstens im Volksschulbereich die Notlage entspannt – für den Schulhausbau getätigten Investitionen zusammen, kommt man nach einer in einigen Fällen leider nicht zwischen Reichsmark und D-Mark differenzierenden Aufstellung des Kultusministeriums zu folgenden Zahlen²⁷:

Mittel der Schulträger (einschließlich privater Darlehen)	187 110 988 RM und DM
Kreiszuschüsse	2 357 646 DM
Bezirksverbandsmittel	7 699 470 DM
Staatszuschüsse und Darlehen	49 930 686 DM
Mittel des Bayerischen Rundfunks	1 508 926 DM
Bundesmitten	1 947 200 DM
Spenden der Bevölkerung	1 506 887 RM und DM
Zuschüsse aus dem McCloy-Fonds	2 413 612 DM
Wertschaffende Arbeitslosenfürsorge	6 304 215 DM

Verwendet wurden diese Beträge – insgesamt handelte es sich um 260 779 540 RM und DM – in folgender Weise:

	Neubauten (755)	Erweiterungsbauten (1081)
Volksschulen	631	893
Berufsschulen	65	110
Berufsfach- und Fachschulen	13	16
Mittelschulen	25	15
Höhere Schulen	20	43
Sonderschulen	1	4

Neben den quantitativen Aspekten der Neubautätigkeit vor allem der frühen 50er Jahre sei noch ein qualitativer hervorgehoben, nämlich die neuartige architektonische Gestaltung der Schulhäuser, „die sich seit Kriegsende in einer stürmischen Entwicklung befand“²⁸. Die in der pädagogischen Reformdiskussion der Nachkriegszeit thematisierte Abkehr von den „Schulkasernen“ alten Stils und die Abwendung von der Lernschule zugunsten des Arbeitsschulprinzips mündeten in eine ganze Reihe von Forderungen ein, wie sie u. a. Ende 1950 mit der vor allem von den norddeutschen Ländern getragenen Düsseldorfer Ausstellung „Das neue Schulhaus“²⁹, 1951 dann in der Münchener Ausstellung „Die bayerische Schule“ visualisiert wurden. Tragender Gedanke war es, der Schule das Image eines düsteren, der kindlichen Lebensfreude abträglichen Ortes des Paukens und Schuldrills zu nehmen. Entgegengesetzt wurde dem das Schulhaus als wohnliche, Geborgenheit ausstrahlende Begegnungsstätte, in der nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch das soziale Miteinander eingeübt werden sollte.

²⁶ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 7./8.7.1951, S. 6: Glückswelle – das war eine Tat; Süddeutsche Zeitung vom 13.7.1951, S. 5: Wenn der Schlußstein fehlt.

²⁷ Vgl. Köppl, S. 16. Statistik über die seit 1945 errichteten Schulbauten bei Schwalber, S. 101–143.

²⁸ Schwalber, unpaginiert (Geleitwort).

²⁹ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 19.10.1950, S. 3: Schulhäuser – wie sie sein sollen; Neue Zeitung vom 18.10.1950: Beispiele für das neue Schulhaus.

Oder, um es mit den Worten des bayerischen Bildungsplans vom 22. August 1950 auszudrücken: „Das Kind soll sich in seiner Schule beheimatet und geborgen fühlen. Wohnliche Ausgestaltung des Klassenzimmers trägt dazu bei. Über das Gemüthafte hinaus gewinnen die Schüler Verständnis für die Grundregeln des Zusammenarbeitens und Zusammenlebens.“³⁰ Im Idealfall wirkte sich dieses Konzept schon bei der Standortwahl aus, wo aus Lärmschutzgründen auf eine ausreichende Entfernung von den Hauptverkehrsstraßen zu achten war. Darüber hinaus sollten die neuen Schulhäuser so geplant werden, daß möglichst viele nach Süden gerichtete Fensterflächen gewonnen wurden. Hinsichtlich des Flächenbedarfs rechnete man Mitte der 50er Jahre pro Kind mit 20 bis 30 Quadratmetern; 40 Jahre zuvor waren es noch vier bis fünf Quadratmeter gewesen. Dieser erhöhte Bedarf hatte zwei Ursachen: zum einen sollte neben der überbauten Fläche noch genügend Freiland für Erholung, Spiel, Sport und gelegentlich auch einmal eine Unterrichtsstunde an der frischen Luft vorhanden sein; enge Schulhöfe sollten endgültig der Vergangenheit angehören. Zum anderen beanspruchten die Schulhäuser immer dann mehr Fläche, wenn der Pavillonbauweise, dem „Ideal aller frohen Erzieher“³¹, der Vorzug gegeben wurde. Es handelte sich dabei um eingeschossige Flachbauten mit ca. zwei bis vier Klassenzimmern, die durch Verbindungsgänge, gemeinsame Garderoben etc. zusammengeschlossen waren und von denen aus die Grünflächen des Schulgeländes problemlos erreicht werden konnten. Dieser aufgelockerten Bauweise entsprach dann auch die innere Gestaltung der annähernd quadratischen, durch große Fenster gut belichteten „Schulwohnstuben“, die sich von den rechteckigen, mit hochgezogenen Fensterbänken ausgestatteten Schulzimmern alter Prägung deutlich unterschieden. Zum freundlichen Charakter trug auch die farbliche Gestaltung der Zimmer bei – sei es, daß man die Zimmertüren bemalte, bunten Wandschmuck anbrachte oder daß statt schwarzer Wandtafeln die als besonders modern geltenden grünen Tafeln Verwendung fanden. Eine wesentliche Neuerung war es, daß die Kinder nicht mehr in festmontierten Bänken – den Rücken des Vordermannes und den Katheder, der nun ebenfalls der Vergangenheit angehören sollte, vor sich – saßen, sondern variable Einzelbestuhlung eingeführt wurde. Das lockerte nicht nur die Klassenordnung auf, sondern ermöglichte vor allem auch die dem Arbeitsschulprinzip so wichtige Gruppenarbeit. Daneben sollten die so gestalteten Klassenzimmer die für Schulfunk, Bild- und Filmeinsatz notwendige technische Ausrüstung erhalten.

Es wäre natürlich ein Irrtum anzunehmen, die seitens der wissenschaftlichen Pädagogik entwickelten Richtlinien für den Schulhausneubau hätten sich überall problemlos durchsetzen lassen. Neben Sachzwängen, die statt Pavillonbauten die Planung mehrstöckiger Gebäude notwendig machten, war die neue Bauweise auch aus finanziellen Gründen nicht unumstritten. Nach Meinung von Fachleuten fielen gegenüber herkömmlichen Schulhausbauten um 15 % höhere Kosten an³², und nicht jede Gemeinde wollte oder konnte sich dem Argument von Schulleuten beugen, die Mehrinvestition werde sich in der übernächsten Generation auszahlen. Daneben

³⁰ Amtsblatt 1950, S. 218, S. 222.

³¹ Süddeutsche Zeitung vom 23./24.9.1950, S. 8: Wohnzimmer – nicht Unterrichtssäle; vgl. ferner Süddeutsche Zeitung vom 2.11.1950, S. 4: Pavillon-Schulhaus – ganz modern; Büttner, S. 9.

³² Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 28.9.1950, S. 4: Das Einmaleins im Pavillon.

spielten natürlich auch Vorbehalte gegen die neue Schulhausästhetik eine Rolle; manchen Elternvertretern und Kommunalpolitikern war die neue Richtung schlicht zu modern³³. Diesen Widerständen versuchte man sowohl von offizieller als auch von privater Seite zu begegnen. So ließ das Kultusministerium den neuen, am Arbeitsschulprinzip und moderner Klassenzimmergestaltung orientierten Bildungsplan an Beispielschulen in München, Augsburg, Regensburg und Rosenheim erproben. Die Erziehungsabteilung der amerikanischen Militärregierung richtete in Murnau und Peißenberg zwei Musterschulzimmer mit modernster Ausstattung ein, die zur allgemeinen Besichtigung freigegeben wurden. Zu einer ähnlichen Initiative verstand sich in München eine große Tageszeitung, die der Volksschule in der Blumenstraße ein modernes Klassenzimmer spendete, das in Anwesenheit des Oberbürgermeisters und von Vertretern des Kultusministeriums und der Besatzungsmacht seiner Bestimmung übergeben wurde³⁴. Diese Werbemaßnahmen verfehlten ihre Wirkung nicht, so daß sich in Bayern eine ganze Reihe früher Beispiele für den modernen Schulhausbau finden lassen, etwa in Lindau, Kaufbeuren-Neugablonz und München (Volksschule in der Senftenauer Straße)³⁵, mit denen wichtige Impulse für die in der Nachkriegszeit eingeleitete Entwicklung eines zeitgemäßen Schulhausbaues gegeben wurden.

2. Die Schüler: Flüchtlingszustrom und Zunahme der Schülerzahlen – Veränderungen der Konfessionsstruktur

Der Verlust an Schulraum hätte selbst bei einer gegenüber der Zeit vor 1945 unverändert gebliebenen Bevölkerungszahl den Unterricht gravierend erschwert. Angesichts dieser Feststellung läßt sich ermeszen, welche Schwierigkeiten der Flüchtlingszustrom für die Schulen auslöste – waren doch bei reduzierter Raumkapazität im Volksschulbereich in der Nachkriegszeit mehr als doppelt so viele Kinder zu unterrichten wie vor dem Krieg. Dieser Schülerzuwachs war bekanntlich nur ein Teilaspekt eines gewaltig dimensionierten Flüchtlingsproblems³⁶. Bereits im Dezember 1945 hielten sich 734 000 Flüchtlinge in Bayern auf, dazu kamen noch ca. 577 800 Evakuierte, Kriegsgefangene und ausländische Zwangsarbeiter, so daß einer einheimischen Bevölkerung von 6 510 000 Personen 1 562 000 Fremde gegenüberstanden. Durch Rückführung der Evakuierten, Gefangenen und Zwangsarbeiter konnte diese Zahl zwar verringert werden, gleichzeitig war jedoch der rapide Anstieg der Flüchtlingszahlen absehbar. Gemäß des Verteilungsplanes des Alliierten Kontrollrats mußte nämlich die amerikanische Besatzungszone von den aus der Tschechoslowakei und

³³ Vgl. Neue Zeitung vom 15.12.1950, S. 10: Stadtväter gegen ‚hypermodernes‘ Schulhaus.

³⁴ Vgl. Neue Zeitung vom 4.4.1950, S. 8: Schulzimmer ohne Katheder; Süddeutsche Zeitung vom 27.6.1950, S. 5: Schulzimmer ohne Lehrerpult; Süddeutsche Zeitung vom 29./30.4.1950, S. 9: Das Muster-Schulzimmer von München. Siehe auch unten, S. 271 f.

³⁵ Vgl. die zahlreichen Bildbeispiele bei Schwalber.

³⁶ Zum Folgenden vgl. vor allem Bauer, Flüchtlinge, S. 21 ff.; Bauer, Grunddaten, S. 42 ff. sowie Kornrumpf, S. 71 ff. Zur Integration der Flüchtlinge in Bayern vgl. ferner Pscheidt, Verteilung, S. 49 ff., Neupert, S. 103 ff.; Habel, S. 226 ff.; Erker, S. 379–409. Zur nachfolgend angesprochenen alliierten Beschlußlage vgl. K. D. Henke, S. 49–69.

Ungarn auszuweisenden Deutschen 2,25 Millionen aufnehmen. Innerhalb der US-Zone entfiel davon auf Bayern das größte Kontingent, nämlich 50 %; Hessen und Württemberg-Baden folgten mit 27 % bzw. 23 %. Auf der Grundlage dieser Regelung wurden 1946, dem Kulminationspunkt des Flüchtlingszustroms, 786 000 Ausgewiesene mit 764 Eisenbahntransporten aus der Tschechoslowakei nach Bayern gebracht, dazu kamen noch 176 000 sog. Einzelgänger. Zum Jahresende befanden sich 1 696 000 Flüchtlinge in Bayern; 557 000 stammten aus den Gebieten östlich von Oder und Neiße, 942 000 waren Sudetendeutsche, 42 000 Ungarndeutsche, 153 000 Volksdeutsche kamen aus anderen Ländern. Die Zuwachsraten der nächsten beiden Jahre waren vergleichsweise gering. Im Zuge organisierter Transporte gelangten 1947 nur noch 14 000 Ausgewiesene nach Bayern, zusätzlich aber noch 114 000 Einzelgänger. 1948 erhöhte sich die Zahl der Flüchtlinge noch einmal um 86 000 Menschen. Nach dem Ende der Besatzungszeit hielten sich, wie die Volkszählung des Jahres 1950 ergab, 1 924 000 Flüchtlinge in Bayern auf. Bei den meisten – 1,5 Millionen – handelte es sich um Sudetendeutsche und Schlesier. Der Anteil der Heimatvertriebenen, wie die Flüchtlinge mittlerweile allgemein bezeichnet wurden, an der Gesamtbevölkerung betrug 21 %. Nach Schleswig-Holstein (33 %) und Niedersachsen (27,2 %) hatte Bayern unter den westdeutschen Ländern damit die meisten Flüchtlinge aufgenommen.

Im Hinblick auf die Konsequenzen für das Schulwesen und die Konfessionsstruktur Bayerns ist zunächst einmal die Streuung der annähernd zwei Millionen Neubürger von Interesse. Dabei zeigt sich, daß die Flüchtlinge wegen der durch Kriegszerstörungen reduzierten Unterbringungsmöglichkeiten in den größeren Städten vor allem auf die Kleinstädte und Landgemeinden verteilt wurden. Im November 1946 ergab sich folgendes Bild³⁷:

Einwohnerzahl Stadt/Gemeinde	Einheimische	Flüchtlinge	Evakuierte, Ausländer
über 100 000	86,0 %	5,7 %	8,3 %
20–100 000	73,9 %	12,5 %	13,6 %
10–20 000	68,6 %	13,9 %	17,5 %
4–10 000	75,6 %	16,3 %	8,1 %
unter 4 000	70,7 %	23,9 %	5,4 %

In Entsprechung zu dieser Statistik verzeichneten die kleineren Städte und Gemeinden gegenüber der Vorkriegszeit erhebliche Bevölkerungszuwächse³⁸:

Einwohnerzahl Stadt/Gemeinde	Zu- bzw. Abnahme 1939–46
über 100 000	– 180 815 – 12 %
20–100 000	+ 223 274 + 30 %
5–20 000	+ 532 240 + 75 %
2–5 000	+ 578 623 + 80 %
unter 2 000	+ 775 456 + 23 %
Bayern gesamt	+ 1 928 778 + 27,5 %

³⁷ Tabelle nach Bauer, Flüchtlinge, S. 28. Vgl. auch Kornrumpf, S. 80.

³⁸ Tabelle nach Kornrumpf, S. 80.

Wiederum im Hinblick auf die Konsequenzen für das Schulwesen ist es von Interesse, die Alterstruktur der Flüchtlinge aufzuschlüsseln, um in Erfahrung zu bringen, mit welchem Schülerzustrom die allgemeinbildenden Schulen Bayerns nach dem Krieg zu rechnen hatten. Die am 29. Oktober 1946 durchgeführte Volks- und Berufszählung – zu diesem Zeitpunkt befanden sich bereits 1 657 765 Flüchtlinge im Land – ergab folgendes Bild³⁹:

Alter	Zahl der Flüchtlinge	männlich	weiblich
unter 1	18052	9228	8824
1 bis unter 2	22301	11339	10962
2 bis unter 3	28934	14754	14180
3 bis unter 4	28631	14575	14056
4 bis unter 5	29541	14885	14656
5 bis unter 6	36504	18632	17872
6 bis unter 7	39413	20107	19306
7 bis unter 8	35163	17789	17374
8 bis unter 9	28982	14601	14381
9 bis unter 10	27285	13825	13460
10 bis unter 11	27668	14061	13607
11 bis unter 12	27261	13751	13510
12 bis unter 13	26826	13649	13177
13 bis unter 14	25691	13065	12626
14 bis unter 15	25750	13023	12727
15 bis unter 16	26451	13431	13020
16 bis unter 17	27611	13885	13726
17 bis unter 18	27195	13705	13490
18 bis unter 19	29249	15095	14154
19 bis unter 20	27172	12835	14337

Im Oktober 1946 hielten sich somit 163 963 Kinder unter sechs Jahren in Bayern auf, deren Einschulung im Lauf der nächsten Jahre bevorstand. 238 289 Flüchtlingskinder im volksschulpflichtigen Alter von sechs bis unter 14 Jahren mußten auf der Stelle in die bayerischen Schulen integriert werden. Dazu kamen 163 428 Jugendliche von 14 bis unter 20 Jahre, die zumindest teilweise in die höheren Schulen, Berufsschulen und Lehrerbildungsanstalten strebten.

Faßt man zunächst den quantitativ am meisten betroffenen und wohl auch deshalb statistisch am besten dokumentierten Volksschulbereich hinsichtlich des Anteils der Neubürger – neben den Flüchtlingskindern sind hierunter auch die Kinder der nach Bayern Evakuierten zu verstehen – an der Gesamtschülerzahl näher ins Auge, so waren im Mai 1947 von 1 232 136 Volksschülern 277 491, also 22,5 %, Kinder von Neubürgern⁴⁰. Dieser prozentuale Anteil verschob sich in der Folgezeit nur mehr unwesentlich nach oben. Im Mai 1949 betrug der Neubürgeranteil unter den Volksschülern 24,4 %⁴¹:

³⁹ Zahlen nach den Ergebnissen der Sonderauszählung der Volks- und Berufszählung vom 29.10.1946. Vgl. Statistisches Jahrbuch für Bayern 23 (1947), S.26 ff. Dort auch der Hinweis: „Als Flüchtlinge im Sinne dieser Sonderauszählung gelten alle Personen mit deutscher Muttersprache, die am 1. September 1939 ihren Wohnsitz in den Reichsgebieten von 1937 ostwärts der Oder-Neiße-Linie und im Ausland hatten. Die Flüchtlinge unter den Insassen der Kriegsgefangenen- und Internierungslager auf bayerischem Boden wurden bei der Sonderauszählung nicht einbezogen.“

⁴⁰ Vgl. Statistisches Jahrbuch für Bayern 23 (1947), S.241. Ergänzend BayHStA, MK 61314, Aufstellung vom 25.9.1946, wo 1 191 060 Volksschüler, darunter 269 718 Flüchtlingskinder, gezählt wurden.

⁴¹ Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1948/49, S.11; Mayer, Wiederaufbau, S.42; Huelsz, S.31.

Schülerzahlen der Volksschulen am 2. Mai 1949

	gesamt	Flüchtlinge	Evakuierte	Ortsfremde
Oberbayern	301 145	60 872	8 430	23,0 %
Niederbayern	177 602	45 664	3 400	27,6 %
Oberpfalz	141 438	28 754	2 565	22,1 %
Oberfranken	159 611	40 909	5 937	29,3 %
Mittelfranken	166 236	31 472	4 055	21,4 %
Unterfranken	153 283	24 629	5 491	19,6 %
Schwaben	175 165	44 005	4 995	28,0 %
Bayern gesamt	1 274 780	276 305	34 873	24,4 %

Vergleicht man die Schülerzahlen vom Mai 1947 und vom Mai 1949 mit jener der Vorkriegszeit – im Schuljahr 1938/39 besuchten 800 164 Kinder die bayerischen Volksschulen –, so war also eine Zuwachsrate von 413 972 (51,7 %) bzw. 474 616 (59,3 %) Schülern zu verzeichnen. Während ein Drittel dieser Erhöhung ein Resultat der hohen Geburtsraten der Jahre vor 1942 war, waren zwei Drittel auf den Flüchtlingszustrom zurückzuführen. Der absolute Höhepunkt der Schülerzahlen lag im übrigen mit 1 275 544 Schülern im Schuljahr 1947/48⁴². Nach 1948, als die geburtenschwächeren Jahrgänge 1942 bis 1949 eingeschult wurden, ging die Zahl der Volksschulbesucher kontinuierlich zurück, um erst wieder in der zweiten Hälfte der 50er Jahre leicht anzusteigen. Verdeutlicht wird dies durch die folgende Übersicht, wobei im Hinblick auf die anschließend zu erörternden Veränderungen der Konfessionsstruktur gleich die Religionszugehörigkeit der Schüler mitgeteilt wird⁴³:

Schülerzahlen der öffentlichen Volksschulen

	gesamt	kath.	ev.
1938/39	800 164	614 575 (76,8 %)	180 679 (22,6 %)
1945/46	1 064 839	776 557 (72,9 %)	281 462 (26,4 %)
1946/47	1 232 136	915 387 (74,3 %)	309 984 (25,2 %)
1947/48	1 275 544	944 181 (74,0 %)	324 533 (25,4 %)
1948/49	1 274 780	941 564 (73,8 %)	325 984 (25,6 %)
1949/50	1 194 931	881 594 (73,9 %)	317 051 (26,5 %)
1955/56	900 664	666 286 (74,0 %)	226 564 (25,2 %)
1959/60	938 012	701 141 (74,8 %)	228 716 (24,4 %)

Ähnlich wie im Volksschulbereich war auch bei den höheren Schulen nach dem Krieg ein rapides Anwachsen der Schülerzahlen zu beobachten. Besuchten im Schuljahr 1937/38 70 813 Kinder und Jugendliche die höheren Lehranstalten, so waren es im Schuljahr 1946/47 94 350, was einer Zuwachsrate von 33,2 % entsprach. Der Anteil der Neubürger lag im Schuljahr 1946/47 bei 22,9 %, um sich dann bis zum Schuljahr 1948/49 auf 25,9 % zu erhöhen⁴⁴.

Höhere Schulen Schuljahr 1946/47

	Knaben	Mädchen	gesamt	Neubürger
Knabenschulen	60 284	9 561	70 385	15 942 (22,6 %)
Mädchenschulen	588	23 377	23 965	5 728 (23,9 %)
Gesamt	61 412	32 938	94 350	21 670 (22,9 %)

⁴² Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 22.

⁴³ Vgl. ebenda, S. 77ff. Die Schülerzahlen weichen gegenüber den bislang mitgeteilten Zahlen etwas nach oben ab, da die Sonderschulen in die Zählung miteinbezogen waren. Bei den Angaben zur Konfessionszugehörigkeit entfallen die auf 100 % fehlenden Prozentpunkte auf sonstige Bekenntnisse bzw. Bekenntnislose.

⁴⁴ Vgl. Statistisches Jahrbuch für Bayern 23 (1947), S. 246; Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1948/49, S. 22.

Während in den Volksschulen die Schülerzahlen nach 1948 abebbten, verlief die Entwicklung bei den höheren Schulen anders. Ein weiterhin kontinuierlicher Anstieg führte dazu, daß Mitte der 50er Jahre doppelt so viele Schülerinnen und Schüler die höheren Lehranstalten besuchten wie vor dem Krieg⁴⁵:

Schülerzahlen der höheren Schulen

	gesamt	kath.	ev.
1937/38	70813	46038 (65,0 %)	23463 (33,1 %)
1946/47	95215	59176 (62,1 %)	34114 (35,8 %)
1947/48	107004	66130 (61,8 %)	39047 (36,5 %)
1948/49	111555	66714 (59,8 %)	40817 (36,6 %)
1949/50	112849	68386 (60,6 %)	42787 (37,9 %)
1955/56	146627	87206 (59,5 %)	57453 (39,2 %)
1959/60	143420	87813 (61,2 %)	53703 (37,4 %)

Das Ansteigen der Schülerzahlen wurde zweifelsohne wesentlich durch Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien mitverursacht, deren Anteil an der Gesamtschülerzahl sich bei durchschnittlich 25 % einpendelte⁴⁶. Daneben gab es aber noch andere Gründe. Zum einen drängten allmählich die geburtenstarken Jahrgänge vor 1942 in die höheren Schulen, zum anderen wollten immer mehr Eltern ihre Kinder in den Genuß höherer Schulbildung kommen lassen. Signifikantes Indiz hierfür ist die Tatsache, daß sich der Anteil der Besucher höherer Schulen an der Gesamtzahl des gleichaltrigen Bevölkerungsteils zwischen 1938 und 1959 verdoppelte.

Als dritter zahlenmäßig gewichtiger Schulbereich ist das Berufsschulwesen hinsichtlich der Entwicklung der Schülerzahlen und des Anteils der Flüchtlingsschüler zu untersuchen. Verlässliche Angaben liegen bedauerlicherweise nur für den Teilbereich der landwirtschaftlichen Berufsschulen vor, die 1947 von 109 720 Schülerinnen und Schülern besucht wurden, wobei der Anteil der Neubürger bei 15 309 (13,9 %) lag⁴⁷. Im Mai 1949 ergab sich folgendes Bild⁴⁸:

Schülerzahlen der landwirtschaftlichen Berufsschulen am 2. Mai 1949

	gesamt	Flüchtlinge	Evakuierte	Ortsfremde
Oberbayern	17922	3287	222	19,6 %
Niederbayern	27867	5581	425	21,5 %
Oberpfalz	20544	3137	217	16,3 %
Oberfranken	11133	1864	127	17,9 %
Mittelfranken	8247	1237	109	16,3 %
Unterfranken	9894	868	184	10,6 %
Schwaben	13894	2991	232	23,2 %
Bayern gesamt	109501	18965	1516	18,7 %

Ähnlich präzise Zahlen liegen für die gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Berufsschulen nicht vor. Für diese drei Schultypen können nur Angaben über die Gesamtschülerzahl gemacht werden, die im Mai 1949 200 947 Personen betrug⁴⁹. Mut-

⁴⁵ Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S.105. Für die Abweichung der Schülerzahlen im Schuljahr 1946/47 gegenüber der zuvor genannten Statistik konnte keine plausible Erklärung gefunden werden. Bei den Angaben zur Konfessionsstruktur vgl. den Hinweis in Anm. 43.

⁴⁶ Vgl. ebenda, S.36.

⁴⁷ Vgl. Statistisches Jahrbuch für Bayern 23 (1947), S.242. Vergleichstatistik vom 25.9.1946 in BayHStA, MK 61318.

⁴⁸ Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1948/49, S.35.

⁴⁹ Vgl. ebenda, S.40.

maßungen über den Anteil der Neubürger lassen sich lediglich anhand einer fragmentarischen, nur 107 326 der insgesamt 121 739 Berufsschüler erfassenden Statistik vom November 1946 anstellen, derzufolge dieser bei 17,2 % lag⁵⁰.

In quantitativer Hinsicht nur marginalen Rang besaßen schließlich zwei Schultypen, von deren Ausbau bzw. Neuordnung noch ausführlich die Rede sein wird, nämlich die Mittelschulen und die Lehrerbildungsanstalten. Zu den Mittelschulen ist anzumerken, daß es in Bayern vor dem Krieg nur dreiklassige – 1938 von 6643 Schülerinnen besuchte – Mädchenmittelschulen gegeben hatte, die zum überwiegenden Teil von den Nationalsozialisten geschlossen oder in gemeindliche Schulen umgewandelt worden waren. Der Wiederaufbau dieser Schulen wurde nach Kriegsende unverzüglich in die Wege geleitet. 1949 gab es bereits wieder 73 Mädchenmittelschulen. Erst zu diesem Zeitpunkt wurden dann ergänzend Mittelschulen für Knaben bzw. für Knaben und Mädchen errichtet⁵¹. Was nun die Mädchenmittelschulen der Nachkriegszeit betraf, so wurden diese im Schuljahr 1946/47 von 7287 Schülerinnen besucht – eine Zahl, die sich 1949 auf 10550 Schülerinnen erhöhte. Der Anteil der Neubürgerinnen lag 1947 bei 10,8 %⁵².

Schülerzahlen der Mädchenmittelschulen 1946/47

	gesamt	Neubürger
Städtische Schulen	1701	174 (10,2 %)
Klösterliche und private Schulen	5568	616 (11,0 %)
Bayern gesamt	7287	790 (10,8 %)

Beträchtlich höher war der Anteil der Neubürger bei den 25 Lehrerbildungsanstalten, die im Zuge der Lehrerbildungsreform ab Herbst 1948 keine Auszubildenden mehr aufnehmen durften. 1947 wurden sie von 4315 angehenden Volksschullehrern besucht, bei 1151 (26,7 %) von ihnen handelte es sich um Flüchtlinge bzw. Evakuierte⁵³.

Das überproportionale Ansteigen der Schülerzahlen war eine Folge des Flüchtlingszustroms. Eine andere war die Veränderung der Konfessionsstruktur des traditionell überwiegend katholischen Bayern. Hier muß freilich von Anfang an differenziert werden zwischen der Makrostruktur, also den prozentualen Anteilen der beiden großen Konfessionen auf Landesebene, und der Veränderung der konfessionellen Mikrostruktur auf lokaler Ebene. In erstgenannter Hinsicht traten nämlich erstaunlich geringe Verschiebungen auf. 1939 waren 73,18 % der Bevölkerung Bayerns katholisch und 24,86 % evangelisch; 1,96 Prozentpunkte entfielen auf sonstige Bekenntnisse und Bekenntnislose⁵⁴. Im Zuge der großen Flüchtlingswelle verschoben sich diese Proportionen in nicht allzu gravierender Weise: 1946 gehörten in Bayern 6271 648 Personen oder 71,35 % der Bevölkerung der katholischen Kirche an, 2325 663 Personen oder 26,46 % der evangelischen Kirche⁵⁵. In den nächsten Jahren änderte sich dieses Verhältnis kaum noch. 1950 waren 71,84 % der Bevölkerung katholischen, 26,53 % evangeli-

⁵⁰ Vgl. BayHStA, MK 61318, Statistik vom 25.9.1946.

⁵¹ Siehe unten, S. 244 ff.

⁵² Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 92; Statistisches Jahrbuch für Bayern 23 (1947), S. 244.

⁵³ Vgl. Statistisches Jahrbuch für Bayern 23 (1947), S. 247.

⁵⁴ Vgl. ebenda, S. 17; Bayerisches Statistisches Landesamt, Vertriebene, S. 6 f. Grundsätzlich Bauer, Flüchtlinge, S. 26 f.; Deuerlein, Konfessionsstruktur, S. 249 f.; Menges, S. 1–22; Kindermann, S. 92–158; Erker, S. 395 ff.

⁵⁵ Vgl. Statistisches Jahrbuch für Bayern 23 (1947), S. 17. Zur Konfessionsstatistik von 1939 vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Handbuch, S. 10.

schen Bekenntnisses⁵⁶. Der Bevölkerungsschub der Nachkriegsjahre hatte die konfessionelle Makrostruktur somit nur geringfügig beeinflusst. Zurückzuführen war diese relative Stabilität auf den Umstand, daß die Konfessionsstruktur der nach Bayern gekommenen Flüchtlinge weitgehend mit der des Aufnahmelandes korrespondierte. Im Stichtag 1950 waren 70,8 % der Heimatvertriebenen katholisch, 27,9 % evangelisch. Vor diesem Hintergrund kann es nicht verwundern, daß sich – wiederum bezogen auf die Makrostruktur – auch im Schulbereich die Zahlenverhältnisse zwischen den großen Konfessionen kaum änderten. Zumindest galt dies für den Volksschulbereich, wo im Schuljahr 1938/39 76,8 % der Kinder dem katholischen und 22,6 % dem evangelischen Bekenntnis angehört hatten. Im Schuljahr 1949/50 lagen die entsprechenden Anteile bei 73,9 % bzw. 25,6 %, wie aus der bereits mitgeteilten Statistik zur Schülerzahl und Konfessionsverteilung an den Volksschulen hervorging⁵⁷. Während somit im Volksschulbereich die Anzahl der katholischen und evangelischen Kinder annähernd dem Anteil der katholischen und evangelischen Bürger an der Gesamtbevölkerung entsprach, lagen die Verhältnisse im Bereich des höheren Schulwesens ein wenig anders. Dort konnte schon vor dem Krieg ein überproportionaler Anteil evangelischer Schüler und eine entsprechende Unterrepräsentanz der Katholiken beobachtet werden; 1938 waren 65,0 % aller Besucher höherer Schulen katholisch, 33,1 % evangelisch gewesen. Dieser Trend setzte sich in der Nachkriegszeit fort. Im Schuljahr 1949/50 gehörten nur 60,6 % der Absolventen der höheren Schulen dem katholischen Bekenntnis an, 37,9 % hingegen dem evangelischen; im Schuljahr 1954/55 ergab sich sogar ein Zahlenverhältnis von 59,3 % zu 39,4 %⁵⁸. Als Erklärung hierfür bietet sich an, daß in den katholisch dominierten Regierungsbezirken Oberbayern, Niederbayern und Oberpfalz überwiegend landwirtschaftlich Erwerbstätige lebten, die ihre Kinder traditionell relativ selten auf eine höhere Schule schickten⁵⁹. Dazu kam, daß sich die höheren Schulen größtenteils in den für Landkinder nicht immer leicht zu erreichenden Städten befanden. Gleichzeitig wiesen – das begünstigte den Zugang evangelischer Kinder zu den höheren Schulen – die Städte einen höheren Protestantenanteil als die Landgemeinden auf, wohingegen der Katholikenanteil „eine mit der Größe der Gemeinde stetig fallende Reihe“ bildete⁶⁰. Letztere Feststellung bezog sich im übrigen nicht nur auf die einheimische katholische Bevölkerung, sondern auch auf die katholischen Heimatvertriebenen. Im Dezember 1949 lag der Katholikenanteil unter den Flüchtlingen auf dem Land bei 71 %, in den Großstädten dagegen nur bei 61,6 %.

Ganz anders als auf der makrostrukturellen Landesebene war es mit der Stabilität der konfessionellen Verhältnisse im lokalen Mikrobereich bestellt. Wie erwähnt, wurde der Flüchtlingsstrom aufgrund der Wohnraumnot vorzugsweise in die konfessionell vielfach noch homogenen ländlichen Gebiete geleitet. Ausschließlich oder mehrheitlich katholische Gemeinden sahen sich mit dem Zuzug evangelischer Neubürger konfrontiert, so wie umgekehrt Katholiken in evangelisch dominierte Gegenden zogen. Das fast völlige Verschwinden konfessionell einheitlicher Gemeinden ist dafür ein signifikanter Beleg. Hatte es in Bayern 1939 noch 1353 ausschließlich katholische

⁵⁶ Vgl. Statistisches Jahrbuch für Bayern 24 (1952), S. 24f.

⁵⁷ Siehe oben, S. 65; vgl. auch die Statistik vom 19.10.1949 in BayHStA, MK 61325.

⁵⁸ Siehe oben, S. 66.

⁵⁹ Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 42.

⁶⁰ Bayerisches Statistisches Landesamt, Vertriebene, S. 7.

und 140 ausschließlich evangelische Gemeinden gegeben, so sank die Zahl der rein katholischen Orte bis 1953 auf 27. Exklusiv evangelische Gemeinden gab es zu diesem Zeitpunkt überhaupt nicht mehr⁶¹. In Niederbayern, dem nach 1945 mit einem Katholikenanteil von 89% konfessionell geschlossensten Regierungsbezirk, der aber gleichzeitig bei der Aufnahme der Heimatvertriebenen an zweiter Stelle unter allen Bezirken rangierte, gab es nach dem Ende der Flüchtlingswelle keine einzige rein katholische Gemeinde mehr; 1939 waren es noch 368 Gemeinden gewesen⁶². Sicht man von den Konsequenzen für die dörfliche Mentalität und Religiosität⁶³ einmal ab, so war diese Veränderung der konfessionellen Mikrostruktur gerade auch für die Schulen eine große Herausforderung. Vor allem die Wiedereinführung der Bekenntnisschule zog hier im Einzelfall erhebliche schulorganisatorische Umstellungen nach sich. So war, um hier nur ein Beispiel zu nennen, die Bevölkerung des Landkreises Nördlingen vor dem Krieg überwiegend evangelisch gewesen, von den insgesamt 73 Volksschulen waren folgerichtig 41 evangelische und 32 katholische Bekenntnisschulen. Nach 1945 drängten aber fast ausschließlich katholische Flüchtlingskinder in den Landkreis, für die nun – sofern sie nicht eine evangelische Bekenntnisschule als Gastschüler besuchten – eigene Bekenntnisschulen errichtet werden mußten⁶⁴.

3. Die Lehrer: Entnazifizierung und personelles Revirement

a. Entnazifizierung und Massenentlassungen – Kritik des Bayerischen Lehrervereins

Noch vor der Wiedereröffnung der bayerischen Schulen führte Paul D. Wienpahl, seines Zeichens psychologischer Experte der Militärregierung, im Landkreis Ochsenfurt mit etwa 120 ausgewählten und als repräsentativ eingestuften Lehrern, darunter Einheimische, Flüchtlinge, Parteimitglieder und solche, die der NSDAP nicht beigetreten waren, Interviews, durch die er die politische Einstellung und das Bildungsniveau der bayerischen Lehrerschaft herauszufinden trachtete. Daneben verteilte er Fragebögen, anhand derer die jeweiligen Gründe für die Wahl des Lehrerberufs und die Vorstellungen von den Pflichten des Lehrers in Erfahrung gebracht werden sollten. Die Befragten sollten u. a. angeben, ob sie alles, was ihnen befohlen wird, lehren würden, sie sollten die vier bedeutendsten Persönlichkeiten der Weltgeschichte benennen, Begriffe wie Demokratie, Faschismus und Magna Charta definieren und schließlich ihre Gefühlslage angesichts der militärischen Niederlage Deutschlands darlegen. Das Resultat seiner Erhebungen brachte Wienpahl kurz und bündig auf einen Nenner: „the general ignorance of these people, old and young, was surprising“⁶⁵. Bei der Nennung der bedeutendsten historischen Persönlichkeiten sei, was als Indiz für die nationalistische Verengung des

⁶¹ Vgl. Huelsz, S. 148.

⁶² Vgl. Deuerlein, Konfessionsstruktur, S. 250.

⁶³ Zum Wandel der dörflichen Religiosität vgl. Erker, S. 395 ff.

⁶⁴ Vgl. BayHStA, MK 61320, Stadtschulamt Nördlingen an Regierung von Schwaben vom 27.12.1950. Vgl. ferner die wohl 1946 erstellte Konfessionsstatistik für die Schüler sämtlicher Stadt- und Landkreise in BayHStA, MK 61318. Siehe auch unten, S. 206 ff.

⁶⁵ Alle Zitate nach BayHStA, OMBGY 10/109–3/22, Paul D. Wienpahl: Report on the Denazification of the German Schools, 1945.

Bildungshorizonts gewertet wurde, ein „lack of knowledge of anything but German history“ erkennbar geworden, überdies seien vorzugsweise durch militärische Leistungen hervorgetretene Staatsmänner wie Friedrich II. von Preußen genannt worden. Erschreckend sei auch die völlige Unkenntnis über die Magna Charta. Lediglich einige wenige Lehrer hätten wenigstens die vor 1933 kaum in Gebrauch gewesene Bezeichnung „Große Freiheitsbriefe“ gekannt. Beunruhigend sei auch das mehrheitliche Bekenntnis der befragten Lehrer, „they would teach anything ordered“. Hinsichtlich der Pflichten und Aufgaben des Lehrers gaben zwar über 90 % der Befragten die Charakterbildung der Schüler als die vornehmste Aufgabe an, was Wienpahl allerdings mit Sarkasmus quittierte: „Even we want those teachers to build character, we want them to build a different sort of character to what they have in the past.“

Die eine Schlußfolgerung, die Wienpahl aus seiner Befragungsaktion zog, war die nach einem umfassenden Umerziehungsprogramm für die Lehrerschaft – „if any of these people are allowed to teach without ‚indoctrination‘ or ‚defascistifying‘ many of the causes of German fascism will be prolonged and in fact intensified“. Soweit bewegte er sich auf der offiziellen Linie der Militärregierung. Seine zweite Schlußfolgerung fiel freilich aus dem Rahmen. Da er nämlich bei der Auswertung seiner Interviews und Fragebögen hinsichtlich Berufseinstellung und Werthierarchie keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrern, die der NSDAP nicht beigetreten waren, und solchen mit Parteimitgliedschaft ausmachen konnte und einen solchen Unterschied erst recht nicht sah zwischen Lehrern, die vor dem 1. Mai 1937 in die NSDAP eingetreten waren, und jenen, die danach ihren Beitritt erklärt hatten und nunmehr als lediglich nominelle Mitglieder galten, machte Wienpahl einen unorthodoxen Vorschlag. Von Schwerstbelasteten abgesehen, sollten alle Lehrer weiterbeschäftigt werden. Statt auf Entlassungen setzte er vielmehr auf spezielle Entnazifizierungs- und Umerziehungskurse. Denn: „if the experiment and its results are valid, there is no reason why either group mentioned should not teach if the other does“.

Mit diesem so ganz auf die Umerziehung der Lehrerschaft abzielenden und auf personelle Konsequenzen weitgehend verzichtenden Konzept wären bei der bayerischen Staatsregierung und im Kultusministerium zweifelsohne offene Türen eingerannt worden, sah man dort doch durch Massenentlassungen im öffentlichen Dienst die Verwaltungs- und Unterrichtskontinuität aufs schwerste gefährdet. In diesem Sinne äußerte Kultusminister Hipp ernste Zweifel an der Entnazifizierung auf dem Entlassungsweg, um ebenfalls auf das Umerziehungskonzept zu setzen⁶⁶. Innerhalb der Militärregierung blieb Wienpahls Untersuchungsergebnis freilich ein einsamer Ruf, der unbeachtet verhallte. Statt dessen betrieb die Besatzungsmacht in der im Kontext der Entnazifizierung des Kultusministeriums bereits beschriebenen Weise ihre Entlassungspolitik. Maßgabe für die amerikanische Vorgehensweise war dabei die vor allem auf die Säuberung des öffentlichen Dienstes abzielende Direktive vom 7. Juli 1945, als deren Folge den Schulaufsichtsbehörden unmißverständlich mitgeteilt wurde: „Wer der NSDAP vor dem 1.5.1937 beigetreten ist oder wer ein Amt in der Partei gehabt hat, einerlei

⁶⁶ Vgl. HZ, OMGUS 5/308–2/30, englische Übersetzung des Grußwortes von Kultusminister Hipp aus Anlaß der Eröffnung eines 1945 vom Stadtschulamt München veranstalteten Lehrerbildungskurses. Hipp führte aus, daß Entlassungen ein untaugliches Mittel für die Entnazifizierung seien – „this can be done only by the sole way of direct intrinsic alteration of the soul and the spirit“.

wann, wer in besonders scharfer Art als Nationalsozialist hervorgetreten ist, wer Militarist war oder eine leitende militärische Stelle eingenommen hat, kann nicht als Schulbeamter oder Lehrer verwendet werden.“⁶⁷ Daneben wurden Personen, die nach 1933 in rascher Folge befördert und damit offenkundig vom nationalsozialistischen Regime begünstigt worden waren, entlassen.

Im Kultusbereich mit seinem enorm hohen Beamtenanteil wirkten sich diese Anweisungen kahlschlagartig aus. Die Volksschullehrer stellten dabei das größte Problem dar. Weniger, weil bei ihnen der prozentuale Anteil von Parteimitgliedern im Vergleich zu den Lehrern anderer Schultypen erheblich nach oben abwich, sondern weil sie die quantitativ bedeutendste Lehrergruppe stellten, deren Ausfall sich auf das öffentliche Schulwesen folglich am stärksten auswirkte. Die temporäre Funktionsuntüchtigkeit des Volksschulwesens als Folge der Entlassungspraxis wurde dabei von der Militärregierung zweifelsohne erkannt, jedoch billigend in Kauf genommen. Im Juni 1945 wurde dem über die Auswirkungen der Entlassungswelle besorgten Kultusminister Hipp jedenfalls klar bedeutet, „that even if experienced personnel was lacking, an example should be set for the whole world to show that a new spirit was prevailing in the German school system, that all Nazi taint was radically eliminated“⁶⁸. Seitens des Kultusministeriums meinte man zwar, die Radikalität der Entlassungsaktion etwas vertuschen zu können, indem man gegenüber den betroffenen Lehrern euphemistisch von Dienstenthebungen sprach, wobei die endgültige Regelung des Dienstverhältnisses zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen sollte. Hipp und seinem Ministerialdirektor Dekker trug das aber sofort einen schweren Verweis der Militärregierung ein. Die Entlassungen mußten als endgültige deklariert werden⁶⁹.

Was die Zahl der entlassenen Lehrer betrifft, so ist der Volksschulbereich am besten dokumentiert. Eine Aufstellung vom 25. September 1946 nennt 17818 Planstellen für Volksschullehrer und beziffert die Zahl der entlassenen Lehrer auf 9831, d. h., 55,17% aller Planstellen waren von der Entlassungsaktion betroffen. Dazu kam, daß 1355 Lehrer (7,6%) noch nicht aus dem Krieg zurückgekehrt waren. In der Summe waren somit 11186 Lehrerstellen (62,8%) offen und mußten mit entnazifizierten einheimischen und Flüchtlingslehrern, Schulhelfern, Aushilfs- und Ersatzlehrkräften zumindest vorübergehend besetzt werden. Daß das nur zum Teil gelingen konnte, lag auf der Hand: 1947 waren lediglich 14103 Planstellen besetzt⁷⁰. Ähnlich präzise Angaben konnten zu den anderen Schultypen nicht ermittelt werden. Lediglich für den Berufsschulbereich wird für November 1946 die Zahl von 671 entlassenen Lehrern mitgeteilt, was 41,5% der vorhandenen Planstellen entsprach⁷¹. Die zahlenmäßig mit ca. 500 Lehrkräften⁷² kaum ins Gewicht fallenden Mädchenmittelschulen scheinen hinsichtlich der Entlassungsquote statistisch nicht erfaßt worden zu sein. Schwerer wiegt in unserem

⁶⁷ Weisung der Militärregierung an die Schulaufsichtsbehörde Mainfranken, zitiert nach Mayer, Wiederaufbau, S. 40. Zur Juli-Direktive vgl. Niethammer, Mitläuferfabrik, S. 147 ff. Siehe auch oben, S. 17 ff.

⁶⁸ IZ, OMGUS 5/308-2/30, Report on a Conference with Dr. Hipp vom 28.6.1945.

⁶⁹ Vgl. Mayer, Wiederaufbau, S. 40.

⁷⁰ Vgl. BayHStA, MK 61314, Statistik vom 25.9.1946. Ebenda Vergleichsstatistik vom 25.11.1946. Zahl der 1946 besetzten Planstellen nach BayHStA, MK 61314, Statistik vom 1.10.1950; dieser Aufstellung zufolge sollen im Zuge der Entnazifizierung lediglich 8333 Lehrer entlassen worden sein. – Zur Entnazifizierung im Geschäftsbereich des Kultusministeriums vgl. auch die vollständigen Namenslisten in BayHStA, MK 65789 f.

⁷¹ Vgl. BayHStA, MK 61318, Aufstellung vom 25.11.1945.

⁷² Vgl. Statistisches Jahrbuch für Bayern 23 (1947), S. 244.

Zusammenhang allerdings, daß die überlieferten Akten und gedruckten Statistiken auch für den Bereich des höheren Schulwesens keine Angaben über die Zahl der Entlassenen enthalten. Indes legt der auffallende Rückgang der Lehrerschaft – 1937/38 wurde von 4948 Lehrkräften Unterricht erteilt, 1946/47 nur von 3250⁷³ – den Schluß nahe, daß die höheren Schulen ebenfalls von der Entlassungswelle voll erfaßt wurden. Bestätigt wird diese Vermutung durch eine Angabe des als Mitarbeiter des Kultusministeriums mit den Verhältnissen vertrauten Anton Karnbaum. Ihm zufolge waren zum Zeitpunkt der Wiedereröffnung der höheren Schulen fast zwei Drittel der Lehrer im Zuge der Entnazifizierung entlassen⁷⁴.

Diese hohen, auf der Mitgliedschaft in der NSDAP oder einer ihrer Gliederungen gründenden Entlassungsquoten werfen zwangsläufig die Frage auf, ob der Lehrerstand sich in besonderem Maße für die nationalsozialistische Indoktrination anfällig gezeigt hatte und wie die Lehrer nach 1945 auf entsprechende Vorhaltungen und die damit verbundenen Entlassungen reagierten. Was den ersten Aspekt, die Frage einer besonderen Affinität der Lehrer zum Nationalsozialismus, betrifft, so läßt ein erstaunlich defizitärer Forschungsstand – zentrale Bestände wie die Mitgliederkartei des Nationalsozialistischen Lehrerbundes sind bislang nur partiell ausgewertet⁷⁵, Spezialstudien fehlen weitgehend⁷⁶ – zwar keine zuverlässige Beantwortung zu, gleichwohl scheinen die vorliegenden statistischen Daten zunächst für eine Bestätigung dieser Grundannahme zu sprechen. Wiederholt wurde in diesem Zusammenhang auf die rapide Entwicklung der Mitgliederzahlen des vom nachmaligen bayerischen Kultusminister Hans Schemm gegründeten Nationalsozialistischen Lehrerbundes verwiesen, der auf seiner Hofer Gründungsversammlung vom 21. Januar 1929 gerade einmal ca. 50 Mitglieder zählte, um dann bis zum Januar 1933 auf 11 000 Mitglieder anzuwachsen⁷⁷. Dieser Mitgliederstand entsprach ziemlich genau der Anzahl der bis zu diesem Zeitpunkt in die NSDAP eingetretenen Lehrer – waren doch NSLB- und NSDAP-Mitgliedschaft obligatorisch miteinander verknüpft, so daß man davon ausgehen kann, daß es sich bei den Mitgliedern des Lehrerbundes um engagierte Nationalsozialisten handelte. Für die Zeit nach der Machtergreifung sind die Mitgliederzahlen des NSLB dann allerdings als Gradmesser für die Hinwendung der Lehrerschaft zum Nationalsozialismus nicht mehr geeignet. Zwar kletterten diese weiter fulminant nach oben – 1936 waren 320 000 (97 %) aller Lehrer Mitglied im NSLB⁷⁸ –, eine spezifische Aussagekraft für die Parteibindung besitzt diese Zahl freilich nicht mehr. Denn nach dem 30. Januar 1933 wurde die angesprochene Verknüpfung von NSLB- und NSDAP-Mitgliedschaft aufgehoben, so daß sich dem Lehrerbund auch parteiungebundene Lehrer anschließen konnten bzw. mußten. Aufgrund der Gleichschaltung ihrer traditionellen Standesorganisationen wurde die überwältigende Mehrheit der Lehrer im Juni 1933 quasi automatisch Mitglied im NSLB⁷⁹, zumal mit dieser Mitglied-

⁷³ Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 114.

⁷⁴ Vgl. Karnbaum, S. 245.

⁷⁵ Vgl. Breyvogel, S. 317 f., S. 330 ff.

⁷⁶ Erste wichtige Hinweise bei Sonnenberger, Kulturkampf, S. 268 ff. Vergleichend heranzuziehen Günther-Arndt, S. 35–67; Nath, S. 281 ff. Vgl. auch die Literaturübersicht bei Zymek, S. 207 f.

⁷⁷ Vgl. Erger, S. 223; Sonnenberger, Kulturkampf, S. 268; Bölling, Sozialgeschichte, S. 136. Zum NSLB vgl. Feiten, S. 55 ff.; Kühnel, S. 262 ff.

⁷⁸ Vgl. Eilers, S. 74.

⁷⁹ Vgl. Feiten, S. 61.

schaft Versicherungsansprüche gekoppelt waren⁸⁰. Sieht man vom Sonderfall des Bayerischen Lehrervereins ab, der sich aus partikularistischen, keineswegs aus politischen Gründen gegen ein völliges Aufgehen im NSLB sträubte⁸¹, hatte dabei bekanntlich der Philologenverband am längsten seine Eigenständigkeit behaupten können, was mitunter als besondere Resistenz der Philologen gegenüber dem Nationalsozialismus aufgefaßt wurde. Empirisch zu erhärten ist diese Auffassung freilich nicht. Primär dürfte der Widerstand gegen die Integration in den NSLB standespolitische Ursachen gehabt haben, da die Philologen befürchteten, „in einer Einheitsorganisation von den Volksschullehrern majorisiert zu werden“⁸². Aufgrund des bisher Festgestellten wird man für die Zeit nach der Machtergreifung also nur noch Zahlen zur Parteimitgliedschaft von Lehrern zur Aufhellung ihrer Einstellung zum Nationalsozialismus befragen dürfen. Partiellen Aufschluß geben hier die Angaben zur Berufsgruppe der Beamten und Lehrer in der Parteistatistik von 1935⁸³. Dieser zufolge machten die Beamten und Lehrer im Reich 4,8 % aller Erwerbspersonen aus, in der NSDAP lag der Prozentanteil dieser Berufsgruppe jedoch überproportional hoch bei 20,7 %. Jedes fünfte NSDAP-Mitglied war somit Beamter oder Lehrer, aber nur jedes 26. Bauer, jedes 20. Arbeiter. Auffällig sind freilich unterschiedliche Eintrittsdaten. Während von den Bauern und Arbeitern unter den NSDAP-Mitgliedern 41,9 % bzw. 35,3 % vor der Machtergreifung in die Partei eingetreten waren, waren von den 84 092 Lehrern, die 1935 ein Parteibuch hatten, lediglich 12 902 (15,3 %) vor dem 30. Januar 1933 beigetreten, 71 190 (84,7 %) hingegen erst danach. Daß die überwiegende Mehrheit der bis 1935 in die Partei eingetretenen Lehrer diesen Schritt erst nach der Machtergreifung vollzogen hatte, führte bei der Parteileitung zu der Schlußfolgerung, es handele „sich zweifellos bei einem größeren Teil der Beamten und Lehrer um Konjunkturritter“⁸⁴, die es aus Opportunität für richtig hielten, ihre Anpassungsbereitschaft und Systemtreue ostentativ unter Beweis zu stellen. Der Grad dieser Anpassungsbereitschaft war im übrigen, wie zumindest einige für Bayern vorliegende Zahlen belegen, bei den Lehrern deutlich höher als unter den Lehrerinnen. So waren laut einer nach Kriegsende erstellten Erhebung in München zwar 52 % aller Volksschullehrer, aber nur 18 % der Volksschullehrerinnen der NSDAP beigetreten. Auf dem Land sollen 90 % der männlichen Lehrkräfte, aber nur 50 % der Lehrerinnen Parteimitglieder gewesen sein⁸⁵. Als Erklärung für diese Zurückhaltung der Volksschullehrerinnen bietet sich wohl hauptsächlich deren enge Kirchenbindung an, waren sie doch überwiegend in kirchlichen Seminaren ausgebildet und überdies – bedingt durch die bis in die 20er Jahre vorgeschriebene Ehelosigkeit – in ihrem beruflichen Selbstverständnis stark vom kirchlich sanktionierten Leitbild der Nonne geprägt⁸⁶.

Was nun die konstatierte Anpassungsbereitschaft der Lehrer nach der Machtergreifung betrifft, so läßt sich im nachhinein natürlich nicht mehr unterscheiden, in wel-

⁸⁰ Vgl. Bölling, Sozialgeschichte, S. 140.

⁸¹ Vgl. Guthmann, S. 306 ff.; Schäffer, S. 48–91.

⁸² Bölling, Sozialgeschichte, S. 138. Vgl. ferner Jarausch, S. 111 ff.; Eilers, S. 75; Breyvogel, S. 319; Laubach, S. 258 ff.

⁸³ Vgl. Breyvogel, S. 333 ff. Zu den Beamten vgl. generell Manstein, S. 67 ff.; Falter, S. 242–248.

⁸⁴ Zitiert nach Breyvogel, S. 335.

⁸⁵ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 10.6.1947, S. 4: Die standhaften Lehrerinnen. Verifizierte Zahlen für München bei Sonnenberger, Kulturkampf, S. 274.

⁸⁶ Vgl. Sonnenberger, Kulturkampf, S. 274.

chen Fällen das auf Überzeugung oder Sympathie gründende Freiwilligkeitsprinzip oder der vermeintlich oder tatsächlich verspürte Zwang das verhaltenssteuernde Motiv für den Parteieintritt war. Man kann allerdings davon ausgehen, daß beide Varianten eine Rolle spielten. Was die freiwillige Anpassung betrifft, so muß nicht in jedem Fall eine rückhaltlose Bejahung des Nationalsozialismus anheimgestellt werden. Tatsache war aber doch, daß zahlreiche Lehrer ihr berufliches Selbstverständnis und ihre standespolitischen Interessen in der Programmatik der NSDAP wiedererkannten und so Sympathie für die Partei entwickeln konnten. Gerade für Bayern ist hier auf den traditionellen, aus den Tagen der als drückend empfundenen geistlichen Schulaufsicht herrührenden Antiklerikalismus der Lehrerschaft zu verweisen, der sich mit der gegen das „politische Pfaffentum“ gerichteten nationalsozialistischen Agitation traf. Berührungspunkte gab es ferner in der Frage der Gemeinschaftsschule, stimmte hier doch eine alte Forderung der bayerischen Volksschullehrer mit den Absichten der Nationalsozialisten überein. Es entbehrt nicht der Ironie, daß sich vor diesem Hintergrund Josef Bauer, der Vorsitzende des Bayerischen Lehrerverbands, gleichermaßen als der Erbe Kerschensteiners und als guter Nationalsozialist ausgeben konnte⁸⁷. Wenn also bei den Parteieintritten nicht nur Anpassungsdruck eine Rolle spielte, so muß doch auch konzediert werden, daß dieser Druck aufgrund des forcierten Zugriffs der Nationalsozialisten auf Schule und Jugend enorm hoch war⁸⁸. So gab – um das mit einigen Verordnungen des bayerischen Kultusministeriums kurz zu veranschaulichen – beispielsweise Kultusminister Schemm noch vor dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 einen Erlaß heraus, der alle Lehrer mit Amtsenthebung bedrohte, die „freidenkerische“ oder „marxistische“ Grundsätze vertraten. Ferner ergingen an die Lehrer wiederholt Appelle, sich in den Dienst der nationalsozialistischen Sache zu stellen, deren aggressive Diktion ihre einschüchternde Absicht nicht verfehlt haben dürfte. „Wer allerdings einsichtig ist“, so ließ die Regierung von Mittelfranken die ihr unterstellten Lehrer wissen, „und sich seiner Aufgabe als Erzieher der deutschen Jugend voll und ganz bewußt ist, wird die neuen Verhältnisse mit Freuden begrüßen. Auf jeden Fall möge sich jeder dessen bewußt sein, daß die Demokratie beseitigt ist und an ihre Stelle die Diktatur getreten ist.“⁸⁹ Vor allem ab 1935 setzte dann massiv die Indoktrination der Lehrer, ihre Umformung zum „nationalsozialistischen Volkserzieher“ in straff organisierten Lagerlehrgängen ein. Im Schulbetrieb selbst kamen auf die Lehrer überdies Aufgaben zu, die – wie in einem Erlaß des Kultusministeriums vom 10. Juni 1936 eingeräumt wurde – die fachliche Weiterbildung und die herkömmlichen schulischen Nebengeschäfte bei weitem überstiegen. Volkstumsarbeit, Mitarbeit in den Schullandheimen und Jugendherbergen, Beteiligung an der weltanschaulichen Schulungsarbeit des NSLB, Besuch öffentlicher Parteiveranstaltungen, Förderung der NS-Volkswohlfahrt, des Winterhilfswerks und des Reichsluftschutzbundes, Mithilfe beim Verkauf von Losen und Schriften – das waren nur einige der Forderungen, denen sich die Lehrer, selbst wenn sie es gewollt hätten, immer schwerer entziehen konnten. 1937 erinnerte sie Kultusminister Wagner nämlich nicht nur in scharfen Worten an ihre Pflichten gegenüber der Volksgemeinschaft, sondern

⁸⁷ Vgl. ebenda, S. 272. Zu Bauer vgl. Schäffer, S. 92 ff. u. ö.

⁸⁸ Vgl. Scholtz, S. 11 ff.

⁸⁹ Zitiert nach Ottweiler, S. 55, S. 58.

ordnete zugleich an, säumige Lehrer dem Ministerium namentlich zu benennen. In Zukunft dürfe es keinen Lehrer mehr geben, „der sich nicht an irgendeiner Gemeinschaftsarbeit, in irgendeiner Organisation der Gemeinschaft in Partei oder Staat beteiligt [. . .] Gemeinschaftsarbeit geht vor eigene Bequemlichkeit oder gar Interesselosigkeit und Faulheit“⁹⁰.

Gerade wenn man in Rechnung stellt, daß beispielsweise bei der weitaus weniger der direkten staatlichen Kontrolle unterworfenen Berufsgruppe der Ärzte der prozentuale Anteil der Parteimitglieder höher lag als bei den Lehrern⁹¹, wird man vor diesem Hintergrund deren oft behauptete Affinität zum Nationalsozialismus wenigstens relativieren müssen. Zugleich liegt es auf der Hand, daß der unbestreitbar vom NS-Regime auf die Lehrer ausgeübte Druck ein höchst willkommenes Entlastungsargument war, als es nach dem Krieg darum ging, zunächst die Entlassungswelle des Jahres 1945 und dann ab 1946 die Entnazifizierungspraxis der Spruchkammern als überzogen bzw. verfehlt zu bezeichnen. In diesem Zusammenhang ist eine Fülle von Denkschriften überliefert, die von Lehrergruppen und insbesondere vom Bayerischen Lehrerverein beim Kultusministerium, bei der Militärregierung oder dem für die Entnazifizierung zuständigen Sonderministerium eingereicht wurde. Bei den vorgetragenen Argumenten lassen sich vier Hauptstränge unterscheiden. Zum ersten wurde die Übernahme von Parteiämtern als von jeher in Übung gewesener, deshalb auch nicht zu bestrafender Ausfluß der Gehorsampflicht des Staatsdieners eingestuft. „Der Wandel politischer Ideen wirkte sich in den letzten Jahrzehnten immer auf die Schule aus. Volk wie Regierung erwarteten aber jeweils vom Lehrer nichts anderes, als daß er dem Rechnung trug. Keine folgende Regierung, auch nicht die letzte, hat je einen Lehrer bestraft, weil er vorher gehorcht hatte. Wie früher gehorchte der Lehrer auch im III. Reiche. Erst durch ein neues politisches Gesetz wird dieser Gehorsam nun bestraft“, machte beispielsweise eine Interessengemeinschaft internierter Landlehrer geltend⁹². In ähnlicher Weise argumentierte eine im Internierten- und Arbeitslager Regensburg gebildete Pädagogische Arbeitsgruppe. Der Staatsbeamte, und hier vor allem der Lehrer, sei „zu jeder Epoche zum vorbehaltlosen Gehorsam verpflichtet“ gewesen. „Wir haben diesen Vorgang im monarchischen und Parteienstaat, zuletzt in der Zeit des NS erlebt.“⁹³ Daß der Hinweis auf traditionelle Beamtentugenden die von der Besatzungsmacht anheimgestellte willfährige Rolle der Lehrer unter dem nationalsozialistischen Regime kaum hinreichend begründen konnte, war wohl auch den Verfassern dieser Petitionen klar. In der Regel wurde deshalb – und damit ist der zweite Argumentationsstrang angesprochen – auf den politischen Druck, der auf die Lehrer ausgeübt worden war, hingewiesen. Der verbeamtete Lehrer „wurde durch Diensteid und durch eine Unzahl von amtlichen Befehlen zum Gehorsam gegen die ihm vorgesetzte Obrigkeit gezwungen. Er durfte sich nicht sträuben, wenn er hierzu verpflichtet wurde. Austritt aus der Partei bedeutete für ihn Verlust seiner Stellung“, hieß es in einer Denkschrift des Bayeri-

⁹⁰ Zitiert nach Ottweiler, S. 63.

⁹¹ Vgl. Bölling, Sozialgeschichte, S. 141.

⁹² BayHStA, MK 61599, Interessengemeinschaft internierter Landlehrer des Lagers Hammelburg an MK vom 1.8.1947. Der Eingabe liegt eine umfangreiche Denkschrift bei: Die besonderen Verhältnisse der Landlehrer als Ortsgruppenleiter.

⁹³ BayHStA, MK 61595, Denkschrift der Pädagogischen Arbeitsgruppe Regensburg des Internierten- und Arbeitslagers Regensburg vom 16.8.1947: Einsatz des Lehrers in der Partei und ihren Verbänden.

schen Lehrervereins⁹⁴. In diesen Kontext fügt sich auch die keineswegs untypische Aussage eines Lehrers, er habe zwar den Standpunkt vertreten, „daß ein Lehrer parteipolitisch nicht gebunden sein solle“, er habe sich aber „aus reinen Existenzgründen gezwungen“ gesehen, „der Partei beizutreten“⁹⁵. Ein drittes Argumentationsmuster zielte darüber hinaus auf eine – je nach Standpunkt – realistische Einordnung bzw. Bagatellisierung der unter dem Nationalsozialismus innegehabten Funktionen ab. Gewiß nicht ganz zu Unrecht wurde etwa geltend gemacht, daß die Lehrer aufgrund ihrer Geübtheit in Schreiben und Lesen und ihrer Redegewandtheit von jeher zu Nebenarbeiten – Schreifarbeiten, Abrechnungen, Führung von Listen, Sammelaktionen etc. – herangezogen worden seien. Gerade im NS-Regime mit seiner Manie, alles in ein Ämterschema zu pressen, seien an die Lehrer immer wieder neue Aufgaben herangetragen worden – „meist unter der Zusicherung, daß es sich nur um eine vorübergehende Stellvertretung handeln würde“⁹⁶ –, deren Charakter nur als unpolitisch bezeichnet werden könne. So gehe es nicht an, Lehrer unter Anklage zu stellen, „weil sie für die NSV in einigen Häusern Zeherl sammelten“⁹⁷. Ohne die Rolle der aktiven Nationalsozialisten unter den Lehrern beschönigen zu wollen – „diese haben sich selbst aus Schule und Stand ausgeschlossen“⁹⁸ –, versuchte vor allem der Bayerische Lehrerverein in ihrer Bedeutung überschätzte oder verkannte Ämter ins rechte Licht zu rücken. So wies er darauf hin, daß die Tätigkeit von Lehrern bei der Kinderlandverschickung aufgrund der dabei aufgetretenen Reibereien zwischen Lehrern und Hitler-Jugend⁹⁹ ebensowenig ein Anklagepunkt sein könne wie die Tätigkeit eines Filmwarts oder eines Ortskultur-Hauptstellenleiters; vor allem auf dem Land seien dies faktisch mit keinerlei Funktionen aufgefüllte Ämter gewesen. Die zuletzt angesprochene Relativierung steht bereits in enger Verbindung zum vierten Argumentationsstrang, der Verfahrenskritik, die sich gegen die im Vergleich zu anderen Berufsgruppen besonders strenge Vorgehensweise gegen die Lehrer wandte. „Unter allen Berufen hat der Lehrerstand am schwersten unter dem Säuberungsgesetz zu leiden“, beklagte sich der Bayerische Lehrerverein bei der Militärregierung¹⁰⁰. Dieser Kampf des BLV gegen die „Ausnahmebelastung“ der Lehrer und die „Verwaltungsdiktatur“¹⁰¹ der Entnazifizierungsbehörden – „um 5 % kleine Nazi zu ermitteln, werden 95 % der Lehrkräfte jahrelang in einen rechtlosen Zustand versetzt“¹⁰² – schlug sich in der Folge vor allem in Beschwerden über die Langwierigkeit der Spruchkammerverfahren und die „Gepflogenheit der Amerikaner, immer wieder längst rechtskräftig gewordene Urteile mit Irrtumsberich-

⁹⁴ BayHStA, MK 61958, BLV an MK vom 10.1.1948.

⁹⁵ BayHStA, MK 61959, Lehrer Otto E. an CSU-Ortsgruppe Tirschenreuth vom 30.1.1948. E. bittet um Unterstützung bei seinem Spruchkammerverfahren und teilt mit, der bei der Machtübernahme eingesetzte Kreisleiter habe zu ihm gesagt: „Werden kannst Du bei uns nichts mehr, weil Du uns nicht unterstützt hast. Ich rate Dir aber, der NSDAP beizutreten, denn Schemm vertraut in Zukunft die Erziehung der Jugend keinem Lehrer an, der nicht Parteigenosse ist.“

⁹⁶ BayHStA, MK 61595, Denkschrift der Pädagogischen Arbeitsgruppe Regensburg des Internierten- und Arbeitslagers Regensburg vom 16.8.1947: Einsatz des Lehrers in der Partei und ihren Verbänden.

⁹⁷ BayHStA, MK 61959, Denkschrift des BLV vom 25.3.1947: Vorschläge für die Handhabung des Befreiungsgesetzes.

⁹⁸ BayHStA, MK 61959, Leitsätze des BLV zur Entnazifizierung der Lehrer vom 25.9.1946.

⁹⁹ Siehe unten, S. 97.

¹⁰⁰ BayHStA, MK 61959, BLV an OMBY vom 18.5.1947.

¹⁰¹ BayHStA, MK 61958, BLV an MK vom 10.1.1948.

¹⁰² BayHStA, MK 61959, BLV an MK vom 20.8.1947.

ten an den Kassationshof zu überweisen und wiederangestellte Beamte erneut vom Dienst zu entfernen“¹⁰³, nieder. Daneben richtete sich die Kritik gegen die noch zu erörternde Verbeamtungspraxis des Kultusministeriums, wurden doch die meisten entnazifizierten Lehrer zunächst nur im Angestelltenverhältnis wiederbeschäftigt. Insgesamt, so das Resümee des BLV, befänden sich gerade die Lehrer in einer unerträglichen, von Rechtsunsicherheit und Existenznot geprägten Situation. „Der oft nur geringfügig belastete, ja oft unbelastete Beamte wird, besonders wenn er einem Lehrberufe angehört, lange vor dem Spruchkammerurteil seines Dienstes enthoben, verliert sein ihm gesetzlich garantiertes Gehalt, büßt oft jahrelang und nicht selten unschuldig in Internierungslagern, unterliegt der Vermögenssperre, muß sich brutalen Wohnungsbeschränkungen unterwerfen und wird so, schon ehe das Maß seiner Schuld feststeht, körperlich und seelisch zerbrochen.“ Daß die Militärregierung aus ihrer Sicht aufgrund der dem Bildungswesen beigemessenen Bedeutung bei der Umerziehung des deutschen Volkes aus guten Gründen einen Unterschied machte zwischen einem Post- oder Bahnbeamten und einem Lehrer, wollte oder konnte man nicht verstehen.

b. Personelles Revirement: Schulhelfer und Ersatzlehrkräfte – Wiederrückstellung entnazifizierter Lehrer – Integration der Flüchtlingslehrer – Wiedergutmachung

Die zweifelsohne mißliche Lage der amtsenthobenen Lehrer, die sich durch berufs-fremde Tätigkeiten, durch die Hilfe von Familienmitgliedern oder mittels ihrer Ersparnisse über Wasser halten mußten, war ein Aspekt der Entnazifizierung. Ein anderer bestand in dem den Unterrichtsbetrieb erheblich beeinträchtigenden Lehrermangel. Die Klage des Kultusministeriums, daß in einigen Städten wie Augsburg, Bayreuth und Kempten so gut wie keine Lehrkräfte für die höheren Schulen zur Verfügung stünden¹⁰⁴, war dafür ebenso symptomatisch wie der stereotyp wiederkehrende Hinweis auf die Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung. „Kaum sind Stellen besetzt und ein Plan für die Besetzung der Schulstellen [...] ausgearbeitet, so wird die Besetzung [...] durch neue Entlassungen wieder über den Haufen geworfen.“¹⁰⁵ Vor diesem Hintergrund mußte die Ansbacher Regierung im Februar 1946 15 bereits wiedereröffnete Schulen schließen, weil alle Lehrkräfte entlassen wurden¹⁰⁶.

Sieht man einmal von der Weiterbeschäftigung unbelasteter Lehrer ab, die fürs erste freilich nicht immer damit rechnen konnten, in ihrem angestammten Schultyp eingesetzt zu werden¹⁰⁷, so standen sowohl zur Schließung der aufgrund der Entnazifizierung entstandenen Lücken im Lehrkörper als auch zur Deckung des durch die gestiegenen Schülerzahlen bedingten Neueinstellungsbedarfs hauptsächlich drei Möglichkeiten offen: erstens der Einsatz von kurzfristig mit dem nötigsten pädagogischen und fachlichen Grundwissen ausgestatteten Schulhelfern, Aushilfs- und Ersatzlehrkräften; zwei-

¹⁰³ Dieses und das nachfolgende Zitat BayHStA, MK 61958, BLV an MK vom 10.1.1948.

¹⁰⁴ Vgl. Niethammer, Mitläuferfabrik, S. 186.

¹⁰⁵ BayHStA, MK 61318, Regierung von Schwaben an MK vom 20.3.1946.

¹⁰⁶ BayHStA, MK 61318, Regierung von Ober- und Mittelfranken an MK vom 16.3.1946.

¹⁰⁷ Vgl. BayHStA, MK 61675, MK an die Regierungen vom 10.9.1945; BayHStA, MK 61958, MK an Regierung von Schwaben vom 26.11.1946. Die Militärregierung schlug sogar vor, Hochschuldozenten als Volksschullehrer einzusetzen. Kultusminister Hipp wies den Vorschlag als untauglich zurück, vgl. IfZ, OMGUS 5/308–2/30, Report on a Conference with Dr. Hipp vom 28.6.1945.

tens die sukzessive Wiederanstellung der von den Spruchkammern entlasteten einheimischen Lehrer; drittens die Anstellung von Flüchtlingslehrern, die natürlich gleichfalls einem Entnazifizierungsverfahren unterworfen waren. Eine vierte, quantitativ unerhebliche Möglichkeit war schließlich die Reaktivierung alter Lehrer, die bereits die Pensionsgrenze überschritten hatten und die teilweise vor 1945 aus politischen Gründen entlassen worden waren, somit auch Gegenstand von Wiedergutmachungsleistungen waren.

Was die erste – ausschließlich auf die Volksschulen anwendbare – Variante einer raschen Gewinnung von Lehrpersonal betraf, so wurde der Lehrernachwuchs unter Umgehung der regulären Form der Lehrerbildung im Rahmen von Abiturientenkursen und Schulhelferlehrgängen im Schnellverfahren ausgebildet. Ergänzt wurde dieses Programm durch spezielle Lehrgänge für Spätheimkehrer. Schließlich setzte man vorübergehend auch noch sog. Aushilfslehrkräfte mit rudimentärer pädagogischer Vorbildung sowie sog. Ersatzlehrkräfte ohne pädagogisches Hintergrundwissen im Unterricht ein. Für die an den Lehrerbildungsanstalten angesiedelten Abiturientenkurse galt als Zulassungsvoraussetzung ein mindestens durchschnittliches Reifezeugnis und eine für den Volksschulunterricht nun einmal erforderliche gewisse Musikalität. Die Bewerber durften zudem nicht über 30 Jahre alt sein¹⁰⁸. Die Ausbildung dauerte zwölf Monate und endete mit der ersten Lehramtsprüfung, mit der die Erlaubnis zur Ausübung des Volksschuldienstes verbunden war. Etwas anders sah der Ausbildungsweg der Schulhelfer aus. Noch 1945 wurden auf Initiative der Militärregierung¹⁰⁹ in Verbindung mit den örtlichen Schulbehörden „politisch einwandfreie Personen aller Altersstufen, [...] die aus anderen Berufen kamen, aber eine ausreichende Allgemeinbildung hatten“, für den Lehrberuf rekrutiert. Das „notwendige pädagogische Rüstzeug“ eigneten sie sich fürs erste in „amtlich geleiteten Abendkursen und Arbeitsgemeinschaften“ an¹¹⁰. Sofern dieser Personenkreis im Besitz der mittleren Reife war, stand ihm die Überleitung in die Schulhelferlehrgänge offen, die sich aus einem dreimonatigen Einführungskurs, einem einjährigen Schulpraktikum und einem neunmonatigen Abschlußlehrgang zusammensetzten, der mit der ersten Lehramtsprüfung abschloß. Wie die Teilnehmer der Abiturientenkurse waren die so ausgebildeten Schulhelfer den regulären Absolventen der Lehrerbildungsanstalten gleichgestellt¹¹¹. Schließlich gab es noch die Spätheimkehrerlehrgänge für jene aus der Kriegsgefangenschaft Zurückgekommenen, die vor ihrer Einberufung eine Lehrerbildungsanstalt besucht, ihre Ausbildung aber nicht hatten abschließen können. „Sie hatten nicht das Glück wie andere, die ehemals einen anderen Beruf wählten, einen Schulhelfer- oder Abiturientenlehrgang mitzumachen. Stacheldraht oder Arbeitseinsatz im ehemaligen Feindesland war ihr unverschuldetes Los. Es wäre eine Härte, wenn diese jungen Heimkehrer verbittert zusehen müßten, wie andere, die vielleicht

¹⁰⁸ Vgl. Amtsblatt 1946, S. 165; BayHStA, MK 61393, Vormerkung betreffend die Nachkriegsentwicklung der Lehrerbildung vom Juni 1950.

¹⁰⁹ Vgl. BayHStA, OMBY 10/19–2/9, OMBUS an die Militärregierungen der Länder vom 21.2.1946, wo die Erarbeitung von Lehrplänen „for the preparation of teachers from amongst persons of other professions“ angeordnet wird. „The candidates shall have a general education on a suitable level. [...] Only such persons are capable of educating youth in a democratic spirit may be admitted to these curricula.“

¹¹⁰ BayHStA, MK 61407, Schulhelfer des Stadt- und Landkreises Schweinfurt an MK vom 16.7.1948; dort als Beilage ein Merkblatt zur Schulhelferausbildung. Vgl. auch BayHStA, MK 61406, Richtlinien für die schulpraktische Ausbildung der Teilnehmer an Schulhelferlehrgängen vom Juni 1947.

¹¹¹ Zu Inhalt und Prüfungsanforderungen der Lehrgänge vgl. BayHStA, MK 61406, Prüfungsthemen der Lehrerbildungsanstalt Pasing vom 19.2.1947; BayHStA, MK 61407, Prüfungsthemen des Stadtschulamts Nürnberg vom 23.2.1948.

den Lehrerberuf heute als Not- und Brotberuf ergriffen haben, die Stellen einnehmen, für die sie als Angehörige der Lehrerbildungsanstalt vorgesehen waren.¹¹² Von 1949 bis 1951 wurden sechs solcher Spätheimkehrerlehrgänge, die zwölf bis 15 Monate dauerten, von 260 Teilnehmern absolviert, die im übrigen bevorzugt in den Schuldienst übernommen wurden¹¹³. Zusätzlich wurde ein Sonderlehrgang für Spätheimkehrer ohne Reifezeugnis, für den sich etwa 20 Teilnehmer meldeten, durchgeführt¹¹⁴. So präzise Zahlen liegen für die Abiturientenkurse und Schulhelferlehrgänge nicht vor. Selbst im Kultusministerium zeigte man sich nur vage informiert, wie durch den Hinweis, die „Teilnehmerzahl dürfte mehrere Tausende betragen haben“, dokumentiert wird¹¹⁵. Ungefährten Aufschluß gibt eine Statistik für das Schuljahr 1948/49, die unter den Volksschullehrern einen Anteil von 3467 Absolventen von Abiturientenkursen und 1490 Schulhelfern ausweist¹¹⁶. Was die Zahl der Aushilfs- und Ersatzlehrkräfte betrifft, so hatte diese 1946 mit 870 bzw. 722 Lehrkräften und 1947 mit 927 bzw. 370 Lehrkräften ihren Höchststand erreicht, der dann sukzessive abgebaut wurde.

Die für 1948/49 mitgeteilten Absolventenzahlen dürften jeweils annähernd dem Endstand entsprochen haben, wurde doch zu diesem Zeitpunkt bereits der Abbau der Kurse und Lehrgänge eingeleitet, um den Lehrernachwuchs wieder ausschließlich auf regulärem Weg auszubilden. Im August 1948 wies das Kultusministerium die Bezirksregierungen an, „die noch vorhandenen geeigneten Schulhelfer so rasch wie möglich zu Abschlußlehrgängen einzuberufen“ und bei den Aufnahmezahlen bis an die Grenze des Möglichen zu gehen¹¹⁷. Die volle Ausnützung der Kapazitäten war schon allein deshalb erforderlich, um die Sorgen der Schulhelfer, ihre Ausbildung nicht mehr vollenden zu können, zu zerstreuen. Diese bewirkten nämlich gelegentlich, daß der „Opfergeist und die Begeisterung für den Neuaufbau unserer Volksschule [. . .] einer tiefen Mutlosigkeit Platz“ machte. Zugleich stellten die Betroffenen aber unmißverständlich klar: „Man kann über das Schulhelferproblem denken wie man will: Durch unsere dreijährige Tätigkeit haben wir uns das moralische Recht auf die Fertigstellung unserer Ausbildung verdient.“¹¹⁸ Nachdem die Abiturientenkurse bereits 1949 eingestellt worden waren, fanden 1950/51 die letzten Schulhelferlehrgänge statt. Zugleich wurden die für die Abschlußlehrgänge nicht geeigneten Schulhelfer durch Lehrkräfte mit abgeschlossener erster Lehramtsprüfung ersetzt. „Schulhelfer gibt es heute nicht mehr“, konstatierte man nicht ohne Befriedigung über das Ende des Provisoriums im Sommer 1950 im Ministerium¹¹⁹.

¹¹² BayHStA, MK 61407, Bezirksschulamt Burglengenfeld an MK vom 25.1.1948.

¹¹³ Vgl. BayHStA, MK 61598, MK an die Regierungen vom 24.10.1949.

¹¹⁴ Vgl. BayHStA, MK 61393, Vormerkung betreffend die Nachkriegsentwicklung der Lehrerbildung vom Juni 1950. Soweit erkennbar, fand der letzte Spätheimkehrerlehrgang von Juni 1950 bis Juli 1951 in Eichstätt statt; vgl. BayHStA, MK an Lehrerbildungsanstalt Eichstätt vom 5.8.1950: „Bei der Durchführung und Unterrichtsgestaltung sind das Alter, der menschliche Reifegrad und die schweren Schicksale der Teilnehmer zu berücksichtigen. Eine strenge schulmäßige Führung des Lehrganges wird sich nicht empfehlen; die Auflockerung muß jedoch die Grenzen im Auge behalten, die durch das Ausbildungsziel gesteckt sind.“

¹¹⁵ Vgl. BayHStA, MK 61393, Vormerkung betreffend die Nachkriegsentwicklung der Lehrerbildung vom Juni 1950.

¹¹⁶ Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1948/49, S. 14.

¹¹⁷ BayHStA, MK 61407, MK an Lehrerbildungsanstalten vom 4.8.1948.

¹¹⁸ BayHStA, MK 61407, Schulhelfer des Stadt- und Landkreises Schweinfurt an MK vom 16.7.1948.

¹¹⁹ BayHStA, MK 61393, Vormerkung betreffend die Nachkriegsentwicklung der Lehrerbildung vom Juni 1950.

Daß die Lehrerbildung wieder regulär ablaufen konnte, lag in erster Linie daran, daß die überwältigende Mehrheit der 1945 entlassenen Lehrer wieder im Dienst war. Vorausgegangen war natürlich jeweils ein durch das sog. Befreiungsgesetz vorgegebenes Entnazifizierungsverfahren, in dessen Rahmen jede Lehrkraft einen Fragebogen auszufüllen hatte, der dann in einem Spruchkammerverfahren ausgewertet wurde und in die Kategorisierung nach Hauptschuldigen, Belasteten, Minderbelasteten (Bewährungsgruppe), Mitläufern und Entlasteten einmündete. Das auf die Ausschaltung der ‚echten Nazis‘ abzielende Verfahren ermöglichte mittelfristig zwar die Rehabilitierung der 1945 bereits Entlassenen, da an die Stelle der „Entlassung als dauernder Diskriminierung“ die „ableistbare Sühne“ trat¹²⁰. Da aber gleichzeitig alle als politisch belastet geltenden Personen bis zum Abschluß ihres Spruchkammerverfahrens sowohl in der öffentlichen Verwaltung als auch in Privatunternehmen, gemeinnützigen Unternehmen und Wohlfahrtseinrichtungen nur „in gewöhnlicher Arbeit“ beschäftigt werden durften¹²¹, führte das Befreiungsgesetz zumal in der Beamtschaft erst einmal zu einem enormen Personalengpaß. Dessen Abbau erwies sich als schwierig, da sich die Verfahren oft erheblich in die Länge zogen. Und selbst bei einem für die Betroffenen günstigen Urteil verschob sich die Entscheidung über die Wiederanstellung häufig noch einmal, weil sich vor allem in der Anfangsphase der Spruchkammerverfahren die Militärregierung einschaltete, um die Einstufung überprüfen zu lassen¹²². Denn ein günstiger Verfahrensausgang allein war ja für eine Anstellung nicht hinreichend, sondern es bedurfte in jedem Fall der Bestätigung durch die Militärregierung¹²³, die im übrigen die lokalen Verbindungsoffiziere zu strikter Überwachung der Einhaltung der Entnazifizierungsbestimmungen anhielt¹²⁴. Dieser bürokratische Aufwand wurde verschärft, als die Genehmigung des Lehrpersonals, die bis Anfang 1946 bei den örtlichen Militärregierungen gelegen hatte, an die Münchener Zentrale verlagert wurde¹²⁵. Diese Zentralisierung bei der für Entnazifizierungsfragen zuständigen Special Branch bedeutete eine erhebliche Verlängerung des Dienstwegs, und es war „von jetzt ab – im Gegensatz zu bisher – sehr langwierig, die Bestätigung einer neuen Lehrkraft durch die Militärregierung zu erreichen und sie einzustellen“¹²⁶. So beklagte sich beispielsweise der Ansbacher Regierungspräsident, daß im März 1946 bei der Special Branch eingereichte Fragebögen im Juni immer noch nicht bearbeitet waren¹²⁷. Vor diesem Hintergrund forderte namentlich der Bayerische Lehrerverein wiederholt eine Beschleunigung der Verfahren und Notstandsbeihilfen für die auf ihre Wiederanstellung wartenden Lehrer¹²⁸. In diesem Zusammenhang ist es natürlich von Interesse, mit welchen der genannten Spruchkammerkategorien überhaupt die Möglichkeit der Wiederbeschäftigung eröffnet wurde. Die für die Beamten einschlägigen Ausführungsbestimmungen zum Befreiungsgesetz¹²⁹ sowie die dar-

¹²⁰ Niethammer, Reform, S. 182.

¹²¹ Amtsblatt 1946, S. 17, Ministerialerlaß vom 13.5.1946 über den Vollzug des Befreiungsgesetzes.

¹²² Siehe oben, S. 18.

¹²³ Vgl. BayHStA, MK 61958, MK an die Bezirksregierungen vom 9.11.1946.

¹²⁴ Vgl. BayHStA, OMBY 13/114–3/3, Functions of Field Liaison Officers in Connection with Education and Religious Affairs vom 3.6.1946.

¹²⁵ Vgl. BayHStA, OMBY 10/19–2/9, OMBY an Ministerpräsident Hoegner vom 4.4.1946; ebenda, OMBY an die Bezirksregierungen vom 15.4.1946.

¹²⁶ BayHStA, MK 53729, Jahresbericht der Oberrealschule mit Gymnasium Weilheim vom November 1946.

¹²⁷ Vgl. BayHStA, MK 61318, Regierung von Ober- und Mittelfranken an MK vom 14.6.1946.

¹²⁸ Vgl. BayHStA, MK 61958, BLV an MK vom 10.3.1948.

¹²⁹ Vgl. Schullze, S. 272 ff.

auf fußenden Erläuterungen der OMGUS-Direktive vom 21. September 1946¹³⁰ nannten für den öffentlichen Dienst zunächst einmal die vom Gesetz nicht betroffenen Unbelasteten sowie die Entlasteten. Die als Mitläufer Eingestufteten durften unter bestimmten Voraussetzungen wieder ins Beamtenverhältnis übernommen werden. Ausnahmsweise konnten auch Minderbelastete als Vertragsangestellte im öffentlichen Dienst beschäftigt werden. Für den mit der Anwartschaft auf die Verbeamtung verbundenen Lehrerberuf spielte diese Ausnahmeregelung in der Anstellungspraxis allerdings keine Rolle¹³¹.

Für den Fall der Wiederanstellung entnazifizierter Lehrkräfte verdienen zwei Punkte besondere Hervorhebung. Der eine betraf den Einsatz vorübergehend amtsenthobener Lehrer an ihrem früheren Dienstort, der andere die Wiederverbeamtung der im Regelfall zunächst nur ins Angestelltenverhältnis übernommenen Entnazifizierten. Hinsichtlich des ersten Aspektes war man – vor allem, wenn es um den Einsatz von Mitläufern ging – im Ministerium etwas unsicher, da die Militärregierung u. a. in Ober- und Mittelfranken, wo über 70 % der Entnazifizierten erneut in ihrem vormaligen Wirkungskreis unterrichteten, Bedenken vorgetragen haben soll¹³². Daneben regte sich auch auf deutscher Seite Unmut. So forderte beispielsweise der Forchheimer CSU-Vorsitzende einen Erlaß, der die Tätigkeit entnazifizierter Lehrer am früheren Dienstort ausschloß. Es sei schließlich allgemein bekannt, „daß gerade die Lehrer es auch im Dritten Reich verstanden haben, sich rasch umzustellen und in den einzelnen kleinen und größeren Gemeinden eifrig für den Nationalsozialismus wirkten“. Nun würden in den Gemeinden Resolutionen und Sammelentlastungszeugnisse erstellt, „um den ehemaligen Nazilehrer der Gemeinde zu erhalten, [. . .] und niemand traut sich davon auszuschließen, weil jeder den Einfluß eines Dorflehrers kennt und befürchtet, daß der Lehrer wieder an der alten Schule tätig wird.“¹³³ Solche Stimmen befanden sich indes in der Minderheit. Wenn es in einem Regierungsbericht heißt, daß vielfach „ausdrückliche Wünsche des Pfarramtes und der Gemeindevertretung um Belassung der betreffenden Lehrkraft am gleichen Ort, zum Teil mit Nachdruck, vorgetragen“ würden, so spiegelte das die Stimmungslage wesentlich zutreffender wider¹³⁴. Letztendlich stellte die Militärregierung deshalb ihre offensichtlich nicht allzu starken Bedenken gegen diese Praxis zurück – mit dem Ergebnis, daß im Herbst 1947 von den entnazifizierten Lehrern in Ober- und Mittelfranken 72,06 %, in Unterfranken 56 %, in Schwaben 30,57 %, in Oberbayern ca. 65 % sowie in Niederbayern und der Oberpfalz ca. 48 % wieder am früheren Dienstort tätig waren.

Die Verbeamtung wiederangestellter Lehrkräfte ging zunächst nur schleppend voran. Dies hing zum einen mit der „besonderen Stellung des Lehrers“ und „den mit der Wiederaufrichtung des ganzen Schulwesens zusammenhängenden besonderen Verhältnis-

¹³⁰ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/49–1/12, OMGBY an Ministerpräsident Hoegner vom 2.10.1946.

¹³¹ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/49–1/12, OMGBY an Ministerpräsident Ehard vom 6.1.1947.

¹³² Vgl. BayHStA, MK 61958, MK an Regierung von Mittel- und Oberfranken vom 9.9.1947.

¹³³ BayHStA, MK 61958, Hans Fernbach an MK vom 8.6.1948.

¹³⁴ BayHStA, MK 61958, Regierung von Schwaben an MK vom 25.9.1947. Vgl. ebenda, Regierung von Oberbayern an MK vom 26.9.1947: „Die Wiederverwendung am gleichen Dienstort erfolgte fast ausschließlich auf Wunsch der Gemeinden. Schwierigkeiten haben sich aus diesen Wiederanstellungen bis jetzt nicht ergeben“. Vgl. ferner BayHStA, MK 61321, Regierung von Unterfranken an MK vom 6.10.1948: „In fast allen Schulen wirken nun wieder die alten Lehrer und es ist, als ob ein Aufatmen durch die Schulen gehen würde.“

sen“ zusammen¹³⁵. Zum anderen wollte das Ministerium nicht sofort die verfügbaren Planstellen dauerhaft blockieren. Dies geschah vor allem aus Rücksichtnahme auf die politisch kaum belasteten Lehrkräfte, für die ein günstiger Spruchkammerbescheid zu erwarten war. Denn gerade die „Fälle der wenig belasteten Lehrkräfte“ wurden „nach der bisherigen Übung von den Spruchkammern zurückgestellt gegenüber denen der stärker Belasteten“¹³⁶. D. h., die ersteren mußten länger auf ihr Verfahren und – was natürlich widersinnig war – auf die Möglichkeit der Wiederanstellung und -verbeamtung warten als die stärker Belasteten. Wären diese, einen günstigen Spruchkammerbescheid vorausgesetzt, auf der Grundlage des bei der Militärregierung übrigens heftig umstrittenen bayerischen Beamtengesetzes vom 28. Oktober 1946¹³⁷ sofort ins Beamtenverhältnis übernommen worden, wären gerade die Chancen der nicht oder nur gering belasteten Lehrkräfte auf eine Beamtenplanstelle empfindlich geschmälert worden. Wohl deshalb gingen die zuständigen Dienststellen des Ministeriums die Wiederverbeamtung von Lehrern selbst dann noch sehr zögerlich an, als durch den Ministerialerlaß vom 3. Dezember 1947 eine Forcierung der Verbeamtungen in die Wege geleitet wurde. Wie Beschwerden des Bayerischen Lehrervereins und diverser Bezirkslehrervereine zu entnehmen ist, wurde der Erlaß erst mit fünfmonatiger Verspätung in die Praxis umgesetzt¹³⁸. Er sah die sofortige Verbeamtung nur für Entlastete und vom Befreiungsgesetz nicht Betroffene vor. „Bei der Übernahme von Mitläufern in das Beamtenverhältnis muß vorläufig noch eine gewisse Zurückhaltung geübt werden“; genehmigt wurde lediglich die Verbeamtung auf Probe¹³⁹. Dieser Regelung kam seit Herbst 1947 besondere Relevanz zu, als im Zeichen des erlahmenden Interesses der Amerikaner an der Entnazifizierung die Beurteilungen der Spruchkammern deutlich milder ausfielen als zuvor, wodurch eine große Zahl erheblich belasteter Lehrer nur als Mitläufer eingestuft wurde. Die Folge war, daß im Ministerium verstärkt auf die charakterliche Haltung der einzustellenden bzw. zu verbeamtenden Lehrer geachtet wurde. Im Gegensatz zu tatsächlichen Mitläufern, die aus Leichtgläubigkeit, politischer Unerfahrenheit und falsch verstandener Beamtenloyalität der NSDAP beigetreten waren, sollten die nun durch die Gunst der Stunde als Mitläufer Deklarieren, die „mit ihrer ganzen Person dem Nationalsozialismus oft bis zur letzten Konsequenz zur Verfügung“ gestanden hatten, ferner „Ehrgeizlinge, Nutznießer, Denunzianten, gefährliche Propagandisten, aus der Kirche Ausgetretene, Propagandisten für die Deutschen Christen oder für die Gottgläubigen“ weiterhin vom Lehramt ferngehalten werden¹⁴⁰. Diese Bestimmungen, so sehr sie von moralischen Erwägungen und Gerechtigkeitssinn diktiert waren, waren insofern problematisch, als sich die Verwaltung als Nachprüfungsinstanz für abgeschlossene Verfahren zu etablieren drohte. Daneben sorgte vor allem die Regelung für die aus der Kirche ausgetretenen Mitläufer für einigen Wirbel, zumal sich die Regierung von Oberbayern bemüßigt fühlte, nur mehr solche Lehrkräfte zur Wiederverbeamtung vorzuschlagen, die die Verbindung mit der Kirche nicht gelöst hatten.

¹³⁵ BayHStA, MK 61958, MK an Landtagsamt vom 4.12.1948.

¹³⁶ BayHStA, MK 61958, Vormerkung von Referat 7 des MK vom 24.7.1947.

¹³⁷ Vgl. Niethammer, Reform, S. 181 ff.; Benz, Versuche, S. 220 ff.

¹³⁸ Vgl. BayHStA, MK 61958, BLV an MK vom 25.5.1948; im Akt ferner entsprechende Eingaben diverser Bezirkslehrervereine.

¹³⁹ BayHStA, MK 61958, MK an die Bezirksregierungen vom 3.12.1947.

¹⁴⁰ BayHStA, MK 61958, MK an die Bezirksregierungen vom 18.8.1948.

Das Ministerium stellte zwar umgehend klar, daß kein genereller Ausschluß bekenntnisloser Mitläufer gemeint sein könne, sondern lediglich die Vorlage von Einzelanträgen intendiert sei – gleichwohl wurden diese Vorgänge von der SPD-nahen Presse so gleich als Indiz für die klerikale Schulpolitik Kultusminister Hundhammers aufgegriffen¹⁴¹.

Ungeachtet manch retardierender Momente wurde die Wiederverbeamtung, die mit Ausnahme einiger Sonderfälle im August 1949 von der ministeriellen auf die Bezirksregierungsebene verlagert wurde¹⁴², in Entsprechung zu dem durch die Spruchkammern immer weiter gezogenen Kreis der Anstellungsbefähigten letztlich zügig vorangetrieben – ein Sachverhalt, der von Teilen der amerikanischen Presse gallig als Renazifizierung des Unterrichtswesens apostrophiert wurde¹⁴³. Einer Statistik vom Oktober 1950 zufolge waren von 8333 nach 1945 aus dem Dienst entfernten Volksschullehrern lediglich 634, also 7,6 %, noch nicht wiederverwendet. Von den wieder ins Dienstverhältnis übernommenen Lehrern waren 92 % bereits wieder verbeamtet, nur noch eine Minderheit war im Angestelltenverhältnis tätig¹⁴⁴.

Zum gleichen Zeitpunkt waren im bayerischen Volksschuldienst 6180 Flüchtlingslehrer, das waren 33,8 % der Gesamtlehrerschaft, beschäftigt, davon 2710 als Beamte und 3470 als Angestellte. Weitere 1119 Flüchtlingslehrer standen als noch Unbeschäftigte auf Wartelisten¹⁴⁵. Niedriger lag der Anteil der Flüchtlingslehrer im Bereich des höheren Schulwesens. Im Schuljahr 1949/50 waren von 5045 Lehrern lediglich 905 bzw. 17,9 % Flüchtlinge¹⁴⁶. Der hohe Anteil der Flüchtlingslehrer im Volksschulbereich ist ein deutliches Indiz dafür, daß es aufgrund der Massententlassungen nach 1945, aber auch wegen des gestiegenen Lehrerberarfs „den Lehrern unter den Flüchtlingen mehr als den Angehörigen irgendeiner anderen qualifizierten Berufsgruppe gelang“¹⁴⁷, eine ihrer Ausbildung und ihrem früheren Status adäquate Beschäftigung zu finden. Untermauert wird diese Feststellung dadurch, daß der Anteil der Flüchtlingslehrer im Volksschulbereich deutlich über der ursprünglich vom Ministerium festgesetzten Quote von 20 % lag¹⁴⁸. Auffallend ist freilich die vergleichsweise geringe Zahl der verbeamteten Flüchtlingslehrer, obwohl für diese im Prinzip die gleichen Laufbahnvorschriften galten wie für die einheimischen Lehrer: „Im allgemeinen ist von dem Grundsatz auszugehen, daß Flüchtlingslehrkräfte so zu behandeln sind wie die einheimischen Lehrkräfte, nicht schlechter, aber auch nicht besser.“¹⁴⁹ Gleichwohl war bei der Verbeamtung der Flüchtlingslehrer seitens des Kultusministeriums eine deutliche

¹⁴¹ Vgl. BayHStA, MK 61958, Kultusminister Hundhammer an die Redaktion der Südpst vom 11.8.1949. Die einschlägige Bestimmung der Regierung von Oberbayern wurde im übrigen rasch aufgehoben.

¹⁴² Vgl. BayHStA, MK 61958, MK an die Bezirksregierungen vom 3.8.1949; vgl. ferner ebenda, MK an die Bezirksregierungen vom 10.4.1951.

¹⁴³ Vgl. BayHStA, MK 65653, Vormerkung von Referat 17 des MK vom 16.12.1949. Im Akt weitere Hinweise auf die Berichterstattung der amerikanischen Presse.

¹⁴⁴ Vgl. BayHStA, MK 61314, Statistik vom 1.10.1950.

¹⁴⁵ Vgl. ebenda. Eine sich wohl auf alle Schultypen beziehende Statistik vom 23.1.1950 in BayHStA, MK 62004, weist 7321 Flüchtlingslehrer, darunter 2269 verbeamtete, aus. Abweichende Zahlen in: Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 87 f., wo für das Schuljahr 1949/50 eine Gesamtzahl von 21 052 Volks- und Sonderschullehrern, darunter 7742 (36,7 %) Flüchtlingslehrer, genannt wird.

¹⁴⁶ Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 114.

¹⁴⁷ Bauer, Flüchtlinge, S. 209.

¹⁴⁸ Vgl. ebenda; BayHStA, MK 61958, MK an Bayerische Staatskanzlei vom November 1947.

¹⁴⁹ BayHStA, MK 61958, MK an die Bezirksregierungen vom 1.8.1949.

che Zurückhaltung zu beobachten, die bei den Betroffenen eine „tiefgreifende Enttäuschung“ auslöste¹⁵⁰. Zumal bei den älteren Lehrern, die sich an der Schwelle der für die Verbeamtung zulässigen Altersgrenze befanden, war dies der Fall; letztlich wurden hier durch die Einführung eines Altersdispenses Härten vermieden¹⁵¹. Daß die Flüchtlingslehrer nur zögernd verbeamtet wurden, erfolgte mit Sicherheit zum Teil aus Rücksichtnahme auf die ihrerseits auf Wiedereinstellung und -verbeamtung drängende einheimische Lehrerschaft¹⁵². Ein weiterer Grund war aber auch, daß die Flüchtlingslehrer vom Ministerium einer Sonderprüfung unterzogen wurden. Gleich den einheimischen Lehrkräften mußten ja auch die Flüchtlingslehrer das Entnazifizierungsverfahren durchlaufen. Allerdings hatten sie vielfach Dokumente, die zur Feststellung von Identität und Qualifikation erforderlich waren, zurücklassen müssen oder auf der Flucht verloren. Gleichzeitig lagen im Gegensatz zu den bayerischen Lehrern keine Personalakten vor, die eine Nachprüfung der Angaben ermöglichten. Vor diesem Hintergrund kam es neben vereinzelt Versuchen, sich nicht vorhandene Qualifikationen zuzuschreiben, wiederholt zu Fragebogenfälschungen, die bei den Einheimischen für erhebliche Verbitterung sorgten. „Während das Vorleben und die politische Tätigkeit unserer einheimischen Leute bis ins Kleinste nachgeprüft werden können, ist die Vergangenheit der Fremden in Dunkel gehüllt. Während unsere Leute, auch wenn sie nicht der Partei angehörten, wegen untergeordneter Amtsführungen entlassen werden, werden die auswärtigen Lehrkräfte angestellt, weil sie nur Mitgliedschaft im Fragebogen stehen haben.“¹⁵³ Das Kultusministerium ging deshalb vor der Verbeamtung von Flüchtlingslehrern dazu über, deren Angaben beim Document Center in Berlin überprüfen zu lassen, wobei sich zeigte, daß mitunter fast ein Drittel der eingereichten Fragebögen ganz oder teilweise gefälscht war¹⁵⁴. Seitens der Flüchtlinge wurden diese Nachprüfungen zwar als „eine nicht zu rechtfertigende Sondermaßnahme“ empfunden¹⁵⁵, zumal – und das war in der Tat ein nicht unbedeutendes Karrierehemmnis – in der Regel mehrere Monate verstrichen, bis das Document Center Auskunft erteilte. Ungeachtet aller Proteste behielt Kultusminister Hundhammer die Praxis der Sonderentnazifizierung jedoch bei: „Es ist meine Pflicht, darüber zu wachen, wer in meiner Verwaltung als Beamter angestellt wird. Ich bestehe darauf, daß unter den Lehrkräf-

¹⁵⁰ BayHStA, MK 61320, Regierung von Niederbayern und Oberpfalz vom 9.5.1949; vgl. ferner einen Protest gegen die schleppende Verbeamtung der Flüchtlingslehrer in BayHStA, MK 62004, Flüchtlingslehrergemeinschaft Amberg an MK vom 7.1.1950.

¹⁵¹ Vgl. BayHStA, MK 61957, MK an die Bezirksregierungen vom 27.1.1950. Gemäß Entschließung vom 1.8.1949 konnten früher bereits verbeamtet gewesene Flüchtlingslehrkräfte bis zum vollendeten 58. Lebensjahr wiederverbeamtet werden, rassistisch, religiös und politisch Verfolgte auch über diese Altersgrenze hinaus.

¹⁵² Vgl. BayHStA, MK 61958, Vormerkung von Referat 7 des MK vom 24.7.1947. Vgl. auch BayHStA, MK 61319, Regierung von Niederbayern und Oberpfalz an MK vom 4.3.1948: „Auch die Spannungen zwischen den dienstent hobenen und dienstt uenden Lehrpersonen nehmen zu, da die ent hobenen Lehrer vielfach annehmen, daß die eingesetzten Flüchtlingslehrkräfte nur zu ihrer Vertretung oder als Aushilfe beschäftigt sind und sich ihnen gegenüber dementsprechend verhalten.“; BayHStA, MK 61321, Regierung von Niederbayern und Oberpfalz an MK vom 7.10.1948: „Gewisse Spannungen zwischen Flüchtlingslehrern und bayerischer Lehrerschaft sind trotz guten Willens auf beiden Seiten noch nicht überwunden. Die untragbaren Wohnungsverhältnisse führen leider immer wieder zu recht bedauerlichen Zerwürfnissen innerhalb der Lehrerschaft.“ Aufschlußreich auch BayHStA, MK 61318, Regierung von Oberbayern an MK vom 11.6.1946, wo vom Widerstand einzelner Bürgermeister gegen die Verwendung von Flüchtlingslehrern berichtet wird: „einmal wegen der bekannten bayerischen Abneigung, zum anderen wegen der Wohnungsfrage“.

¹⁵³ BayHStA, MK 61318, Regierung von Unterfranken an MK vom 1.6.1946.

¹⁵⁴ BayHStA, MK 52193, Vormerkung des MK vom 21.1.1949.

¹⁵⁵ BayHStA, MK 52193, Hauptausschuß für Flüchtlinge und Ausgewiesene in Bayern an MK vom 5.1.1949.

ten, die in das Beamtenverhältnis übernommen werden, sich kein Fragebogenfälscher befindet¹⁵⁶; im übrigen müssten im Falle verlorengegangener Personalakten einheimische Lehrkräfte die gleiche Prozedur über sich ergehen lassen.

Über der Erörterung der Anstellungs- und Verbeamtungsfragen sollen schließlich jene Flüchtlingslehrer nicht vergessen werden, die nicht im Schuldienst unterkamen – sei es, weil keine Stellen vorhanden waren oder weil sie in dem auf das Bekenntnisschulprinzip festgelegten Volksschulbereich aus konfessionellen Gründen nicht oder nur schwer beschäftigt werden konnten. In letzterer Hinsicht wurde versucht, zwischen den einzelnen Regierungsbezirken einen Ausgleich zu schaffen. Daneben verhandelten im Frühsommer 1947 die württembergische und die bayerische Unterrichtsverwaltung, ob nicht evangelische Lehrkräfte von Bayern nach Württemberg, das seinerseits am Abbau des Überhangs katholischer Lehrkräfte interessiert war, versetzt werden könnten¹⁵⁷. Derlei Versuche wurden 1949 in einer alle westdeutschen Länder einbeziehenden Weise mit der Gründung einer Zentralstelle institutionalisiert. Keimzelle dieser Institution war die im Herbst 1945 gegründete und dem niedersächsischen Kultusministerium zugeordnete Zentralstelle für Flüchtlingslehrer der britischen Zone. Deren Aufgabenkatalog umfaßte die Rechtsberatung und Stellenvermittlung, die Begutachtung der beruflichen Qualifikation sowie die aufgrund fehlender Dokumente außerordentlich schwierige Erstellung von Personalakten¹⁵⁸. Durch Beschluß der Kultusministerkonferenz der Länder vom 9./10. Juni 1949 wurde die Ausweitung der Zentralstelle auf das gesamte Bundesgebiet eingeleitet¹⁵⁹. Aufgabe der als Dienststelle der Kultusministerien der Bundesländer firmierenden und von diesen gemeinsam finanzierten Zentralstelle für Flüchtlingslehrer war die Erfassung aller beschäftigten und unbeschäftigten Flüchtlingslehrer, die Anforderung und Prüfung von Bewerbungsunterlagen noch Unbeschäftigter, die Unterbreitung von Ausgleichsvorschlägen bei den Unterrichtsverwaltungen der Länder sowie die Führung der Such- und Anschriftenkartei¹⁶⁰. In erster Linie ging es natürlich um die Vermittlung der bundesweit noch ca. 7000 arbeitslosen Flüchtlingslehrer vor allem in die Länder mit niedrigen Flüchtlingeinstellungsquoten; aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang eine Aufstellung vom Dezember 1949, der zufolge – bezogen auf alle Schultypen – Schleswig-Holstein einen Anteil von 46 % Flüchtlingslehrern an der Gesamtlehrerschaft aufwies, gefolgt von Niedersachsen (38 %), Bayern (30 %), Nord-Württemberg (25 %) und Hessen (21 %). Mit deutlichem Abstand folgten Nordrhein-Westfalen (14 %), Hamburg (12 %), Nord-Baden (12 %), Bremen (8 %), Württemberg-Hohenzollern (8 %), Süd-Baden (6 %) und Rheinland-Pfalz (3 %)¹⁶¹. Die Vermittlungstätigkeit der Zentralstelle, bei der sich annähernd 60000 Flüchtlingslehrer registrieren ließen, kann

¹⁵⁶ BayHStA, MK 52193, Kultusminister Hundhammer an den Hauptausschuß für Flüchtlinge und Ausgewiesene in Bayern vom 1.2.1949. Vgl. auch in diesem Sinne BayHStA, MK 62004, Vormerkung von Referat 16 d des MK vom 23.1.1950.

¹⁵⁷ Vgl. BayHStA, MK 52193, Kultministerium Württemberg an MK vom 21.3.1947 und ebenda, MK an Kultministerium Württemberg vom 3.6.1947. Ob der ins Auge gefaßte Lehreraustausch zustande kam, geht aus den Akten nicht hervor.

¹⁵⁸ Vgl. BayHStA, MK 51963, Bericht über die Arbeit der Zentralstelle für Flüchtlingslehrer der britischen Zone, undatiert.

¹⁵⁹ Vgl. BayHStA, MK 51963, Sekretariat der Kultusministerkonferenz an die Kultusministerien der Länder vom 7.10.1949.

¹⁶⁰ Vgl. BayHStA, MK 52193, Bekanntmachung der Zentralstelle für Flüchtlingslehrer vom 27.3.1950.

¹⁶¹ Vgl. BayHStA, MK 52193, Zentralstelle für Flüchtlingslehrer an Kultusministerkonferenz vom 1.12.1949.

durchaus als erfolgreich bezeichnet werden. Bis Juni 1951 konnten immerhin 611 in Bayern wohnhafte Flüchtlingslehrer in anderen Bundesländern untergebracht werden; gleichzeitig befanden sich noch 1058 stellenlose Lehrer im Land¹⁶². Über diesen Zeitpunkt hinausreichende Angaben zur Arbeit der Zentralstelle liegen nicht vor, ein Indiz für ihren anhaltenden Erfolg ist aber die Tatsache, daß sie sich mehr oder minder selbst überflüssig machte und mit Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10./11. August 1951 mit Wirkung zum 31. März 1952 als selbständige Verwaltungseinheit aufgelöst werden konnte¹⁶³. Von einigen Bundesländern, nicht von Bayern, noch mit Aufgaben wie der Prüfung von Personalunterlagen betraut, wurde die Zentralstelle für Flüchtlingslehrer im Februar 1952 von der dem Bundesinnenministerium zugeordneten Bundesausgleichsstelle in Köln-Deutz als neues Referat V (Lehrpersonen) übernommen¹⁶⁴.

Aufgrund der bislang geschilderten Notmaßnahmen, Wieder- und Neuanstellungen war der akute Lehrermangel der Jahre 1946/47 rasch überwunden. „Der Lehrermangel ist restlos behoben“, „der Bedarf an Lehrkräften ist in allen Landkreisen gedeckt“ – das war ab dem Sommer 1948 der Grundtenor der Regierungsberichte¹⁶⁵. So erfreulich diese Entwicklung aus schulorganisatorischer Sicht war, so brachte sie für die noch beschäftigungslosen Lehrer und den Lehrernachwuchs auch Probleme mit sich. Nachdem im September 1948 die vom Finanzministerium genehmigte Zahl der Lehrerplanstellen überschritten wurde, mußte nämlich ein vorübergehender Einstellungsstop verfügt werden. „Das Gebot heißt: Es darf kein Mann eingestellt werden, ausgenommen sind vereinzelte Härtefälle (Spätheimkehrer), für die eine Stelle freigemacht werden muß.“¹⁶⁶ Vor allem für die noch immer auf ihren Spruchkammerbescheid wartenden Lehrer und die noch unbeschäftigten Flüchtlingslehrer war diese Entwicklung fatal¹⁶⁷, da die Zahl der regulären Ruhestandsversetzungen nur unzureichend zur personellen Entlastung beitrug. Auch die zu Lasten von verheirateten oder durch das Elternhaus sozial abgesicherten Lehrerinnen im Angestelltenverhältnis gehende Ausschaltung von Doppelverdienern schuf nur bedingt Abhilfe, beklagte doch das Ministerium im Februar 1950, daß „noch viele Tausende von Beamten und Angestellten, [...] die zur Zeit in den kümmerlichsten Verhältnissen leben, auf eine Verwendung warten“¹⁶⁸.

¹⁶² Vgl. BayHStA, MK 52194, Zentralstelle für Flüchtlingslehrer an MK vom 3.7.1951.

¹⁶³ Vgl. BayHStA, MK 52194, Vormerkung des MK vom 16.9.1951.

¹⁶⁴ Vgl. BayHStA, MK 52194, Bundesausgleichsstelle an MK vom 17.10.1951 und ebenda, Bekanntmachung der Zentralstelle für Flüchtlingslehrer vom 27.2.1952.

¹⁶⁵ BayHStA, MK 61319, Regierung von Ober- und Mittelfranken an MK vom 10.5.1948 und ebenda, Regierung von Oberbayern an MK vom 14.7.1948.

¹⁶⁶ BayHStA, MK 61256, Protokoll einer Besprechung von Regierungsdirektor Alois Braun mit Vertretern der Bezirksregierungen vom 4.2.1949.

¹⁶⁷ Vgl. u. a. BayHStA, MK 61320, Regierung von Oberbayern an MK vom 11.5.1949: „Die Not der entnazifizierten Lehrkräfte und Flüchtlingslehrer, die infolge des Stellenmangels nicht mehr verwendet werden können, wird immer größer, da sie infolge der angespannten wirtschaftlichen Gesamtlage vielfach aus ihren bisherigen Arbeitsverhältnissen entlassen werden und keine neue Verwendung finden können“.

¹⁶⁸ BayHStA, MK 61471, MK an Lehrerbildungsanstalten vom 3.2.1950. Die Ausschaltung von Doppelverdienern wurde bereits 1948 eingeleitet, wie aus BayHStA, MK 61321, Regierung von Oberbayern an MK vom 16.10.1948, hervorgeht, wo über die Beendigung der Dienstverträge verheirateter Lehrerinnen im Angestelltenverhältnis berichtet wird: „Diese Entlassungen gingen zwar nicht reibungslos, aber doch ohne größere Schwierigkeiten. Nicht verstanden wird von diesem Personenkreis und auch vielfach von der Bevölkerung, daß verheiratete, gut versorgte Lehrerinnen im Beamtenverhältnis weiterhin im Dienst bleiben dürfen.“

Eine Entspannung dieser Situation kann erst für 1953/54 veranschlagt werden, als erstmals seit 1947 wieder Klagen über einen Mangel an Lehrern laut wurden¹⁶⁹.

Neben den Anstellungsproblemen jener Lehrer, die im Zuge des personellen Revirements fürs erste einmal leer ausgingen, beschäftigte das Kultusministerium noch eine weitere Lehrergruppe, die aus Altersgründen für eine Wiederanstellung zwar nur in den seltensten Fällen in Betracht kam, die aber besondere Aufmerksamkeit für sich beanspruchen durfte. Gemeint sind die sogenannten Wiedergutmachungsfälle – Lehrer also, die vor allem im Vollzug des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 entlassen worden waren. Sofern sie noch dienstfähig waren, waren sie laut kultusministerieller Weisung vom Oktober 1945 wiederanzustellen¹⁷⁰. Die Zahl dieser rehabilitierten Berufsrückkehrer ist unbekannt, allzu hoch dürfte sie nicht gewesen sein. Bei der Mehrzahl der vom nationalsozialistischen Regime entlassenen Lehrer handelte es sich wohl um 1945 nicht mehr Dienstfähige, die ab dem 1. Mai 1945 als Ruheständler galten, denen die Entlassungszeit auf die „ruhegehaltsfähige Dienstzeit“ anzurechnen war¹⁷¹. Diese Bestimmung hatte insofern vorläufigen Charakter, als sie der endgültigen Regelung durch ein Entschädigungsgesetz nicht vorgreifen wollte. Ein solches wurde auf Landesebene allerdings erst im August 1949 verabschiedet, infolge des Ausbleibens einer einschlägigen Entschädigungsverordnung konnte es überdies nicht vollzogen werden¹⁷². Hier schuf erst das Bundesgesetz zur Wiedergutmachung für Angehörige des öffentlichen Dienstes vom 11. Mai 1951 mit den dazugehörigen Verwaltungsvorschriften vom 31. Oktober 1951 Abhilfe¹⁷³. Im Klartext bedeutete dies, daß die beim Kultusministerium liegenden Anträge auf Wiedergutmachung über Jahre hinweg nicht abschließend behandelt werden konnten. „Durch die genannten Mängel in der Wiedergutmachungsgesetzgebung und das dadurch verursachte zu meist jahrelange Wartenmüssen sind die Antragsteller verständlicherweise unruhig geworden.“¹⁷⁴ Zu den legislativen Hürden gesellten sich bürokratische. Das Wiedergutmachungsreferat des Kultusministeriums scheint nämlich alles andere als effizient gearbeitet zu haben. Von den 712 aus dem gesamten Geschäftsbereich des Ministeriums gestellten Anträgen waren 1954 noch 174 unbearbeitet¹⁷⁵. Ministerialdirektor Josef Mayer beklagte denn auch in einer geharnischten Vormerkung, das Kultusministerium sei im Vergleich zu allen anderen Staatsministerien bei der Bearbeitung der Anträge im Rückstand: „Ich möchte nur rechtzeitig darauf hinweisen, daß es nach meiner Ansicht mit der Wiedergutmachung nicht so weiter gehen kann; während kaum mehr ein Nationalsozialist außer Dienst ist, müssen diejenigen, die durch den Nationalsozialismus geschädigt wurden, immer noch auf die Wiedergutmachung warten.“¹⁷⁶

¹⁶⁹ Zentraler Bestand hierzu in BayHStA, MK 61234.

¹⁷⁰ Vgl. BayHStA, MK 61957, MK an die Bezirksregierungen vom 24.10.1945.

¹⁷¹ BayHStA, MK 61957, Ministerpräsident Hoegner an die bayerischen Staatsministerien vom 23.1.1946.

¹⁷² Vgl. Kreikamp, Entschädigungsgesetz, S. 74f.

¹⁷³ Vgl. Goschler, S. 234ff.

¹⁷⁴ BayHStA, MK 65607, Vormerkung von Referat 28 des MK vom 19.11.1951; dort auch Übersicht über den Stand der Wiedergutmachungsgesetzgebung.

¹⁷⁵ Vgl. BayHStA, MK 65607, Vormerkung von Referat 28 des MK vom 2.2.1954. Dort auch Übersicht über den Stand der Wiedergutmachung in den anderen bayerischen Ministerien: Innenministerium 377 Anträge (ca. 20 noch unbearbeitet), Justizministerium 248 (ca. 10), Finanzministerium ca. 1200 (ca. 40), Landwirtschaftsministerium 47 (8), Arbeitsministerium 308 (ca. 10), Wirtschaftsministerium ohne Angaben, Staatskanzlei 7.

¹⁷⁶ BayHStA, MK 65607, Vormerkung von Ministerialdirektor Josef Mayer vom 9.2.1954.

Diese Äußerung wirft nicht nur ein Schlaglicht auf die Unzulänglichkeiten der Wiedergutmachung, sondern zeugt auch von einem gewissen Unbehagen über die Praxis der Entnazifizierung. Eine Praxis, die von Widersprüchlichkeiten, ja Paradoxien geprägt war, wenn etwa – wie erwähnt – weniger Belastete länger auf ihr Spruchkammerverfahren und damit auf die Chance zur Wiederanstellung warten mußten als Schwerbelastete, deren Verfahren vorgezogen wurden. Den Maßstäben der Gerechtigkeit entsprach es gleichfalls kaum, daß die Spruchkammerverfahren im Zuge des nachlassenden Interesses der Amerikaner an der Entnazifizierung im Vergleich zur strengen Anfangsphase zunehmend lässiger gehandhabt wurden, so daß schwerer Belastete nun relativ einfach zu ihrem „Persilschein“ kamen. Zweifel an der Ratio der großen Entlassungswelle, durch die die betroffenen Lehrer in Existenznöte gestürzt wurden, die wohl weniger der selbstkritischen Reflexion als vielmehr eher der selbstgerechten Empörung über eine als ungerecht empfundene Notlage förderlich waren, sind bei solchen Unebenheiten des Verfahrens angebracht. So gesehen hätte vielleicht doch der eingangs dieses Abschnitts vorgestellte Vorschlag Paul Wienpahls, der zwischen politisch unbescholtenen und belasteten Lehrern keine Unterschiede hinsichtlich Bewußtseinslage und Wissensstand hatte ausmachen können und der deshalb für den Verzicht auf Entlassungen zugunsten eines breit angelegten Umerziehungsprogrammes für die gesamte Lehrerschaft plädierte, seinerzeit mehr Interesse verdient, als ihm zuteil wurde. In diese Richtung weist auch die retrospektive Sicht eines hochrangigen amerikanischen Erziehungsbeamten, der 1984 zu bedenken gab, ob sich die amerikanische Entnazifizierungspolitik nicht zu sehr auf den personellen Aspekt und zu wenig auf inhaltliche Fragen konzentriert habe¹⁷⁷.

4. Der Schulbetrieb: Wiederaufnahme – Materielle Not – Schulspeisung

Vor allem in den größeren, vom Bombenkrieg besonders betroffenen Städten fand der Schulunterricht in den letzten Kriegsmonaten nur noch sporadisch statt, oder er fiel ganz aus. „Nur allzu häufig wurde Unterrichtszeit im Luftschutzbunker versessen; durch Einberufung der männlichen Lehrkräfte selbst vorgerückten Alters wurde die geordnete Klassenführung aufgehoben, dafür zeitlich eingeschränkter Abteilungs- und Wechselunterricht angesetzt. Nach dem verheerenden Fliegerangriff vom 16.3.45 blieb aus Mangel an Lehrern und Schulräumen der Unterricht 8 Monate lang ausgesetzt“, heißt es in einem Bericht des Stadtschulamts Würzburg¹⁷⁸. In Nürnberg blieben die Volksschulen schon seit Januar 1945 geschlossen¹⁷⁹. In München war der Volksschulunterricht seit 1943 allmählich zum Erliegen gekommen; sukzessive waren die Schüler in Kinderlandverschickungsheime und in die vier städtischen Landschulheime evakuiert worden. In den noch in der Stadt verbliebenen Berufsschul-, Fachschul- und Gymnasialklassen konnte wegen Brennstoffmangels im Januar 1945 kein Unterricht mehr stattfinden. Am 15. Februar 1945 wurde in München schließlich jeglicher Schulbetrieb

¹⁷⁷ Vgl. Heinemann, S. 121.

¹⁷⁸ BayHStA, MK 61239, Stadtschulamt Würzburg an MK vom 14.1.1947. Vgl. auch Schott, S. 117 ff.

¹⁷⁹ Vgl. Rossmeißl, S. 187.

eingestellt. Jugendliche, die sich noch in der Stadt aufhielten, wurden durch Befehl vom 5. März 1945 zum Kriegseinsatz herangezogen¹⁸⁰.

Soweit die Schulen Bayerns zum Zeitpunkt des amerikanischen Einmarsches also überhaupt noch geöffnet waren, mußten sie gemäß der vielzitierten Direktive JCS 1067 vom April 1945 unverzüglich geschlossen werden: „All educational institutions within your zone except those previously re-established by Allied authority will be closed. The closure of Nazi educational institutions such as Adolf Hitler Schulen, Napolas and Ordensburgen, and of Nazi organizations within other educational institutions will be permanent.“ Die Direktive enthielt zugleich die Anweisung, Volks-, Mittel- und Berufsschulen zum frühestmöglichen Zeitpunkt – „after Nazi personnel has been eliminated“ – wiederzueröffnen; „textbooks and curricula which are not free of Nazi and militaristic doctrine shall not be used“. Für die höheren Schulen und den Hochschulbereich sollten spezielle Richtlinien für die Wiedereröffnung ausgearbeitet werden¹⁸¹. Diese in der Folgezeit durch diverse technische Anweisungen ergänzten Richtlinien verfolgten ganz offenkundig das Ziel, nach einer ebenso raschen wie gründlichen Entnazifizierung des Lehrpersonals und der Lehrbücher möglichst schnell zu einem wenigstens einigermaßen geregelten Schulbetrieb zurückzukehren – allein schon, um die Kinder von der Straße zu holen und ihrer Verwahrlosung vorzubeugen. Aus diesem Grund gestattete die Militärregierung vor allem im ländlichen Bereich schon vor der offiziellen Wiedereröffnung der Schulen vereinzelt einen rudimentären Unterricht¹⁸². In Unterschätzung der normativen Kraft des Faktischen sollte mit diesen provisorischen Maßnahmen einer grundlegenden Reform des Erziehungswesens allerdings in keiner Weise vorgegriffen werden. Ganz in diesem Sinne erklärte die Militärregierung für Bayern gegenüber Kultusminister Otto Hipp mehrfach zwar die Wiedereröffnung der Volksschulen zur vordringlichsten Aufgabe¹⁸³, gleichzeitig wurde ihm jedoch bedeutet: „he must seek at the present time a temporary solution, which will in no way prejudice the final one. It is not the intention of MG to impose any particular school system on the German people, nor do we want to lend our assistance to the establishment of any school system which cannot be changed later on if so desired by the population. All we are interested in now is to get the schools reopened and have them function.“¹⁸⁴

Einem Funktionieren der Volksschulen standen freilich die bekannten Hindernisse – Schulraumnot, überfüllte Klassen, Lehrermangel – im Wege. Ungeachtet der wenig ermunternden äußeren Umstände nahm die Eröffnung der Volksschulen im August und September 1945 Konturen an. Beschleunigend wirkte sich dabei aus, daß die Genehmi-

¹⁸⁰ Vgl. Timmermann, S. 168.

¹⁸¹ Zu JCS 1067 siehe unten, S. 121 ff.

¹⁸² Vgl. BayHStA, OMGBY 10/50–1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria covering Period 1 May to 30 June 1945. Dort wird u. a. ausgeführt: „Schools were closed by initial proclamation but in some cases MG Detachments soon permitted the children to read English and to practice arithmetics and mathematics in order to keep them occupied part of the time. [...] The local church authorities would apply for permission to reopen for catechetical instruction for all children desiring confirmation in the church. Permission was always granted.“

¹⁸³ Vgl. ebenda: „The opening of any category of schools should not be delayed too long. It is difficult to say which group of schools, save the elementary, really deserve first consideration since the problem of procuring trained teachers, a trained clergy, and trained administrators and personnel in all state functions is intimately tied up with the various institutions of learning from the Volksschule up.“

¹⁸⁴ IfZ, OMGUS 5/308–2/30, Conference with Dr. Hipp vom 3.7.1945.

gungsbefugnis von der Zentrale auf die Ebene der Ländermilitärregierungen übertragen wurde¹⁸⁵. Nachdem das Kultusministerium am 10. September 1945 den Bezirksregierungen den Auftrag erteilte, unverzüglich mit der Wiedereröffnung der Volksschulen zu beginnen¹⁸⁶, kristallisierte sich im Laufe der nächsten Monate folgende Genehmigungspraxis heraus: Anträge auf Wiedereröffnung mußten für die Volksschulen vom Schulrat, bei den anderen Schultypen vom Schulleiter über die Bezirksregierung und das Kultusministerium der Education & Religious Affairs Branch der Militärregierung vorgelegt werden. Eine Liste des vorgesehenen, von den lokalen Detachments überprüften Lehrpersonals mußte miteingereicht werden. Die modifizierten Richtlinien vom Sommer 1946 verlangten überdies die Beilage eines Stundenplans und einer Erklärung, „welche Ziele der Lehrplan erreichen und welche geistige Haltung er vermitteln soll“¹⁸⁷. Im Sinne einer stärkeren Selbständigkeit der deutschen Unterrichtsverwaltungen wurde schließlich „in view of the fact that practically all German educational institutions are again functioning and in order to emphasize the more positive aspects of the program of control of the German educational system“ durch die OMGUS-Direktive vom 14. August 1946 die Zuständigkeit zur Eröffnung von Schulen ausschließlich der Kompetenz der Kultusministerien der Länder unterstellt¹⁸⁸.

Die Erleichterung der Genehmigungspraxis bezog sich auch auf die höheren Schulen, deren Wiedereröffnung im Oktober 1945 in Gang kam. Nachdem die Militärregierung bereits im August die Eröffnung wenigstens der Unterstufe in Aussicht gestellt hatte¹⁸⁹, erfolgte dieser Schritt bereits wenige Wochen später. Noch im Oktober 1945 wurde dann die Aufnahme des Unterrichts auch in der Oberstufe genehmigt¹⁹⁰. Zunächst war daran gedacht, für die vier unteren Klassen den Lehrstoff der vier oberen Volksschulklassen nach dem Volksschullehrplan von 1926¹⁹¹ zugrunde zu legen, schließlich blieben bis zum Inkrafttreten neuer Lehrpläne aber doch die bisherigen Stundentafeln in Gebrauch. Allerdings wurden alle „von Stellen der nationalsozialistischen Regierung ergangenen Bestimmungen über Erziehung und Unterricht bezüglich der Leibesübungen, Lehrererziehung, Rassenkunde, Pflege des Luftfahrtgedankens, Vierjahresplan sowie über die zusätzlichen Pflichten und Aufgaben der Schule und Lehrer und alle Bestimmungen über die außerschulische Betätigung der Jugend“ sofort aufgehoben¹⁹². Weitere Säuberungsmaßnahmen betrafen die nach 1933 in besonderem Maße ideologisierten Fächer Geschichte und Erdkunde, deren nationalistische Verengung zugunsten einer allgemein gehaltenen Kulturkunde aufgebrochen wurde. Ebenfalls noch im Oktober 1945 erfolgte schließlich die Wiedereröffnung der Mäd-

¹⁸⁵ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/66–1/4, Education & Religious Affairs Branch: Monthly Report vom 5.9.1945: „Authority was received from USFET for this branch to pass on applications for the reopening of elementary schools. This greatly facilitated the school opening. [...] In practically every Kreis the Schulrat and Educational Officer reported that applications were rapidly progressing and would be ready some time in September.“

¹⁸⁶ Vgl. BayHStA, MK 61765, MK an die Bezirksregierungen vom 10.9.1945.

¹⁸⁷ Amtsblatt 1947, S.73. Englische Originalfassung der Richtlinien in BayHStA, MK 52987, OMGBY über Ministerpräsident Hoegner an MK vom 11.6.1945.

¹⁸⁸ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/49–1/12, OMGUS an OMGBY vom 14.8.1946.

¹⁸⁹ Vgl. BayHStA, MK 52567, MInn an die Bezirksregierungen vom 27.8.1945.

¹⁹⁰ Vgl. BayHStA, MK 52987, MK an die Direktorate der staatlichen und nichtstaatlichen höheren Lehranstalten vom 4.10.1945 und vom 19.10.1945.

¹⁹¹ Vgl. Amtsblatt 1926, S.127–190.

¹⁹² BayHStA, MK 52987, MK an die Direktorate der höheren Lehranstalten vom 19.10.1945.

chenmittelschulen, an denen vorerst nach der Lehrordnung von 1938 unterrichtet wurde¹⁹³, sowie der Berufs- und Fachschulen¹⁹⁴.

Die Wiederaufnahme des Unterrichts wurde von Lehrern, Eltern, Schülern und nicht zuletzt von der Militärregierung lebhaft begrüßt. „Das Schulerlebnis im vergangenen Monat war die Eröffnungsfeier der Luitpoldschule. Behörden, eingeschlossen die Amerikanische Militärregierung, und Elternschaft zeigten regstes Interesse“, heißt es beispielsweise in einem Bericht des Stadtschulamtes Bamberg¹⁹⁵. Auch aus Weilheim wird von lebhafter Anteilnahme der Eltern und Honoratioren an der Schuleröffnungsfeier vom 6. Dezember 1946 berichtet. Der Vertreter der örtlichen Militärregierung, Captain O'Dowd, richtete bei dieser Gelegenheit „eine Ansprache an Lehrer und Schüler, in der er – für unsere Lage großes Verständnis zeigend – vor allem die Bedeutung der Erziehung und der höheren Schule hervorhob und sie als einen der entscheidendsten Faktoren im neuen Deutschland hinstellte“. Auch in der Folge beobachtete O'Dowd, „der die schulischen Angelegenheiten mit als sein wichtigstes Aufgabengebiet ansah“, die schulische Entwicklung in Weilheim mit „spürbarem Interesse und großem Wohlwollen“¹⁹⁶. Nicht zuletzt aufgrund des gewiß auch andernorts beobachtbaren Interesses der amerikanischen Besatzer, das sich auch in der Unterstützung bei der Räumung fremdbelegter Schulgebäude bekundete, machte die Wiedereröffnung der Schulen rasche Fortschritte. Im Volksschulbereich besuchten im November 1945 877 215 Schüler den von 9827 Lehrern erteilten Unterricht, im Mai 1946 wurden 1 027 308 Volksschüler von 12 237 Lehrern unterrichtet¹⁹⁷. Aufgrund des geschilderten Zusammenspiels von Lehrerrückgang und Schülerzustrom hatte ein Lehrer im Durchschnitt also die enorme Zahl von 84 Kindern zu betreuen; 1939 hatte das Lehrer-Schüler-Verhältnis bei 1:38 gelegen. Die in diesem Zusammenhang interessierende Frage, wie vielen Schülern bereits der volle Unterricht erteilt wurde, wird durch eine Statistik vom Frühsommer 1946 beantwortet¹⁹⁸:

	Vollunterricht	Gekürzt [Schulen/Klassen/Schüler]	Ausfall
Oberbayern	326/1947/106177	777/3623/176158	0/ 1/ 87
Niederbayern	209/1104/ 63750	590/2195/114515	0/ 0/ 28
Oberpfalz	293/1145/ 62516	411/1567/ 78019	1/ 4/292
Oberfranken	306/ 868/ 45017	589/2422/112714	0/ 2/ 64
Mittelfranken	220/ 962/ 48632	512/2348/111122	0/ 0/ 0
Unterfranken	387/1023/ 53244	591/2016/ 93025	4/22/775
Schwaben	321/ 944/ 51818	656/2261/113402	3/15/781

Ähnlich exakte Angaben liegen für den Bereich des höheren Schulwesens, wo 1939 ein Lehrer-Schüler-Verhältnis von 1:16,6 registriert worden war, nicht vor. Feststellen

¹⁹³ Vgl. BayHStA, MK 60930, MK an die Bezirksregierungen vom 17.10.1945. Druck der Lehrordnung von 1926 in Amtsblatt 1938, S. 115–139.

¹⁹⁴ Hinweis auf den einschlägigen Erlaß vom 15.10.1945 bei Radomsky, S. 19.

¹⁹⁵ BayHStA, MK 61320, Stadtschulamt Bamberg an Regierung von Oberfranken vom 28.2.1949.

¹⁹⁶ BayHStA, MK 53729, Jahresbericht der Oberrealschule mit Gymnasium Weilheim vom November 1946. Zu den Schuleröffnungen vgl. auch BayHStA, OMGBY 10/109–3/22, District Information Control Command: Reopening of Schools and University in Erlangen vom 26.7.1945. Für den Landkreis Altötting illustrativ Grypa, S. 62 ff.

¹⁹⁷ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/66–1/4, Education & Religious Affairs Branch: Report vom 28.6.1946.

¹⁹⁸ Vgl. BayHStA, MK 61318, undatierte Statistik.

läßt sich aber immerhin, daß sich auch hier die Proportionen verschoben, ohne indes die im Volksschulbereich anzutreffenden dramatischen Formen anzunehmen. Im Dezember 1945 wurden an den höheren Schulen Bayerns 30575 Schüler von 1220 Lehrern unterrichtet, im Juni 1946 kamen auf 82314 Schüler 2970 Lehrer¹⁹⁹; das Lehrer-Schüler-Verhältnis lag somit bei 1:25 bzw. 1:28. Diese Zahlen sagen freilich wenig über die Unterrichtsintensität aus. Diese lag nämlich gerade bei den in größeren Städten angesiedelten und somit überproportional von Zerstörung und Zweckentfremdung betroffenen höheren Schulen ausgesprochen im argen. Im März 1946 erkannte man deshalb im Kultusministerium, daß es wohl nicht möglich sein werde, „alle Schüler, die zu Beginn des Schuljahres unbesehen in die nächsthöhere Klasse versetzt worden sind, in absehbarer Zeit auf den Wissensstand der Klasse zu bringen, in der sie sich gegenwärtig befinden“. Für das Schuljahr 1946/47 wurde deshalb eine Wiederholungsklasse eingeführt, d. h., alle Schüler blieben in der Klasse, „in der sie sich gegenwärtig befinden. Als Lehrstoff haben sie den für die betreffende Klasse durch die Schulordnung vorgesehenen Stoff zu behandeln.“²⁰⁰ Übersprungen werden konnte die Wiederholungsklasse nur ausnahmsweise. Damit fiel – und für die in den 50er Jahren auftretenden Nachwuchsprobleme bei den Lehrberufen war dies nicht unerheblich – ein ganzer Abiturientenjahrgang aus.

Die zuletzt angesprochenen Schwierigkeiten bei der Unterrichterteilung wurden in allen Schulen durch die materielle Notlage erheblich verschärft. Klagen über fehlende Unterrichtsmittel, die dürftige Bekleidung der Schüler und eine bedenkliche, Schüler und Lehrer gleichermaßen tangierende Unterernährung waren an der Tagesordnung. Bei den Unterrichtsmitteln fehlten zunächst einmal die Schulbücher, die in großer Menge im Zuge der Entnazifizierung sekretiert wurden. Im Regierungsbezirk Mittelfranken beschlagnahmte die Militärregierung bis März 1946 beispielsweise 55 Tonnen Schulbücher, die einer Ansbacher Papierfabrik zum Einstampfen übergeben wurden²⁰¹. Neben dem Büchermangel erschwerte vor allem das Fehlen von Schiefertafeln, Schulheften und Griffeln einen geordneten Unterricht²⁰². So verfügten in einem Münchener Schulaufsichtsbezirk im Sommer 1946 40 % der Schüler über keine Schulbücher und Schiefertafeln, 70 % besaßen keine Schreibhefte und Bleistifte, 75 % keine Griffel, 90 % keine Stahlfedern, Radiergummis und Tinte. Im selben Schulaufsichtsbezirk hatten zum gleichen Zeitpunkt 90 % der Kinder keinen Wintermantel, 70 % besaßen nur ein Paar Schuhe, 30 % mußten ohne geeignetes Schuhwerk auskommen²⁰³. Gerade der Mangel an Schuhen und Winterkleidung sorgte in den Schulverwaltungen für Beunruhigung, wobei sich gelegentlich auch Resignation breitmachte: „Eine grundlegende Änderung in absehbarer Zeit scheint so aussichtslos zu sein, daß man fast den Mut verliert, diese Dinge überhaupt noch zu erwähnen.“²⁰⁴ Wenn es dann auch noch

¹⁹⁹ Vgl. BayHStA, OMBY 10/66–1/4, Education & Religious Affairs Branch: Report vom 28.6.1946.

²⁰⁰ BayHStA, MK 52987, MK an die Direktorate der höheren Lehranstalten vom 28.3.1946. Vgl. auch Amtsblatt 1946, S. 20f.

²⁰¹ Vgl. BayHStA, MK 61318, Regierung von Mittelfranken an MK vom 16.3.1946. Siehe auch unten, S. 250.

²⁰² Vgl. ebenda. Ferner BayHStA, MK 61324, Regierung von Unterfranken an MK vom 8.10.1949.

²⁰³ Vgl. BayHStA, MK 61318, Regierung von Oberbayern an MK vom 16.7.1946. Illustrativ auch Süddeutsche Zeitung vom 28.10.1949, S. 4: Schulbuben-Biographie 1949.

²⁰⁴ BayHStA, MK 61319, Regierung von Mittelfranken an MK vom 4.3.1948. Vgl. ebenda, Regierung von Schwaben an MK vom 6.3.1948: „es mehren sich sogar die Fälle, wo zwei Kinder (Geschwister) nur ein Paar Schuhe besitzen.“

an Heizmaterial fehlte und sich – wie im Winter 1946/47 – klirrende Kälte einstellte, steigerten sich die Zustände teilweise ins Unerträgliche. „Kinder und Lehrkräfte haben [...] unter unmenschlichen Opfern in Lehrsälen gearbeitet, in denen die Tinte in der Bank einfror“, wurde aus München berichtet²⁰⁵. In zahlreichen Schulen froren die Wasserleitungen ein, was zu erheblichen hygienischen Mißständen führte²⁰⁶. Zwar wurde von verschiedenen Seiten versucht, die schlimmste Not zu lindern: u. a. verteilte das Kultusministerium in Zusammenarbeit mit dem Wirtschaftsministerium im Winter 1946/47 an ca. 120 000 Volksschüler Schuhe, der Caritasverband der Erzdiözese München-Freising richtete in München eine Wärmestube für Fahrschüler ein²⁰⁷. Gleichwohl mußte an zahlreichen Schulen während der Kälteperiode der Unterricht vorübergehend eingestellt werden. Reichlich euphemistisch wurden diese Schulschließungen als Kohleferien deklariert²⁰⁸.

Sofern der Schulbetrieb in den Wintermonaten überhaupt aufrechterhalten werden konnte, zeitigten die angesprochenen Zustände eine hohe Absenzenquote. Hier spielte auch der Nahrungsmittelmangel eine entscheidende Rolle. Einerseits wurden die Schulkinder häufig auf Hamstertouren geschickt – „Schulversäumnisse treten auch dadurch ein, daß einzelne Eltern aus den Städten ihre Kinder während der Schulzeit nach Brot und Kartoffeln fortschicken“²⁰⁹. Andererseits waren die schlecht ernährten, allzu häufig untergewichtigen Kinder, aber auch die Lehrer²¹⁰, in besonderem Maße krankheitsanfällig bzw. nur vermindert leistungsfähig. Recht gut wird die Ernährungssituation durch eine im Mai 1946 in Zirndorf und Fürth durchgeführte Umfrage beleuchtet. Ihr zufolge kamen in Zirndorf 20 % der Kinder ohne Frühstück in die Schule, 20 % hatten lediglich ungesüßten schwarzen Kaffee und Kartoffeln bekommen. 60 % der Kinder erschienen ohne Pausenbrot. Ähnlich war die Situation in Fürth: 25 % der Schüler kamen nüchtern in die Schule, 35 % erschienen ohne Pausenbrot, 16 % brachten statt des Pausenbrots Kartoffeln mit. Insgesamt waren lediglich 24 % der Kinder ausreichend ernährt²¹¹.

Um die Ernährungsdefizite wenigstens einigermaßen auszugleichen, wurde zu Beginn des Schuljahres 1946/47 das schon einige Zeit diskutierte Projekt der Schulspeisung verwirklicht. Auf Anordnung der Militärregierung sollten dabei von ausländischen Wohltätigkeitsorganisationen gespendete Lebensmittelvorräte in den Schulen verteilt werden. In den Stadt- und Landkreisen sowie in größeren Gemeinden wurden

²⁰⁵ BayHStA, MK 61361, Stadtschulamt München an Wiederaufbaureferat der Stadt München vom 14.7.1947.

²⁰⁶ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/49-1/7, Elternschaft der Waldtruderinger Volksschule an die Fraktionen des Stadtrates München vom 17.1.1948: „In den Kältemonaten besteht ein erhöhter Drang der Kinder nach den zwei ständig beschmutzten Sitzaborten, wobei Kinder und Lehrer bei eingefrorener Wasserleitung ihren Kot mit der Hand und einem kleinen Stückchen Papier aus der Schüssel schieben müssen. Nachdem keinerlei Waschgelegenheit vorhanden ist, geht der Unterricht mit beschmutzten Fingern weiter. Ein widerlicher Abortgeruch dringt ständig in den schwer zu lüftenden Schulsaal.“

²⁰⁷ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/49-2/4, MK an OMGBY vom 24.3.1947; BayHStA, MK 52567, MK an die Direktorate der höheren Schulen Münchens vom 11.2.1947.

²⁰⁸ Vgl. BayHStA, MK 61318, Stadtschulamt Augsburg an MK vom 8.1.1947; Süddeutsche Zeitung vom 29.10.1946, S. 6: Das frierende Klassenzimmer.

²⁰⁹ BayHStA, MK 61318, Regierung von Mittelfranken an MK vom 14.6.1946.

²¹⁰ Vgl. BayHStA, MK 61319, Regierung von Mittelfranken an MK vom 4.3.1948: „Keine Philosophie tröstet den Magen, aber auch keine Weisheit wird je ergründen, warum man den Lehrern, wie überhaupt den geistigen Arbeitern die Normalarbeiterkarte vorenthält.“

²¹¹ Vgl. BayHStA, MK 61318, Regierungen von Mittelfranken an MK vom 14.6.1946. Zu ähnlichen Zahlen für München vgl. Süddeutsche Zeitung vom 12.7.1946, S. 3: 30 000 unterernährte Schulkinder.

zu diesem Zweck Schulspeisungsausschüsse gebildet, die sich aus Wohlfahrtsverbänden wie der katholischen Caritas, der evangelischen Inneren Mission, dem Roten Kreuz und der Arbeiterwohlfahrt, Vertretern der Schulbehörden und Schulärzten zusammensetzten. Die Kinder wurden in drei Kategorien eingeteilt: in normal ernährte, speisungsbedürftige und dringend speisungsbedürftige. Zunächst sollten die Nahrungsmittel – für November und Dezember 1946 standen 100 000 kg Mehl, 150 000 kg Trockenvollmilch, 18 000 kg Schiffszwieback, 50 000 kg Haferflocken, 50 000 kg Nahrungsmittelmischung und 20 000 kg Zucker zur Verfügung – nur an die dritte Kategorie verteilt werden. Insgesamt erhielten durch die sog. Auslandskinderspeisung täglich 100 000 Kinder eine zusätzliche Nahrungsration von etwa 400 Kalorien. Die sich mitunter in holprigen Reimen bekundende Freude der ausgehungerten Kinder – „Das Essen schmeckt so wunderbar, es kommt ja aus Amerika“²¹² – währte freilich nicht lange. Im Lauf des Januars 1947 waren die Vorräte erschöpft, die Essensverteilung mußte eingestellt werden²¹³, wurde dann aber rasch neu organisiert. Initiator war der amerikanische Expräsident Hoover, der sich während einer Europareise ein Bild von der Ernährungsmisere gemacht hatte. Die Hoover-Hilfsaktion, die sich auf die amerikanische und die britische Besatzungszone erstreckte, sah vor, daß in Städten mit mehr als 20 000 Einwohnern allen schulpflichtigen Kinder von sechs bis 18 Jahren an jedem Schultag eine Mahlzeit mit einem Nährwert von ca. 350 Kalorien zugeteilt wurde. In Städten und Gemeinden mit weniger als 20 000 Einwohnern sollten die Nutznießer der Schulspeisung durch amtsärztliche Untersuchungen ermittelt werden. Die Lebensmittel stammten zum großen Teil aus Verpflegungsbeständen der amerikanischen Besatzungsmacht, wurden zum Teil aber auch eigens importiert. Für eine Mahlzeit war von den Schülern ein Obolus von 12,5 Pfennigen zur Deckung der Verwaltungskosten zu entrichten. In Bayern nahmen seit dem 17. April 1947 zunächst 100 000 Kinder an der Schulspeisung teil, zum 1. Mai wurde der Kreis auf 300 000 Kinder, zum 15. Mai schließlich auf 700 000 erweitert²¹⁴. Die Hoover-Hilfsaktion wurde allgemein als segensreiche Einrichtung empfunden, „die unseren Kindern noch lange erhalten bleiben sollte, um so mehr, als die Lebensmittelzuteilung für Jugendliche immer noch viel zu wünschen übrig läßt“²¹⁵. Zumindest war dies bis 1949 so. Als die Militärregierung allerdings zum 1. März 1949 anordnete, daß die Schulspeisung generell kostenlos zu erteilen sei und nur mehr freiwillige Beiträge angenommen werden dürften, stellte sich für die Kommunen die Frage, ob das Unternehmen auf Dauer fortgeführt werden konnte. Dieses Problem wurde entschärft, da sich der bayerische Staat zur Übernahme der Verwaltungskosten bereit erklärte²¹⁶. Eine Weiterführung der Schulspeisung im hergebrachten Umfang stand dennoch zur Debatte, da die Versorgungskrise 1949 doch entscheidend an Dramatik eingebüßt hatte. In bescheidenen Dimensionen geschmäckerlich geworden, kam es vor, daß die durch das Elternhaus einigermaßen gut

²¹² Süddeutsche Zeitung vom 10.12.1946, S. 3: Liebe Amerikaner.

²¹³ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/49-2/4, MK an OMGBY vom 24.3.1947. Vgl. ferner Süddeutsche Zeitung vom 2.8.1946, S. 4: Schulspeisung in Bayern; Süddeutsche Zeitung vom 22.10.1946, S. 4: Kalorien für Kinder.

²¹⁴ Vgl. Neue Zeitung vom 25.4.1947, S. 5: Ab 1. Mai Schulspeisung; Süddeutsche Zeitung vom 31.5.1947, S. 4: Schulspeisung für 700 000 Kinder in Bayern.

²¹⁵ BayHStA, MK 61321, Regierung von Niederbayern und Oberpfalz an MK vom 7.10.1948.

²¹⁶ Vgl. BayHStA, Stk 111529, Ministerratsprotokoll vom 21.2.1949; BayHStA, Stk 111530, Ministerratsprotokoll vom 18.3.1949.

versorgten Kindern das gewiß nicht sonderlich delikate Essen ablehnten. Bald galten die seit September 1948 in die Schulspeisung mit einbezogenen Studenten, die häufig vom Elternhaus getrennt wohnten, als die dankbarsten Abnehmer²¹⁷. Vollends in die Krise geriet die 1950 immerhin noch von 320 000 Schülern und Studenten in Anspruch genommene Schulspeisung, als die Amerikaner zum 30. Juni 1950 ihre kostenlosen Lebensmittellieferungen einstellten. Die Schulspeisung sollte fortan voll von deutschen Stellen, die bislang nur die Verwaltungskosten getragen hatten, finanziert werden. Soweit es sich um Kinder von Flüchtlingen und Evakuierten handelte, wurde der Aufwand im übrigen zu den Kriegsfolgelasten gerechnet und wäre somit vom Bund zu übernehmen gewesen. Sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene kamen die Verhandlungen über das Schulspeisungsprogramm nicht so recht voran. Das Bundesernährungsministerium strebte die Umwandlung in ein bloßes Schulmilchprogramm an und ließ sich darüber in langwierige Verhandlungen mit den Ländern ein. In Bayern beschloß der Landtag am 9. April 1950 zwar die Weiterführung der Schulspeisung, da die Finanzierung jedoch nicht gesichert werden konnte, wurde das „rühmliche Liebeswerk, für das Deutschland dem amerikanischen Volk ewig dankbar sein müsse“²¹⁸, am 1. Juli 1950 eingestellt, um dann im Herbst des Jahres in reduzierter Form doch wieder aufgenommen zu werden. Teilnahmeberechtigt an der neuen Schulspeisung, über deren Durchführung von Fall zu Fall die Gemeinden zu entscheiden hatten, waren nur noch Kinder, deren Eltern im Sinne der Fürsorge- und Arbeitslosenunterstützung bzw. des Soforthilfegesetzes als bedürftig galten. Die anderen Kinder konnten als Selbstzahler teilnehmen. Ausgegeben wurde an sechs Tagen im Monat ein warmes Gericht, an zwölf Tagen Kakao mit Brötchen oder Zwieback und an einem Tag Schokolade. Ende 1950 nahmen ca. 112 000 Kinder kostenlos sowie ca. 20 000 Kinder und ca. 11 000 Studenten als Selbstzahler an der neugeregelten Schulspeisung teil²¹⁹.

5. Irreguläre Schulformen

Die Wiedereröffnung der allgemeinbildenden Schulen und ihre materielle und personelle Rekonstruktion waren zweifelsohne zentrale Aspekte bei der Beseitigung der system- und kriegsbedingten Irregularitäten im Schulwesen. Im Schatten dieser Maßnahmen galt es allerdings noch in zwei außerhalb des tradierten Schulsystems liegenden und deshalb häufig übersehenen Bereichen schulorganisatorische Akzente zu setzen. Die Aufgabenstellung war dabei höchst konträr. Im einen Fall ging es um den Abbau der sog. Erweiterten Kinderlandverschickung. Im anderen Fall mußten schulische Provisorien neu konstruiert werden. Angesprochen sind damit in erster Linie die Schulen in den Lagern für ausländische Flüchtlinge, deren Kinder aus sprachlichen Gründen nicht ins öffentliche Schulsystem integriert werden konnten. In zweiter Linie berührt das Phänomen der Lagerschulen aber auch die deutschsprachigen Flüchtlinge. Deren Unterbringung in Lagern war zwar seitens der Militärregierung unerwünscht, jedoch

²¹⁷ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 29./30.10.1949, S. 9: Schulspeisung – zum Fenster hinausgeworfen.

²¹⁸ Neue Zeitung vom 5.9.1950, S. 8: Die Schule hat wieder begonnen, aber die Schulspeisung macht weiter Pause. Vgl. auch Neue Zeitung vom 10.7.1950, S. 8: Flüchtlings- und Jugendverbände fordern Weiterführung der Schulspeisung.

²¹⁹ Vgl. Fuhrmann, S. 46f.; Süddeutsche Zeitung vom 4.10.1950, S. 4: Schulbücher und Speisezettel im Stadtrat.

nicht gänzlich zu vermeiden. Zwangsläufig stellte sich damit das Problem der schulischen Betreuung der in den Flüchtlingslagern untergebrachten Kinder – zumal dann, wenn diese ihre Familien verloren hatten.

a. Die Auflösung der Kinderlandverschickungslager 1945–1948

Die als Erweiterte Kinderlandverschickung etikettierte Evakuierung der großstädtischen Schuljugend war durch ein an die höchsten Partei- und Reichsstellen gerichtetes Rundschreiben Martin Bormanns vom 27. September 1939 eingeleitet worden: „Der Führer“, so heißt es dort, „hat angeordnet, daß die Jugend aus Gebieten, die immer wieder nächtliche Luftalarme haben, auf der Grundlage der Freiwilligkeit in die übrigen Gebiete des Reiches geschickt wird. Hierbei sollen vor allen Dingen die Kinder aus Laubenzkolonien und solchen Stadtteilen, die keine ausreichenden Luftschutzkeller besitzen, berücksichtigt werden. Die Unterbringung erfolgt, soweit wie möglich, schul- bzw. klassenweise. Die Lehrkräfte der Heimatschulen werden zu einem erheblichen Teil bei der Unterbringungsaktion mit eingesetzt und sorgen für eine Aufnahme des Schulunterrichts in ausreichendem Maße in dem Unterbringungsort.“²²⁰ Sieht man vom Sonderfall der Kleinkinder ab, die von ihren Müttern begleitet und bei Gastfamilien oder in Müttererholungsheimen untergebracht wurden, sollten die Kinder der ersten vier Schuljahrgänge bei Gasteltern Aufnahme finden und in die ortsansässige Schule integriert werden. Ab dem 5. Schuljahr wurden die Kinder in Lager einquartiert, wobei die Quartierbeschaffung Aufgabe der Hitler-Jugend war. Die Lagerleitung lag bei den Lehrern, die freilich den Weisungen der zuständigen Parteistellen zu folgen hatten²²¹. Zudem waren ihnen Vertreter der HJ als Lagermannschaftsführer zur Seite gestellt. Mit der organisatorischen Gesamtabwicklung der Kinderlandverschickung und der Leitung der in der Berliner Reichskanzlei angesiedelten Reichsdienststelle des Beauftragten des Führers für die Erweiterte Kinderlandverschickung wurde Reichsjugendführer Baldur von Schirach betraut.

Die Begriffswahl Erweiterte Kinderlandverschickung deutet an, daß terminologisch an ältere Formen der Kinderlandverschickung angeknüpft wurde, wie sie von der 1917 gegründeten Reichszentrale Landaufenthalt für Stadtkinder e. V. unter Beteiligung von Kirchen und Wohlfahrtsverbänden, später auch der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt, organisiert worden war²²². Im Grunde war das ein Etikettenschwindel, mit dem einerseits der negativ konnotierte Begriff der Evakuierung vermieden wurde. Andererseits machte man sich damit das positive Image der Kinderlandverschickung, die in ihrer herkömmlichen Form als karitativer Akt vor allem an Kindern aus sozial schwachen Schichten galt, zunutze. Indem solchermaßen ein apolitischer, ausschließlich am Wohl der Kinder orientierter Charakter der Erweiterten Kinderlandverschickung evoziert wurde, sollten nicht zuletzt Berührungsgängste von Eltern gegenüber Projekten, die von der NSDAP oder einer ihrer Gliederungen getragen wurden, beseitigt werden. Durch die Kostenlosigkeit der zur Gänze aus Reichsmitteln finan-

²²⁰ Zitiert nach Dabel S. 7; dort weitere Dokumente und Fotos zur KLV. Unbefriedigend die Studie von Larass. Zur KLV in Bayern im Überblick Guthmann, S. 327 ff.

²²¹ Zum einschlägigen Befehl des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an die deutschen Unterrichtsverwaltungen vom 2.10.1940 vgl. Guthmann, S. 327.

²²² Vgl. Dabel, S. 14.

zierten Kinderlandverschickung wurde für die Eltern ein zusätzlicher Anreiz geschaffen, ihre Kinder anzumelden. Die Einbeziehung möglichst vieler Schüler in die Erweiterte KLV war aus Sicht der Partei insofern wünschenswert, weil die Kinder und Jugendlichen dadurch nicht nur vor Bombenangriffen geschützt waren, sondern gleichzeitig in einer wichtigen Sozialisationsphase von tradierten Formen der Erziehung getrennt waren und in ein parteigefälliges Erziehungssystem eingebunden wurden²²³. Denn es fiel ja über einen längeren Zeitraum nicht nur das Elternhaus als zentrale Erziehungsinstanz aus, daneben konnte es auch zu einer Lockerung kirchlicher Bindungen kommen. Religionsunterricht war in den Lagern zwar erlaubt und von den Lehrern sowie außerhalb der Lager von den Ortsgeistlichen zu erteilen – die Kinder mußten sich dafür jedoch beurlauben lassen, und häufig deckte sich ihr Bekenntnis nicht mit dem konfessionellen Milieu des Aufnahmeortes²²⁴. Die katholische Kirche stand der Kinderlandverschickung denn auch mit großer Skepsis gegenüber, und „einsichtige und vorsichtige Eltern und Erzieher sahen“ deshalb in der KLV schon frühzeitig „den Versuch, die Familien- und Schulgemeinschaft aufzulockern, die Kinder dem normalen Erziehungseinfluß zu entziehen und sie für die einsetzende Gemeinschaftserziehung vorzubereiten“²²⁵. In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, daß die Lehrer gleichfalls ihrem gewohnten Arbeitsumfeld entfremdet wurden, und, sofern sie sich nicht der nationalsozialistischen Ideologie verpflichtet fühlten, sich plötzlich mit der Konkurrenz der HJ-Mannschaftsführer arrangieren und sich an die von der Reichsjugendführung vorgegebenen, HJ-Dienst, Fahnenappelle etc. vorsehenden Lagerregeln halten mußten²²⁶.

Die Erweiterte Kinderlandverschickung geriet zu einem Projekt gewaltigen Ausmaßes. Insgesamt hielten sich zwischen 1940 und 1945 ca. fünf Millionen Kinder oft über Jahre hinweg in den ca. 12000 Lagern auf – in vielen Fällen heimwehgeplagt und in quälender Ungewißheit über das Schicksal der in den zerbombten Städten zurückgebliebenen Eltern und Verwandten, auf der anderen Seite aber doch auch in Sicherheit und „gegenüber den in der Stadt Zurückgebliebenen“, die ganz oder teilweise „ohne Unterricht und vielfach ohne feste Erziehung allen Gefahren der Straße überlassen waren, bedeutend in Vorteil“²²⁷. Die Lager selbst befanden sich fernab der großen Ballungszentren in agrarisch strukturierten Gebieten. Im heutigen Baden-Württemberg, in Bayern, Mecklenburg, Thüringen, Ostpreußen, Schlesien etc. entstand rasch ein dichtes Netz von KLV-Lagern, daneben wurden Lager u. a. in Österreich, im Elsaß und in Lothringen, in Böhmen und Mähren, im Warthegau, in den deutschen Sprachinseln des heutigen Rumänien und Ungarn, aber auch in Lettland, in Dänemark und in den Niederlanden eingerichtet. Bevorzugte Unterkünfte waren Jugendherbergen, Landschulheime, Sanatorien, Hotels und Klostergebäude²²⁸. Bezogen auf Bayern hat man bei der Durchführung der Erweiterten Kinderlandverschickung zwei Phasen zu

²²³ Vgl. in kritischer Auseinandersetzung mit Dabel, S. 42 Scholtz, S. 103 f.

²²⁴ Vgl. Larass, S. 101 f.

²²⁵ BayHStA, MK 52311, Franz Xaver Hartmann: Erfahrungsbericht über die Geschichte der Evakuierung aus München vom 2.7.1945.

²²⁶ Druck der 1941 von der Reichsstelle KLV vorgelegten Richtlinien bei Dabel, S. 122 f.

²²⁷ BayHStA, MK 52311, Franz Xaver Hartmann: Erfahrungsbericht über die Geschichte der Evakuierung aus München vom 2.7.1945.

²²⁸ Vgl. Dabel, S. 41 ff., S. 253 ff.

unterscheiden. In der ersten kamen Kinder vor allem aus Berlin, Hamburg und dem Ruhrgebiet nach Bayern. Bis zum 3. Mai 1940 wurden beispielsweise 18172 schulpflichtige Kinder nach Mainfranken und in die bayerische Ostmark evakuiert, die bereits in der zweiten Jahreshälfte wieder heimkehrten. In Oberbayern fanden im August 1943 ca. 30000 Kinder eine Lagerunterkunft. Während in dieser ersten Phase bayerische Kinder nur in unerheblichem Umfang verschickt wurden, änderte sich das nach dem schweren Bombenangriff auf Nürnberg vom 8./9. März 1943. Von April bis Oktober 1943 wurden aus dem Raum Nürnberg und Fürth 4247 Kinder auf insgesamt 104 Lager in Schwaben, Franken, der Slowakei und dem Sudetenland verteilt²²⁹. Als sich dann nach den schweren Angriffen auf Hamburg, Berlin und das Rheinland eine Ausweitung des Luftkrieges ankündigte, wurden ab August 1943 auf Veranlassung von Gauleiter Giesler auch die Münchener Volks-, Mittel- und Oberschulen in die Kinderlandverschickung einbezogen. Die Münchener Stadtverwaltung ließ „durch die Schulen die Eltern zusammenrufen, Notwendigkeit, Vorteile der KLV wurden geschildert auf Grund von Augenzeugenberichten bereits geöffneter Lager, die allerdings auf der Propagandalinie Garmisch bis Berchtesgaden lagen und daher ein etwas rosiges Bild hervorriefen. Die Eltern wurden zur Meldung ermuntert. Es war freier Wille, die Kinder anzumelden. Die Formel hieß: Die Schulen in München werden geschlossen, die Schulpflicht wird nach auswärts verlegt.“²³⁰ Während gleichzeitig 30000 Schüler aus Westfalen in Oberbayern eintrafen, begann Ende August die Verschickung der Münchener Kinder in oberbayerische Lager; Mitte Oktober waren 40450 Münchener Volksschüler verschickt, 22377 hielten sich nach wie vor in der Stadt auf. Bemerkenswert ist, daß zum selben Zeitpunkt bereits wieder 4570 Kinder von ihren Eltern zurückgeholt worden waren²³¹. Ein Grund war, daß sich die Lager oftmals „in einem trostlosen, völlig unvorbereiteten Zustand“ befanden. „Die HJ hatte die Erfassung der Quartiere vorgenommen, der Gauleiter hatte befohlen; in wenigen Tagen wurde ‚Alles in Ordnung‘ gemeldet; die Verschickung erfolgte überstürzt.“ Dazu kam, daß viele Eltern offenkundig über den Führungsanspruch der HJ nicht so recht ins Bild gesetzt worden waren und die KLV für eine ausschließlich von der Schule getragene Veranstaltung gehalten hatten. „Eltern und Kinder unterstellten sich nur widerwillig der HJ-Führung. Die Westfalen und andere aus weit entfernten Heimatgebieten mußten bleiben, da ihnen die Heimkehr unmöglich war.“²³² In Entsprechung hierzu fand die KLV-Werbung immer weniger Echo. 1944 meldeten in München nicht einmal mehr 25 % der Eltern ihre Kinder an; „Elternwille trotz der Staatsautorität und ist bereit, [...] die Konsequenzen für die ausfallende schulische Betreuung auf sich zu nehmen“, konstatierte das Stadtschulamt München im Juni 1944²³³. Im Chaos der letzten Kriegsmonate gingen dann fast alle Münchener Eltern dazu über, ihre Kinder aus den Lagern zu holen, so daß sich dort im Frühjahr 1945 ganz überwiegend nicht aus Bayern stammende Kinder aufhielten.

²²⁹ Zahlen nach Guthmann, S. 328f.

²³⁰ BayHStA, MK 52311, Franz Xaver Hartmann: Erfahrungsbericht über die Geschichte der Evakuierung aus München vom 2.7.1945.

²³¹ Vgl. Guthmann, S. 328f.

²³² BayHStA, MK 52311, Franz Xaver Hartmann: Erfahrungsbericht über die Geschichte der Evakuierung aus München vom 2.7.1945.

²³³ Zitiert nach Guthmann, S. 330.

Für die amerikanische Besatzungsmacht stellten die über 800 bayerischen KLV-Lager mit mehr als 60 000 Kindern und ihren Lehrern²³⁴ ein besonderes Problem dar. Anders als die regulären öffentlichen Schulen konnten die Lager nicht einfach geschlossen und die Kinder nach Hause geschickt werden; die Eltern lebten weit entfernt, sofern sie nicht vermißt oder umgekommen waren. Nur in Ausnahmefällen wurden kleine Restlager sofort aufgelassen und die Kinder bei Privatleuten untergebracht. Die meisten Lager mußten indes fürs erste weitergeführt werden. Die Ausschaltung der – durch Geheimbefehl vom 21. April 1945²³⁵ zu weiterer Pflichterfüllung und zur Vernichtung der Lagerakten angehaltenen – Hitler-Jugend in der Lagerleitung stellte sich dabei in der Regel nicht mehr. „Beim Einmarsch der amerikanischen Armee hat die HJ, die sich als patentierte Erzieherin und Hüterin der Jugend aufspielte, im Augenblick der Gefahr unter Mitnahme von Geldern, Lebensmitteln, Beständen unsere Kinder rechtlos, schutzlos und mittellos im Stich gelassen und sie nicht rechtzeitig zurückgeführt, versuchte sie auf Treck zu setzen und sie so allen Gefahren der Straße zu überantworten.“²³⁶ Wenn sie schon nicht der Verantwortlichen habhaft werden konnte, so beschlagnahmte die Militärregierung wenigstens die als Parteivermögen angesehenen Gelder der bayerischen KLV-Lager in Höhe von mehr als 12 Millionen Reichsmark. Im Hinblick auf die Rückführung der Kinder hatte dies für die bayerische Staatskasse die unangenehme Folge, daß sie für die Kosten dieser Aktion geradestehen und 4,9 Millionen Reichsmark bereitstellen mußte²³⁷. Versuche, die Aufwendungen für nicht aus Bayern stammende Kinder auf dem Wege des interzonalen Finanzausgleichs zurückerstattet zu bekommen, zeitigten nur sehr bescheidene Erfolge²³⁸.

Die Verhältnisse in den von zurückgebliebenen Lehrern und Heimleitern weitergeführten, unter Versorgungsschwierigkeiten leidenden und von Plünderungen bedrohten Lagern war mehr schlecht als recht. Teilweise gelang Eltern die Heimholung ihrer Kinder, was bei den Zurückgebliebenen noch mehr Heimweh auslöste und diese mitunter zu leichtfertigen Abenteuern verleitete. So ist es verbürgt, daß immer wieder Gruppen von Jugendlichen auf eigene Faust zu Fußmärschen in ihre Heimatgebiete aufbrachen und bettelnd und stehend durch die Gegend streunten²³⁹. Vorrangige Aufgabe war somit die geordnete Rückführung der Kinder, für die sich in dem Münchener Oberlehrer und nachmaligen Vorsitzenden des Bayerischen Lehrervereins, Franz Xaver Hartmann, glücklicherweise ein fähiger Organisator fand²⁴⁰. Im Benehmen mit der Militärregierung war Hartmann als Landesbeauftragter für die Auflösung der nunmehr in Heime der verlegten Schulen umbenannten KLV-Lager Ober- und Niederbayerns, Schwabens und der Oberpfalz zuständig. Bis zur Wiederbesetzung des Kultusmi-

²³⁴ Vgl. BayHStA, OMBY 10/50–1/17, Education & Religious Affairs Section: Special Report on Education and Religious Affairs in Bavaria Covering Period 1 May to 30 June 1945.

²³⁵ Druck bei Guthmann, S. 331–334.

²³⁶ BayHStA, MK 52311, Franz Xaver Hartmann: Erfahrungsbericht über die Geschichte der Evakuierung aus München vom 2.7.1945.

²³⁷ Vgl. BayHStA, MK 52311, Schlußbericht der Kassenstelle des Landesbeauftragten für die Heime der verlegten Schulen vom 15.5.1948.

²³⁸ Verbürgt ist lediglich die Rückzahlung von 48 300 Reichsmark durch die Stadt Berlin als Ausgleich für Gehaltsvorschüsse an Berliner Lehrer; vgl. ebenda.

²³⁹ Vgl. BayHStA, MK 52311, Franz Xaver Hartmann: Erfahrungsbericht über die Geschichte der Evakuierung aus München vom 2.7.1945.

²⁴⁰ Vgl. Guthmann, S. 334 ff., S. 480 f.; Huelsz, S. 106 ff.; BayHStA, MK 52311, Franz Xaver Hartmann an OMBY, MInn und Bayerisches Finanzministerium vom 2.5.1946.

nisteriums gingen die entscheidenden Richtlinien dabei von dem Münchener Bürgermeister und nachmaligen Kultusminister Otto Hipp aus. In erster Linie wurden die Bürgermeister und Landräte angewiesen, die Pflege und Versorgung der Heime zu übernehmen und sie nötigenfalls mit Zuschüssen und Krediten bis zur Auflösung zu unterhalten²⁴¹. Die Rückführung der Kinder erwies sich allein schon aus verkehrstechnischen Gründen als schwierig. Da sich Sonderzüge im nötigen Umfang nicht gleich zusammenstellen ließen, wurde improvisiert. Der Berchtesgadener Kreisbeauftragte steckte die Kinder in Güterwaggons, in Schwaben deklarierte man die Heimkehrer als Bergmannskinder und -familien und hängte die Waggons an durchkommende Kohlen-güterzüge an. Teilweise erschwerten bürokratische Hindernisse die Rückkehraktion. Als endlich einmal ein Sonderzug nach Westfalen organisiert werden konnte, wurde dort den 1600 von der britischen Militärregierung noch nicht abgerufenen Personen die Einreise verweigert. In langen Verhandlungen wurde erwirkt, daß etwa die Hälfte weiterreisen durfte, der Rest schlug sich in Gruppen auf Kohlezügen durch. Im Oktober 1945 konnten die nach Bayern evakuierten österreichischen Schüler in zwei Sonderzügen nach Hause zurückkehren, von Mai bis August 1946 fast alle Berliner Kinder²⁴². Eine Besonderheit stellte die zwischen dem 6. September und 25. November 1946 erfolgende Heimreise der Hamburger Kinder dar, da diese ausschließlich mit Lastkraftwagen durchgeführt wurde. Zum Abschluß kam die gesamte Rückführungsaktion erst im Frühjahr 1948, als noch einmal ein Personenzug nach Berlin abging. Nicht unerwähnt bleiben darf, daß zahlreiche Kinder nicht mehr heimkehren konnten, vor allem, weil sie ihre Angehörigen verloren hatten. Ein Aktenvermerk vom November 1945 nennt 1000 Volksdeutsche aus Jugoslawien, der Slowakei und Ungarn sowie 5000 Berliner Kinder²⁴³. Am 1. Juli 1946 wurden diese vom Krieg besonders hart Betroffenen den bayerischen Kreisjugendämtern zur Betreuung zugewiesen.

b. Lagerschulen

Das Phänomen der Lagerschulen verbindet sich primär mit den DP-Camps, den Lagern für die sog. Displaced Persons. Unter diesem Terminus wurden all jene zusammengefaßt, die im 2. Weltkrieg aus ihrer Heimat verschleppt und dann in Deutschland oder den von Deutschen besetzten Gebieten als Zwangsarbeiter eingesetzt worden waren²⁴⁴, ferner ausländische Flüchtlinge, die im Falle Bayerns vor allem über die tschechoslowakische und österreichische Grenze ins Land gelangten²⁴⁵. Für den weiteren Verbleib dieses Personenkreises standen zwei Möglichkeiten offen: erstens die Repatriierung oder aber die dauerhafte Ansiedlung entweder in Deutschland oder einem ande-

²⁴¹ Vgl. BayHStA, MK 62261, Anweisungen Hipps vom 1.6.1945; Stadtarchiv München, Schulamt 8599 (NI Fingerle), Weisung Hipps vom 28.5.1945.

²⁴² Vgl. BayHStA, MK 52311, Franz Gottschaller: Bericht über die 7. Rückführung Berliner Kinder und Mütter aus Bayern vom 20.8.1946.

²⁴³ Vgl. BayHStA, MK 52311, Protokollnotiz des MK über ein Gespräch mit Franz Xaver Hartmann vom 21.11.1945.

²⁴⁴ Vgl. Pscheidt, S.707. Zu den Displaced Persons grundlegend Jacobmeyer; für Bayern vgl. Großmann, S.584ff. Definition laut SHAEF-Plan vom 4.6.1944: „Displaced persons were defined as civilians outside their country by reason of the war and desirous but unable to return home without assistance“; zitiert nach Zittel, UNRRA-Universität, S.283.

²⁴⁵ Vgl. Kornrumpf, S.255.

ren Land, in der Hauptsache in Kanada, Australien und Israel. Betreut wurden die Displaced Persons zunächst von der bereits am 9. November 1943 als internationale Hilfsorganisation ins Leben gerufenen UNRRA. Deren vorrangige Aufgabe war es, für Verschleppte und Flüchtlinge zu sorgen und „arrangements for the return of prisoners and exiles to their homes“ zu treffen²⁴⁶. 1947 wurde dann die von Anfang an als eine Einrichtung auf Zeit gedachte UNRRA aufgelöst, die noch verbliebenen Aufgaben gingen an die IRO²⁴⁷. Die meisten der in Deutschland befindlichen Displaced Persons – bei Kriegsende waren dies auf dem Gebiet des zusammengebrochenen deutschen Reiches 10,8 Millionen Menschen – kehrten im Zuge der Massenrepatriierung in ihre Heimat zurück²⁴⁸. Allein zwischen Mai und September 1945 wurden aus den drei westlichen Besatzungszonen 4,6 Millionen Displaced Persons repatriert. Nur mit Verzögerung oder auf lange Sicht überhaupt nicht repatriierbare DP's wurden in Lagern zusammengefaßt. Im Dezember 1945 waren dies in den drei westlichen Besatzungszonen ca. 1,2 Millionen Menschen, von denen 307 301 in der US-Zone lebten²⁴⁹.

Faßt man das Problem der schulischen Betreuung der in den Lagern untergebrachten Kinder und Jugendlichen ins Auge, so ist vorab daran zu erinnern, daß diese zunächst nicht in der Verwaltungszuständigkeit des Kultusministeriums lag. Die Lager und damit auch die Schulen wurden von der UNRRA bzw. IRO betreut und aus Besatzungsmitteln finanziert. Erst mit Wirkung zum 1. Juli 1950, als die IRO ihre Arbeit einstellte, fielen die Lagerschulen in die Zuständigkeit der bayerischen Unterrichtsverwaltung. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte sich letztere mit den in den Camps lebenden Kindern nur insofern zu befassen, als mehrfach die Frage auftauchte, ob diesen der Besuch deutscher Schulen außerhalb der Lager zu gestatten sei. Diese Frage war rechtlich nicht unumstritten, da laut altem Reichsschulgesetz nur Kinder deutscher Staatsangehörigkeit zum Schulbesuch verpflichtet waren. Unter Ausnutzung dieser Rechtslage kam es verschiedentlich zur Ablehnung von DP-Kindern. So ist es verbürgt, daß das Stadtschulamt Ansbach einer ausländischen Mutter unter Hinweis auf die Überfüllung der Schulen die Aufnahme ihrer beiden Kinder verweigerte²⁵⁰. Das Kultusministerium machte sich diese Haltung freilich nicht zu eigen: „Die Pflicht der Kinder deutscher Staatsangehörigkeit, die Volksschule zu besuchen, enthält auch ihr Recht zum Volksschulbesuch. Daraus, daß Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit der Volksschulpflicht nicht unterworfen sind, darf aber [...] nicht geschlossen werden, daß sie ein Recht zum Besuch der deutschen Volksschule nicht besitzen. Der beantragte Volksschulbesuch der Kinder fremder Staatsangehörigkeit ist daher grundsätzlich zu gestatten.“ In Ergänzung dazu wurde angemerkt, es werde von den Schulbehörden allerdings „kein Druck auf DP's ausgeübt, um sie zum Besuch ihrer Kinder in unseren Volksschulen zu veranlassen“²⁵¹. Diese Haltung war insofern plausibel, als die auf die Wahrung ihrer nationalen Identität bedachten Lagerbewohner zunächst, solange ihr endgültiger Aufenthaltsort noch offen war, vielfach überhaupt kein Interesse hatten, ihre Kinder ins

²⁴⁶ Aus dem Gründungsdokument von UNRRA vom 9.11.1943, zitiert nach Zittel, UNRRA-Universität, S. 283.

²⁴⁷ Vgl. Jacobmeyer, S. 153 f.; Frings, S. 48 ff.; Harmsen, S. 9 ff.

²⁴⁸ Vgl. Jacobmeyer, S. 82 ff.; Frings, S. 48 ff.

²⁴⁹ Vgl. Jacobmeyer, S. 84; Zittel, UNRRA-Universität, S. 284.

²⁵⁰ Vgl. BayHStA, MK 62243, Regierung von Mittelfranken an MK vom 8.3.1949.

²⁵¹ BayHStA, MK 62243, MK an Regierung von Mittelfranken vom 19.5.1949.

deutsche Schulsystem zu integrieren. Daneben wäre die volle Anwendung der Schulpflicht in den meisten Fällen zum Scheitern verurteilt gewesen, weil die Kinder die deutsche Sprache kaum oder gar nicht beherrschten.

Anders als bei den deutschsprachigen Flüchtlingskindern war die Problemstellung somit nicht die möglichst rasche Integration, sondern zunächst einmal die Schaffung spezifischer Bildungseinrichtungen für Ausländer. Hierbei wurden zum Teil bemerkenswerte Erfolge erzielt. Verwiesen sei nur auf das freilich nur kurzlebige Projekt der UNRRA-Universität, die ihre Ursprünge im Münchener DP-Camp Deutsches Museum hatte, wo sich vorzugsweise ausländische Hochschullehrer und Studenten befanden. Aus einigen im August 1945 in zwangloser Folge gehaltenen Vorträgen entwickelte sich rasch die Idee einer gezielten und planmäßigen Aus- und Weiterbildung für Displaced Persons. Unter der Trägerschaft der UNRRA wurde in den beschlagnahmten Bibliotheks- und Museumsräumen der Plan einer eigenen Universität zielstrebig verwirklicht²⁵². Am 4. Februar 1946 begann für 1986 Studenten das erste Semester; Amts- und Unterrichtssprache war Englisch, in zweiter Linie Deutsch. Gelesen wurden die Fächer Maschinenbau, Bauwesen, Natur- und Wirtschaftswissenschaften. Noch 1946 nahmen die juristische und die medizinische Fakultät den Lehrbetrieb auf, zur geplanten Eröffnung einer philosophischen Fakultät kam es allerdings nicht mehr. Mit der Auflösung der UNRRA kam auch das Ende der Universität. Ungeachtet zahlreicher Bemühungen von Professoren und Studenten, ihre Hochschule als internationale Universität weiterzuführen, wurde der Lehrbetrieb am 31. Mai 1947 eingestellt.

Die hochfliegenden Pläne des DP-Camps auf der Münchener Museumsinsel waren zweifelsohne ein Ausnahmefall. In den anderen Lagern zeigte man sich zwar weniger ambitioniert, gleichwohl waren UNRRA und IRO beim Aufbau von Kindergärten, Volks- und höheren Schulen sehr aktiv. 1950 wurden in den DP-Lagern der vormaligen US-Zone 73 Kindergärten mit 5300 Kindern und 168 Aufsichtspersonen, 78 Volksschulen mit 4400 Schulkindern und 484 Lehrern sowie 33 höhere Schulen mit 1600 Schülern und 101 Lehrern unterhalten²⁵³. Wie erwähnt, wurden diese Einrichtungen ab 1. Juli 1950 der Zuständigkeit der Länder überantwortet. In Bayern führte der Vertreter der Schulabteilung der IRO, Professor Otmar Pirkmajer²⁵⁴, im Februar 1950 – erstaunlich spät also – mit einem Vertreter des Kultusministeriums erste Gespräche über die Weiterführung und künftige Finanzierung der Schulen. Er machte dabei deutlich, daß die Besatzungsmacht „im Zuge der Einsparung von Besatzungskosten auf einen beschleunigten Abbau der kulturellen Einrichtungen – und damit auch der Schulen – in den IRO-Lagern“ dränge; im Augenblick sei nicht einmal die Finanzierung der Lehrergehälter bis zum Stichtag, dem 1. Juli, gesichert. Im übrigen rechnete Pirkmajer damit, daß zu diesem Zeitpunkt in der gesamten US-Zone noch 6000 Kinder zu „beschulen“ seien²⁵⁵. Ungefähr zum gleichen Zeitpunkt wurde das in München ansässige Nationalkomitee der DPs und Refugees in Deutschland beim Kultusministerium

²⁵² Vgl. Zittel, UNRRA-Universität, S.284 ff.; Jacobmeyer, S.200. Vgl. auch BayHStA, OMGBY 10/49-2/19, Memorandum Headquarters 3. US Army: Investigations of the Present Status of the Proposed Deutsches Museum University vom 27.1.1946.

²⁵³ Vgl. BayHStA, MK 62243, Vormerkung von Referat 30 des MK vom 6.3.1950.

²⁵⁴ Zu Pirkmajer, vormalig Professor in Belgard und bis 1945 im Konzentrationslager Dachau interniert, der der UNRRA-Universität als Rektor vorgestanden hatte, vgl. Zittel, UNRRA-Universität, S.289.

²⁵⁵ BayHStA, MK 62243, Vormerkung von Referat 3a des MK vom 9.2.1950.

vorstellig und forderte die Eingliederung der bestehenden DP-Schulen in das deutsche Schulsystem, die Übernahme und Besoldung der Lehrer sowie die Deckung des Sachbedarfs der Schulen²⁵⁶. Man kann nicht behaupten, daß diese Forderungen beim Kultusministerium auf übermäßige Begeisterung stießen. Insbesondere wurde angestrebt, „von einer freiwilligen Übernahme auf alle Fälle abzusehen und eine förmliche Anordnung der Besatzungsmacht abzuwarten“²⁵⁷. Die ließ nicht lange auf sich warten, so daß Bayern von der IRO zwölf DP-Camps zu übernehmen hatte, die vom Staatssekretär für das Flüchtlingswesen mit 13 überwiegend von Ausländern ohne DP-Status bewohnten bayerischen Flüchtlingslagern zu einer organisatorischen Einheit zusammengefaßt wurden. Am 1. Oktober 1950 hielten sich in diesen Lagern 19473 Personen auf, davon 10717 mit DP-Status²⁵⁸. Erste Weisungen zur schulischen Betreuung der Lagerkinder erließ das Kultusministerium Ende 1950. Die Zustimmung der Eltern vorausgesetzt, sollten Kinder, die die deutsche Sprache hinreichend beherrschten, in deutsche Schulen aufgenommen werden. Für die anderen Kinder plante man, die den Vorschriften für das Privatschulwesen²⁵⁹ unterliegenden Lagerschulen bis auf weiteres fortzuführen²⁶⁰. Daß vor dem Hintergrund dieser Bestimmungen alle Kinder eines Lagers die deutschen Schulen besuchten und die Lagerschule aufgelöst werden konnte, wie dies im Lager Wielandshag (Landkreis Laufen) der Fall war, blieb die Ausnahme. Die Regel war das zweigleisige System. So besuchte beispielsweise ein Teil der 140 Kinder des Lagers Altenstadt (Landkreis Schongau) die örtliche Volksschule, die anderen wurden im Lager von vier polnischen Lehrern unterrichtet. Von den 65 Rosenheimer Lagerkindern besuchten 15 die öffentliche Volksschule, für die anderen befanden sich im Lager eine lettische und eine polnische Schule²⁶¹. In mehreren Fällen war im übrigen für deutsch sprechende Lagerkinder der Besuch der öffentlichen Volksschulen nicht möglich. So stand beispielsweise den Kindern des Lagers Grafenaschau weder die Volksschule Aschau offen, da diese hoffnungslos überfüllt war, noch konnten sie die Volksschule Murnau besuchen, weil der Schulweg zu weit war. Ähnlich lag der Fall im jüdischen Lager Föhrenwald (Landkreis Wolfratshausen) und im Lager Memmingerberg (Landkreis Memmingen), wo jeweils der weite Schulweg dem Minimalziel einer Teilintegration einen Riegel vorschob²⁶².

Die Auflösung der Ausländerlager – und damit auch der Lagerschulen – begann 1952, als die meisten der noch 15 000 Bewohner auf eigens erstellte DP-Wohnblocks verteilt wurden. In 19 bayerischen Städten wurden insgesamt 3498 Wohnungen gebaut, die 1952/53 bezogen wurden²⁶³. Für die Kinder und Jugendlichen hatte das zur Folge, daß sie voll in das öffentliche System der allgemeinbildenden Schulen eingegliedert wurden,

²⁵⁶ Vgl. Zusammenfassung des Schreibens in BayHStA, MK 62243, Vormerkung von Referat 30 des MK vom 6.3.1950.

²⁵⁷ Ebenda.

²⁵⁸ Vgl. Kornrumpf, S. 266.

²⁵⁹ Zur Finanzierung ist anzumerken, daß diese teilweise durch die Lagerinsassen bzw. durch die Zentralkomitees der einzelnen Nationalitäten erfolgte; vgl. BayHStA, MK 62243, Regierung von Oberbayern an MK vom 20.6.1951 und vom 15.3.1952.

²⁶⁰ Vgl. BayHStA, MK 62243, MK an die Bezirksregierungen vom 30.11.1950.

²⁶¹ Vgl. BayHStA, MK 62243, Regierung von Oberbayern an MK vom 20.6.1951.

²⁶² Vgl. BayHStA, MK 62243, Regierung von Oberbayern an MK vom 15.3.1952, und MK an Regierung von Schwaben vom 11.2.1952. Zu Föhrenwald vgl. Willner.

²⁶³ Vgl. BayHStA, MK 62243, Aufstellung des Staatssekretärs für das Flüchtlingswesen, Theodor Oberländer, über die DP-Wohnsiedlungen in Bayern vom 4.12.1952.

wobei sich freilich erhebliche Schwierigkeiten auftraten – Schwierigkeiten, die dem Niveau der Lagerschulen, aber auch den Integrationsbemühungen der Flüchtlingsverwaltung und der Integrationswilligkeit der Lagerbewohner gleichermaßen kein gutes Zeugnis ausstellten. „Der größte Teil der jugendlichen DP's verfügt über eine sehr mangelhafte Volksschulbildung und eine mangelhafte oder völlig unzureichende Kenntnis der deutschen Sprache. Die Folge ist, daß diese Jugendlichen nicht vermittelbar sind für Lehrstellen, Anlern- und Arbeitsstellen. Zu diesen äußeren Hemmungen kommt der ganze Komplex psychologischer Probleme, die sich aus der ungesunden Lageratmosphäre ergeben und die einer erfolgreichen Eingliederung der DP-Jugend in die deutsche Kultur und Wirtschaft im Wege stehen.“²⁶⁴ Dieser Sachverhalt machte es unumgänglich, an den von DP-Kindern besuchten Volks- und Berufsschulen Sonderklassen für Ausländer zu errichten und die Erlernung der deutschen Sprache zu intensivieren. Das in den Lagerschulen beobachtete Festhalten einiger Nationalitäten am muttersprachlichen Unterricht konnte, als der endgültige Verbleib der heimatlosen Ausländer in Bayern feststand, nur mehr als Behinderung des Integrationsprozesses verstanden werden²⁶⁵. Aufschlußreich für die Schulsituation in den Wohnsiedlungen für heimatlose Ausländer ist eine Übersicht, die den Stand zu Beginn des Schuljahres 1953/54 widerspiegelt. Sie informiert über die Gesamtzahl der Berufs- und Volksschulpflichtigen (I), die Zahl der in die öffentlichen Volks- und Berufsschulen Integrierten (II), die Besucherzahl der Sonderklassen (III), die Zahl der Sonderklassen (IV), die Zahl der noch nötigen Sonderklassen (V) und schließlich die Zahl der noch einzuschulenden Kinder in den einzelnen Regierungsbezirken (VI)²⁶⁶:

	I	II	III	IV	V	VI
Oberbayern	978	492	308	17	13	178
Niederbayern	193	123	56	2	–	14
Oberpfalz	311	122	165	6	–	24
Oberfranken	12	11	–	–	–	1
Mittelfranken	304	110	179	5	6	15
Unterfranken	23	23	–	–	–	–
Schwaben	331	298	26	1	1	7
Summe	2152	1179	734	31	20	239

Die Einrichtung von Sonderklassen gestaltete sich aufgrund der allgemeinen Schulumnot nicht einfach. Während in München-Ludwigsfeld relativ problemlos eine Schulbaracke für zehn Sonderklassen bereitgestellt wurde, konnten beispielsweise in Ingolstadt von 295 ausländischen Schülern 68 nicht sofort eingeschult werden. Besonders schlecht war die Schulsituation in Rosenheim, wo sich der deshalb rasch im Ruche der Ausländerfeindlichkeit stehende Stadtrat in keiner Weise geneigt zeigte, die Mittel für den Raumbedarf der Sonderklassen bereitzustellen. Im Sommer 1953 waren „noch sämtliche schulpflichtige Kinder der heimatlosen Ausländer in Rosenheim ohne jegliche schulische Betreuung“²⁶⁷. Mit Beginn des Schuljahres 1953/54 gelang es dem Rosenheimer Schulrat dann, 150 der 162 Ausländerkinder einzuschulen. 41 Schüler wurden in

²⁶⁴ BayHStA, MK 62243, Aktennotiz über eine Besprechung von Vertretern des Staatssekretariats für das Flüchtlingswesen mit einer Vertreterin der National Catholic Welfare Conference vom 4.12.1952.

²⁶⁵ Vgl. BayHStA, MK 62243, Staatssekretär für das Flüchtlingswesen, Theodor Oberländer, an MK vom 27.8.1951.

²⁶⁶ Vgl. BayHStA, MK 62243, Statistik über die schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen heimatloser Ausländer in Wohnsiedlungen für heimatlose Ausländer im Schuljahr 1953/54.

²⁶⁷ BayHStA, MK 62243, Regierung von Oberbayern an MK vom 17.6.1953.

zwei Sonderklassen betreut, die anderen besuchten reguläre Klassen. Daß es sich bei den Sonderklassen nur um eine Übergangslösung handelte, lag auf der Hand. „Das Ziel bleibt“, wie es die Regierung von Oberbayern formulierte, „die Ausländerkinder so schnell wie möglich in Normalklassen zu überführen“, da nur der Besuch der öffentlichen Schulen „die unbedingt notwendige Einschmelzung der Kinder heimatloser Ausländer in den politischen und wirtschaftlichen Rahmen unseres Volkes“ gewährleiste²⁶⁸. Vor allem die oberen Sonderklassen, wo die allgemein als lernbegierig und fleißig geschilderten Kinder zumindest bei der Erlernung der Umgangssprache Fortschritte machten, wurden deshalb zunehmend mit deutschen Kindern durchsetzt. Dieses Vorgehen wurde von den Eltern der ausländischen Kinder, für die die dauerhafte Niederlassung in Bayern nunmehr Realität war, mehrheitlich keineswegs mehr als Assimilationsdruck empfunden. Viel eher scheint die Existenz von Sonderklassen der ausländischen Minderheit ihre Außenseiterrolle auf unliebsame Weise bewußt gemacht zu haben. In Oberbayern wurde vor diesem Hintergrund festgestellt, „daß die Ausländer ihre Kinder lieber in deutschen als in Sonderklassen untergebracht sehen“²⁶⁹.

Dieser Wunsch nach Integration darf freilich keineswegs gleichgesetzt werden mit der Bereitschaft zum Verzicht auf das eigene kulturelle und religiöse Erbe, das in Ergänzungsschulen gepflegt wurde. So unterhielt die russisch-orthodoxe Kirche in München, Regensburg und Oberammergau Schulen, in denen montags und samstags Sprach-, Geschichts- und Religionsunterricht erteilt wurde. Über Ergänzungsschulen verfügten ferner die von Organisationen in den USA und Kanada unterstützten Ukrainer, die überdies in München-Ludwigsfeld ein nur kurz bestehendes Gymnasium unterhielten und in München die Freie Ukrainische Universität gründeten. Zu verweisen ist ferner auf Ergänzungsschulen der baltischen Volksgruppen und der Polen sowie auf die Tschechoslowakische Fernschule, die ihre Verwaltungssitze in München und Stuttgart hatte²⁷⁰.

Zusätzlich zur Übernahme bestehender Ausländerlager und Lagerschulen durch die bayerische Flüchtlings- und Unterrichtsverwaltung erwuchs auch die Aufgabe, neue Lagerschulen zu gründen. Dieses Problem stellte sich vor allem Ende 1949, als aus der Tschechoslowakei Tausende von politischen Flüchtlingen in Bayern eintrafen, für die die IRO bereits die Zuständigkeit ablehnte. „Für ihre Betreuung und ihren Unterhalt werden zwangsläufig die deutschen Flüchtlingsbehörden verantwortlich“, gab Landeskommissar von Wagoner unmißverständlich zu erkennen²⁷¹. Gleichzeitig machte er die Unterbringung der Ankommenden in Flüchtlingslagern zur Auflage, wobei diese von den tschechoslowakischen Flüchtlingen unter Aufsicht und mit Unterstützung des deutschen Flüchtlingskommissars selbst verwaltet werden sollten. Als Standorte wurden die über eine Aufnahmekapazität für 3050 Personen verfügenden Valka-Kasernen in Nürnberg, daneben die für weitere 1790 Flüchtlinge Platz bietende Fürther Kaserne in Aussicht genommen. Am Valka-Lager in Nürnberg-Langwasser, das als letztes großes Ausländerlager Bayerns internationale Aufmerksamkeit auf sich zog und deshalb vom Staatssekretär für das Flüchtlingswesen, Theodor

²⁶⁸ BayHStA, MK 62243, Regierung von Oberbayern an MK vom 9.9.1953.

²⁶⁹ Ebenda; dort auch der Hinweis auf die Ausnahmestellung der Polen, „die daheim an der polnischen Umgangssprache festhalten und darin von den Nationalkomitees und den Geistlichen unterstützt werden“.

²⁷⁰ Vgl. Wierer, S. 125.

²⁷¹ BayHStA, MK 62243, Land Commissioner van Wagoner an Ministerpräsident Ehard vom 14.10.1949.

Oberländer, als Aushängeschild für die erfolgreiche Arbeit seiner Behörde angesehen wurde²⁷², lassen sich aufgrund der Quellenlage die Probleme der Lagerschulen besonders gut illustrieren. Das im Januar 1950 eröffnete Lager beherbergte im Sommer 1951 4282 Personen verschiedenster Nationalität, darunter 327 Kinder im volksschulpflichtigen Alter: 1326 Tschechen, 700 Slowaken, 741 Polen, 693 Ukrainer und 822 Angehörige 26 weiterer Nationalitäten²⁷³. Neben anderen zeitigte dieses Völkergemisch nicht geringe schulorganisatorische Probleme, die man fürs erste mit der Errichtung zweier tschechischer, einer slowakischen, einer polnischen und einer ukrainischen Schulklasse lösen wollte. Unterrichtssprache sollte aus den bekannten Gründen Deutsch sein, daneben legte Oberländer „vor allem wegen der Rivalität unter den verschiedenen Volkstumsgruppen und mit Rücksicht auf die anzustrebende baldmögliche Eingliederung der Kinder in deutsche Schulen Wert darauf, daß für den Pflichtunterricht nur (deutsche) Flüchtlingslehrer eingesetzt werden“²⁷⁴. Daneben war freiwilliger Unterricht in der Muttersprache möglich, der von Lehrern der jeweiligen Nationalität erteilt wurde. Oberländers Vorhaben wurde durch zwei Umstände erschwert. Zum einen sperrten sich die Tschechen, die auf einer eigenen Privatschule beharrten; erst im Oktober 1952 schickten die tschechischen Eltern ihre Kinder freiwillig in die Lagerschule²⁷⁵. Zum anderen fanden sich kaum geeignete oder willige deutsche Flüchtlingslehrer, so daß der Schulbetrieb nur schwerfällig anlief. Immerhin – im Dezember 1952 wurden 265 Kinder aus 13 verschiedenen Nationen unterrichtet. „Zwistigkeiten, die sich noch in den ersten Monaten des Schuljahres infolge nationaler Spannungen zwischen den Eltern auch auf die Kinder auswirkten, sind kaum mehr feststellbar.“²⁷⁶ Zur nationalen Gemengelage gesellte sich im übrigen die konfessionelle, verteilten sich doch die 265 Kinder auf acht religiöse Bekenntnisse. Stundenplantechnische Schwierigkeiten bei der Erteilung des Religionsunterrichts waren die Folge, ferner mußten angesichts der starken religiösen Bindung der Elternschaft die Feiertage einer jeden Religionsgemeinschaft beachtet werden. Bei den im November 1952 durchgeführten Schulpflegschaftswahlen wurden deshalb neben Vertretern der katholischen und evangelischen Geistlichkeit natürlich auch Repräsentanten der orthodoxen Kirchen berücksichtigt²⁷⁷.

Ab 1953 verringerte sich die Zahl der Schulkinder im Valka-Lager zusehends, da zahlreiche Ausländer umgesiedelt und ihre Kinder in öffentlichen Schulen bzw. in deren Sonderklassen untergebracht wurden²⁷⁸; im Oktober 1953 wurde die Lagerschule

²⁷² Vgl. Kornrumpf, S. 266; BayHStA, MK 62608, Staatssekretär für das Flüchtlingswesen, Theodor Oberländer, an MK vom 18.3.1953: „Bei dem internationalen Ruf dieses Lagers und bei dem besonderen Interesse, das maßgebende Kreise und Einzelpersonlichkeiten des Auslandes an diesem Lager nehmen, lag der Gedanke zwingend nahe, aus diesem Ausländerlager über seinen ursprünglichen Zweck der Notaufnahme und rein materiellen Betreuung hinaus ein Musterbeispiel für eine echte Betreuung zu machen. Bei seinem letzten Besuch im Valka-Lager wies Bundesminister Dr. Lukaschek auf die Bedeutung der Schul- und Bildungsarbeit in diesem Lager aus naheliegenden außenpolitischen Gründen ganz besonders hin.“

²⁷³ Vgl. BayHStA, MK 62243, Staatssekretär für das Flüchtlingswesen, Theodor Oberländer, an MK vom 27.8.1951.

²⁷⁴ BayHStA, MK 62243, Vormerkung des MK vom 8.10.1951.

²⁷⁵ Vgl. BayHStA, MK 62608, Regierung von Mittelfranken an MK vom 20.11.1950 und vom 11.9.1952.

²⁷⁶ BayHStA, MK 62608, Regierung von Mittelfranken an MK vom 16.10.1953.

²⁷⁷ Vgl. BayHStA, MK 62608, Regierung von Mittelfranken an MK vom 23.12.1952.

²⁷⁸ BayHStA, MK 62608, Volksschule am Ohmplatz, Erlangen, an MK vom 12.9.1953. Es wird dringend um Errichtung einer Sonderklasse gebeten: „Es hat sich bald herausgestellt, daß infolge völliger Unkenntnis der deutschen Sprache kein Unterrichtserfolg möglich ist, was die Tatsache bestätigt, daß von 15 Kindern in

nur noch von 168 Kindern besucht. Im gleichen Jahr entstand dann aus einem großen Teil des Valka-Lagers ein Bundessammellager, das vom ursprünglichen, nach wie vor unter bayerischer Verwaltung stehenden Lager hermetisch abgeschlossen war, damit die dort bis zur Verteilung auf die Bundesländer nur kurzfristig untergebrachten Ausländer einwandfrei erfaßt werden konnten. Diese Separierung ging so weit, daß den Kindern des Bundessammellagers der Besuch der Schule des bayerischen Regierungslagers untersagt war, was in der Praxis freilich nicht immer eingehalten wurde. Der von Bayern verwaltete Lagerteil verlor dann rasch seinen Lagerstatus: „Bereits seit 1.10.1953 gelten die außerhalb des Bundessammellagers wohnenden Eltern von etwa 100 bis 120 Schülern nicht mehr als Insassen des Valka-Lagers. Der Lagerteil, in dem sie untergebracht sind, ist nunmehr praktisch eine nürnbergiger Stadtrandsiedlung, deren Kinder der öffentlichen Volksschule zuzuführen sind. Die bisherige Lagerschule ist nun de facto eine öffentliche nürnbergiger Volksschule, während sie de jure noch als Lagerschule gilt.“²⁷⁹ Die allmähliche gesellschaftliche Integration der Ausländerkinder wurde somit durch eine kommunalpolitische ihrer Schule ergänzt. Am 1. April 1954 wurde die ehemalige Valka-Lagerschule endgültig von der Stadt Nürnberg übernommen²⁸⁰.

Außer in den Ausländerlagern stellte sich das Problem der schulischen Betreuung von Lagerkindern schließlich noch in den Lagern für deutsche Flüchtlinge. Daß es überhaupt zur Errichtung von solchen Flüchtlingslagern kam, widersprach im Grunde dem von der amerikanischen Militärregierung vorgegebenen „Assimilationspostulat“²⁸¹, das eine rasche Integration der deutschsprachigen Flüchtlinge vorsah. Deren Zusammenballung in Massenunterkünften sollte unter allen Umständen vermieden werden, um der drohenden Gefahr der Entstehung eines Minderheitenproblems von Anfang an einen Riegel vorzuschieben. Angesichts der Dimensionen des Flüchtlingszustroms²⁸² und ungeachtet der strikt durchgeführten Wohnraumbewirtschaftung ließ sich die Errichtung von Flüchtlingslagern gleichwohl nicht vermeiden. Die Rede ist dabei nicht von den Auffang- und Durchgangslagern, die nur dem Zweck der Durchschleusung und kurzfristigen Unterbringung der Flüchtlinge dienen, sondern von den Lagern mit Wohncharakter, die für Tausende von Vertriebenen über Jahre hinweg zur Dauerunterkunft wurden. Unterschieden wurde dabei zwischen Massenlagern, Wohnlagern – bei diesen waren in den Baracken die Wohnräume notdürftig mit Gipsplatten abgetrennt, und die Relation von Wohnfläche und Personenzahl war etwas günstiger als in den Massenunterkünften – sowie den verwaltungsmäßig nicht mehr der Flüchtlingsverwaltung zugeordneten und keiner Lagerordnung mehr unterworfenen Wohnsiedlungen²⁸³. Ihren absoluten Höhepunkt erreichte in Bayern die Zahl der Lager für deutschsprachige Flüchtlinge im Oktober 1946, als in 1381 Lagern 151 113 Personen untergebracht waren. Bis Ende 1947 wurde eine Verringerung auf 787 Lager

den ersten Klassen 12 wiederholen mußten. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, daß fast alle Eltern dieser Kinder ebenfalls der deutschen Sprache unkundig sind und somit auch eine Verständigung zwischen Eltern und Lehrer kaum möglich ist.“

²⁷⁹ BayHStA, MK 62608, Regierung von Mittelfranken an MK vom 16.10.1953.

²⁸⁰ Vgl. BayHStA, MK 62608, Finanzministerium an MK vom 28.11.1955.

²⁸¹ Bauer, Flüchtlinge, S. 182.

²⁸² Siehe oben, S. 62 ff.

²⁸³ Vgl. Pscheidt, S. 201 f.

mit 97809 Insassen erreicht. Bis zum Oktober 1949 sank die Zahl der Lager zwar erneut, gleichzeitig war aber ein Anstieg der Bewohnerzahlen zu verzeichnen, lebten doch in 511 Lagern 102 252 Menschen. Für diesen Zeitpunkt liegen erstmals auch gesicherte Zahlen über den Anteil der Kinder und Jugendlichen an den Lagerbewohnern vor. Von den 102 252 Personen waren 22 377 bis 14 Jahre alt, 6016 waren zwischen 15 und 18 Jahren, 4848 zwischen 19 und 21 Jahren. Im April 1952 hielten sich in 148 Lagern immer noch 60 028 Flüchtlinge auf²⁸⁴. Davon waren 6327 bis zu sechs Jahren alt, 9778 waren im Alter von sieben bis 14 Jahren, 4370 waren 15 bis 18 und 3054 waren 19 bis 21 Jahre alt²⁸⁵.

Diese Statistik beinhaltet im übrigen einen bemerkenswerten Sonderfall der Flüchtlingslager, nämlich die Kinderauffanglager²⁸⁶. Ihre Einrichtung war notwendig geworden, weil mit dem Flüchtlingsstrom Tausende von Kindern nach Bayern gelangten, die ihre Eltern oder Betreuer durch den Krieg verloren hatten oder von ihnen auf der Flucht getrennt worden waren. Während die alleinstehenden älteren Jugendlichen, sofern sie nicht ziellos herumirrten, in der Regel in den Erwachsenenlagern aufgenommen wurden, mußten für die betreuungsbedürftigen Kinder zumindest so lange separate Unterkünfte gefunden werden, bis der von den Jugendämtern und dem Roten Kreuz organisierte Suchdienst noch lebende Elternteile oder Verwandte ausfindig machte. Für die Unterbringung boten sich nicht zuletzt die auf die Betreuung von Kindern spezialisierten, in Auflösung begriffenen Kinderlandverschickungsheime an; 20 Heime wurden im Juni 1946 als Kinderauffanglager beschlagnahmt. In Zusammenarbeit mit den Wohlfahrtsverbänden richtete die Flüchtlingsverwaltung bis Januar 1947 insgesamt 48 Flüchtlingskinderheime ein, die 2455 Kinder aufnahmen. Zur selben Zeit rief die Einrichtung dieser Heime die Militärregierung auf den Plan, die ihr Assimilationspostulat unterlaufen wählte. Auf ihre Anordnung ging die Zuständigkeit für die Flüchtlingskinderheime von der Flüchtlingsverwaltung im wesentlichen auf die Wohlfahrtsabteilung des Innenministeriums über. Erreicht werden sollte durch diese Einbindung in die allgemeine Wohlfahrt eine gemischte, einheimische und Flüchtlingskinder gleichermaßen einbeziehende Belegung der Heime. In der Tat ging die Zahl der ausschließlich oder überwiegend mit Flüchtlingskindern beschickten Heime bis Ende 1947 auf 34, bis Ende 1948 auf 22 zurück.

Während für die in den Heimen untergebrachten familienlosen Flüchtlingskinder von einer akzeptablen schulischen und sozialen Betreuung ausgegangen werden kann, sind wir über die Situation der bei ihren Eltern in den Massen- und Wohnlagern lebenden Kinder denkbar schlecht unterrichtet. Diese Feststellung bezieht sich nicht auf die allgemeinen Lebensbedingungen in den Lagern. Die allerorten anzutreffenden Nöte, vor allem die den weitgehenden Verlust der Intimsphäre zeitigende Raumknappheit mit ihren negativen psychologischen Folgen, die desolaten hygienischen Verhältnisse etc. sind bekannt und in der Literatur illustrativ geschildert. Über die schulische Betreuung der Lagerkinder ist indes so gut wie nichts in Erfahrung zu bringen²⁸⁷. Gesichert ist jedenfalls, daß die Unterrichterteilung im Lager die Ausnahme sein sollte.

²⁸⁴ Vgl. Pscheidt, S. 210ff.; Schilling, S. 10f.

²⁸⁵ Vgl. Schilling, S. 33.

²⁸⁶ Vgl. ebenda, S. 16ff.

²⁸⁷ Vgl. Bauer, S. 186ff.; Pscheidt, S. 236ff.; Schilling, S. 33ff., S. 48ff.

Von der Flüchtlingsverwaltung wurde es, ganz im Sinne der Integrationspolitik, eindeutig bevorzugt, wenn die Kinder die allgemeinen Volksschulen der anrainenden Gemeinden besuchten. Freilich mußten dadurch oft weite Schulwege zurückgelegt werden. Vor allem im Winter konnten die Kinder den Unterricht deshalb häufig nicht besuchen. Die allem Anschein nach 1946 in Angriff genommene Errichtung von Lager-schulen war deshalb in vielen Fällen nicht zu umgehen. Für das Jahr 1947 bezifferte der Staatskommissar für das Flüchtlingswesen, Wolfgang Jaenicke, die Zahl dieser Lager-schulen auf 30; daneben existierten 65 Lagerkindergärten. 1949 wurde in 50 Lager-schulen unterrichtet²⁸⁸. Über die Unterrichtsintensität darf man sich keine übertriebenen Vorstellungen machen. Vor allem in abgelegenen kleinen Lagern kam es kaum zu einem geordneten Schulbetrieb. So wurde beispielsweise für die 50 Flüchtlingskinder des Lagers Buchhain lediglich zweimal in der Woche Unterricht gehalten – „sofern wegen schlechten Wetters der aus Baierbrunn kommende Lehrer es nicht vorzieht, die Schule ausfallen zu lassen“²⁸⁹.

²⁸⁸ Vgl. Schilling, S. 54 ff.

²⁸⁹ Zitiert nach Schilling, S. 67.

Drittes Kapitel: Schulpolitik im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht

1. Die amerikanische reeducation-Politik: Planung und Verlaufsphasen

a. Zum Begriff reeducation

„In some respects, Bavaria's recent past represents a paradox: its capital, Munich, was widely proclaimed as the Hauptstadt der Bewegung, the fount and center of the Nazi movement, the city in whose Hofbräu Keller, now an American Red Cross club, the Nazi Putsch of 1923 was inspired. However, the people of Bavaria probably were less Nazi in temperament – not in opinion – than those of any other part of the Reich. They lacked the severity and fanaticism which is so important in such a movement. The Bavarians generally are considered to be stout, vigorous, and in possession of attributes which make them good soldiers in the field. However, in sharp contrast to the frigid, military Prussians, they have a decidedly light and gay temperament which is difficult to reconcile with any prolonged revolutionary undertaking. Precise, industrious people, such as the Prussians are in the habit of accusing the Bavarians of being indolent and of having a love for the good things of life, such as drinking and dancing. [. . .] The Bavarian is conspicuous for his lively spirit. In dress he is very colorful. The distinctive Bavarian costume of former years, which is still very much in evidence in the rural areas and at Bavarian dances, is characterized by an abundance of highly imaginative decorations. The men wear leather shorts, and their hats are adorned with feathers or with the beards of mountain goats; while the women wear dresses with very full skirts and hats with a unique appearance. The Bavarian folk dance is robust and also very distinctive. The speech of the people, too, is very different from that of those in other parts of Germany, so much that a resident of northern Germany finds it almost impossible to understand his fellow German in Bavaria.“¹ Diese Schilderung ist dem im Herbst 1946 verfaßten Jahresbericht der Erziehungsabteilung der Militärregierung für Bayern entnommen, wo einleitend versucht wurde, einen knappen Überblick über die Geschichte Bayerns, über Land und Leute zu geben. Mit dem kleinen ethnologischen Exkurs, bei dem manche Beobachtung bereits unverkennbar zum Klischee geronnen war, sollte demonstriert werden, mit welcher Ernsthaftigkeit sich die amerikanischen Erziehungsoffiziere mittlerweile ihr Aktionsfeld erschlossen hatten. Unwillkürlich fühlt man sich dabei an den Bericht eines Missionars erinnert, der den Daheimgebliebenen ein Bild von den Eigenheiten und Merkwürdigkeiten

¹ BayHStA, OMBY 10/66–1/4, OMBY: Education and Youth Activities in Bavaria. The Work of the Education and Religious Affairs Branch, September 1946.

eines fremden Stammes geben will. Dieser Vergleich scheint auf den ersten Blick etwas weit hergeholt, bei näherer Betrachtung zeigt sich aber, daß die amerikanischen Besatzer ihre Aufgabe in der Tat in des Wortes doppelter Bedeutung als „mission“ betrachteten – zum einen als militärischen Auftrag, zum anderen aber auch als eine von hohem Sendungsbewußtsein getragene Mission², die gelegentlich von einer ausgesprochen semi-religiösen Rhetorik flankiert wurde. Deutlich wird dies beispielsweise in einer Rede des Land Director von Bayern, Murray D. van Wagoner, der die Erziehungsexperten zu verstärkten Anstrengungen bei der Umsetzung der amerikanischen reeducation-Politik anfeuerte: „When we are successful, we get a missionary’s pleasure in seeing the growth of a new religion. Our religion – like Christianity – is based on one single concept: the dignity of the individual. [...] The German people have the same ambitions for life, liberty and the pursuit of happiness as any other group of individuals. But their ambitions have long been repressed. We have taken on the revolutionary task of awakening them.“³ Bei aller Ernsthaftigkeit, die hinter solchen Aussagen stand, und ungeachtet der moralischen Legitimation des Vorgehens gegen den Nazismus und des daraus resultierenden amerikanischen Bewußtseins einer säkularen Weltmission wird man solche Worte auch nicht überbewerten dürfen. Zweifelsohne waren sie auch Bestandteil einer offiziellen Verlautbarungsrhetorik. Anders gesagt: Über der unbestreitbar vorhandenen moralischen Komponente der Besatzungspolitik im allgemeinen, der reeducation-Politik im besonderen dürfen die pragmatischen Aspekte nicht vernachlässigt werden. Gewiß wollte man dem deutschen Volk mit der reeducation Gutes tun – aber natürlich auch im eigenen Interesse. Gerade Insider der amerikanischen reeducation-Planung betonten mit Nachdruck, „daß Re-education ab ovo als ein Instrument der politischen Neuordnung und des demokratischen Wiederaufbaues und als solches als eine Ergänzung der Politik mit nichtpolitischen Mitteln begriffen wurde, sozusagen als der lange Hebel am Besatzungsapparat“⁴.

In dem von van Wagoner angesprochenen Sinn revolutionär war die reeducation im Selbstverständnis der Amerikaner deshalb, weil die unterdrückten freiheitlichen Ambitionen der Deutschen erst freigelegt und bewußt gemacht, die ideologische Verirrung des Nationalsozialismus durch ein demokratisches Wertesystem ersetzt werden sollte. Und dies war ein Prozeß, für den es keine Präzedenzfälle gab. Nie zuvor – so stellte der im State Department u. a. mit kulturellen Angelegenheiten befaßt gewesene Henry Kellermann retrospektiv fest – hatte sich eine Besatzungsmacht die Aufgabe gestellt, in einem besiegten Land eine erziehungs- und kulturpolitische Umwertung einzuleiten⁵. Eben deshalb wurde ein solches Vorgehen – auf dem Höhepunkt des Schulkampfes in Bayern beispielsweise ganz massiv⁶ – als Verletzung völkerrechtlicher Normen, als unzulässige Einmischung in die inneren Angelegenheiten eines militärisch besiegten Landes kritisiert. Polemisch zugespitzt gipfelte diese Kritik im Verdikt der Charakterwäsche⁷ – eine Auffassung, die die Perzeptionsbereitschaft und -fähigkeit der deut-

² Vgl. Kellermann, Re-education, S. 87; Tent, Mission, S. 1; Plé, S. 29 ff.

³ BayHStA, OMBY 10/50–3/8, OMBY Field Operations Division: Nürnberg Seminar Proceedings vom 17.11.1948.

⁴ Kellermann, Re-education, S. 87.

⁵ Vgl. ebenda, S. 86.

⁶ Siehe unten, S. 175.

⁷ Vgl. Schrenck-Notzing, S. 9 ff., wo die Fremdbestimmung der deutschen Nachkriegsentwicklung nicht nur absolut gesetzt, sondern in rechtskonservativer Absicht auch als Objekt eines kollektiven Verdrängungspro-

sehen Öffentlichkeit nach 1945, die Stringenz des amerikanischen reeducation-Konzepts und die Stellung der reeducation im Gesamtkonzept der amerikanischen Besatzungspolitik gleichermaßen überschätzt. Bei aller Bedeutung der reeducation: Sie war nur ein – im übrigen schlecht vorbereiteter – Programmpunkt, und keineswegs der wichtigste, in einem ganzen Bündel besatzungspolitischer Maßnahmen. Die Amerikaner wollten Deutschland „nicht nur entnazifizieren, entmilitarisieren, entflechten, demokratisieren und reorientieren, sie waren auch im Interesse der Wahrung ihrer eigenen Sicherheit darauf bedacht, Deutschland und Europa wieder wirtschaftlich gesunden zu lassen, [...] sie wollten den Sozialismus verhindern, dem Kommunismus zuvorkommen, das Geld des amerikanischen Steuerzahlers sparen, französische Pläne zur Zerstückelung Deutschlands vereiteln und die Sowjetzone in Mitteleuropa in Schranken halten“⁸. Wenn man den Stellenwert der reeducation-Politik solchermaßen relativiert, wird man kaum von der gelegentlich unterstellten konsequenten Amerikanisierung des deutschen Schulwesens ausgehen dürfen. Wie in den einleitenden Vorüberlegungen bereits angedeutet, scheint hier allemal ein Ansatz überzeugender, der in Fällen, wo sich von den Amerikanern ins Spiel gebrachte Anstöße fruchtbar auswirkten – für den Erziehungssektor seien die curriculare Verankerung der social studies und die Neuordnung der Lehrerbildung erwähnt –, eine mehr oder minder starke Rezeptionsbereitschaft auf deutscher Seite anheimstellt⁹. Nur wo diese vorhanden war, und somit den amerikanischen Vorschlägen autochthone Bedürfnisse, Interessen und auch Traditionen entsprachen, konnten demnach die Impulse von außen wirken. Wo diese zu stark amerikanische Eigenheiten widerspiegeln – wiederum für den Schulbereich ist das der amerikanischen comprehensive school nachempfundene Modell der differenzierten Einheitsschule zu nennen –, liefen sie indes ins Leere. An dieser Feststellung ändert sich auch nichts durch die Tatsache, daß in den 50er und 60er Jahren in der Tat weite Teile der Gesellschaft, vor allem im Bereich der Jugendkultur, den amerikanischen way of life adaptierten und kopierten, also in gewisser Weise amerikanisiert wurden. Die reeducation-Politik mag daran einen – letztlich nicht verifizierbaren – bescheidenen Anteil gehabt haben. Um es pointiert auszudrücken: Hollywood, Elvis, Jazz und Coca Cola hätten ihren Siegeszug gewiß auch ohne reeducation angetreten, und sie taten es ja auch in Regionen und Ländern, die mit diesem Konzept nicht in Berührung kamen. Für die prägende Kraft des american way of life muß anderen Faktoren – die starke, auf den einheimischen Lebensstil ausstrahlende Armeepräsenz der Amerikaner in Europa, die Faszination der Großmacht Amerika mit ihrer fortgeschrittenen Technologie und mit ihrem Wohlstand, die Diversifikation und Internationalisierung der Kommunikationsindustrie u. a. m. – der Vorrang eingeräumt werden.

Was den Begriff reeducation betrifft, so war dieser, ehe er fester Bestandteil der politischen Umgangssprache der Nachkriegszeit wurde¹⁰, vor allem in der Psychotherapie, daneben auch in der Erziehungswissenschaft als Fachterminus gebräuchlich. In der

zesses aufgefaßt wird. Als kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Amerikanisierung vgl. Bergstraesser, S. 13 ff.

⁸ Gimbel, Besatzungspolitik in Deutschland, S. 13. Noch pointierter Hurwitz, Antikommunismus, S. 29, der die These aufstellt, daß es den USA nicht vorrangig um die Demokratisierung Deutschlands, sondern primär um die Wahrung eigener nationaler Interessen gegangen sei. Siehe auch unten, S. 137 f.

⁹ Vgl. Lawson, S. 23 ff.

¹⁰ Vgl. Bungenstab, Umerziehung, S. 18 ff.; Fuchs/Pöschl, S. 22 ff.; Tent, Mission, S. 1.

Psychotherapie bezeichnete reeducation den Abbau neurotischen Fehlverhaltens durch die Übertragung neuer, gesunder Ideen¹¹, wobei die Bedeutung des Präfixes ‚re‘ darin lag, daß der Neurotiker auf ein Normalverhalten zurückgeführt werden sollte, von dem er zeitweilig abgewichen war. Für die Krankheitsdiagnose war es dabei natürlich wichtig, in Erfahrung zu bringen, wann und aus welchen Gründen die Fehlentwicklung eingesetzt hatte. Und um den Heilungsprozeß in Gang zu bringen, mußte eine Zielvorstellung – das vom Therapeuten in Kooperation mit dem Patienten zu erarbeitende Normalverhalten – entwickelt werden. Während es also bei der psychotherapeutischen reeducation um die Korrektur mentaler Verhaltensmuster ging, zielte die erziehungswissenschaftliche Bedeutungsvariante auf das Wiedererlernen vergessener oder verschütteter Lerninhalte ab. Gemeint war also „to educate again“, die Wiederherstellung von Fähigkeiten, die aufgrund von Unfall oder Krankheit abhanden gekommen waren¹². Das reeducation-Konzept der Nachkriegszeit rekurrierte auf beide Bedeutungsvarianten. Im Sinne der erziehungswissenschaftlichen Verwendung des Begriffs können beispielsweise Hinweise auf die verschütteten demokratischen Traditionen der deutschen Geschichte, die auf amerikanischen Wunsch in neue Geschichtslehrbücher einzuarbeiten waren¹³, verstanden werden. Prägender für die Frühphase der reeducation-Politik war indes das psychotherapeutische Erklärungsmodell, das im Nationalsozialismus eine krankhafte Verirrung – gewissermaßen eine kollektive Neurose – erblickte, die es nun zu behandeln galt¹⁴. Wenn die „German disease“ als neurotische Fehlentwicklung diagnostiziert wurde, so zog das im Kontext des psychotherapeutischen Ansatzes zunächst die Frage nach sich, wann und aus welchen Gründen die Fehlentwicklung eingesetzt hatte. Die amerikanische Diskussion hierüber ist eine ebenso reichhaltige wie spekulative und bei weitem nicht ausgeschöpfte Fundgrube für Sonderwegtheoretiker und für das amerikanische Deutschlandbild. Der 1943 mit dem Buch „Is Germany Incurable?“ hervorgetretene Psychiater Richard M. Brickner machte beispielsweise eine ganze Reihe geistiger Ahnen Hitlers – Arndt, Treitschke, Nietzsche – aus¹⁵. Andere, vor allem im Kreis um Henry Morgenthau Beheimatete, zogen eine bruchlose Kontinuitätslinie von Fichtes Idee des geschlossenen Handelsstaates zur Wirtschaftspolitik Hjalmar Schachts¹⁶. In vielerlei Hinsicht waren solche Argumentationsmuster im übrigen schon Jahrzehnte zuvor in den Schriften des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey antizipiert worden, der in der Philosophie des deutschen Idealismus die Wurzeln für Staatsvergötzung und deutschen Imperialismus erblickt hatte und der in einer 1942 erschienenen Neuauflage seiner Vorlesungen die Kontinuitätslinie dann bis Hitler-Deutschland weiterführte. Bemerkenswert ist dies insofern, als Dewey nachweislichen Einfluß auf einige der nach 1945 entwickelten amerikanischen Vorstellungen ausübte¹⁷.

Was Ziele und Methoden der reeducation betraf, so lagen erstere klar auf der Hand: die Eliminierung der nationalsozialistischen Ideologie und ihre Substituierung durch

¹¹ Vgl. Bungenstab, Umerziehung, S. 21 ff.

¹² Vgl. ebenda, S. 21.

¹³ Vgl. ebenda, S. 107 und unten, S. 252.

¹⁴ Vgl. Bungenstab, Umerziehung, S. 23 f., S. 214 f.; Schlander, Reeducation, S. 75 ff.; Fuchs/Pöschl, S. 31 ff.

¹⁵ Vgl. Bungenstab, Umerziehung, S. 215.

¹⁶ Vgl. Schlander, Einfluß, S. 43.

¹⁷ Vgl. ebenda, S. 45 ff., 50 f.; Schlander, Reeducation, S. 36 ff.

die Demokratie, wodurch Deutschland zu einem friedlichen Mitglied der Völkergemeinschaft erzogen werden sollte. In methodischer Hinsicht ging es nicht nur darum, die alten, bislang politik- und kulturprägenden Eliten abzulösen, zugleich sollte die „Neuformierung der Kulturintelligenz“¹⁸ in die Wege geleitet werden. Und zwar – das war ein Implikat des zu vermittelnden Ideals – nicht auf dem Wege eines Oktroys, sondern mittels geduldiger Überzeugungsarbeit, wobei den Sozialwissenschaften, insbesondere Psychologie und Pädagogik, als Vermittlungsinstanzen ein außerordentlich hoher Stellenwert beigemessen wurde. Mit der Entnazifizierung allein konnte es somit nicht sein Bewenden haben. Um dem konstruktiven Ziel der Demokratisierung näher zu kommen, galt es vielmehr, einen Katalog positiver Maßnahmen zu entwerfen, durch die eine zuverlässige Gefolgschaft erzogen wurde, die die Gewähr bot, daß sich ein künftig demokratisch verfaßtes Deutschland nach innen und nach außen an die Spielregeln der Demokratie hielt. Dieser Maßnahmenkatalog war breiter angelegt als vielfach angenommen. Er umfaßte die Medienpolitik – Presse, Rundfunk, Film sind hier gleichberechtigt zu nennen – genauso wie den weiten Bereich der Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung, der religiösen Angelegenheiten und den Aufbau internationaler Kulturbeziehungen¹⁹. Und last but not least beinhaltete der Katalog Ansätze zur Reform des Bildungswesens, wurde doch die Schule nicht nur als Ort der formalen Bildung angesehen, vielmehr sollte sie auch die Schule der Demokratie werden.

Wenn sich die amerikanische reeducation-Politik im historischen Bewußtsein vielfach gerade mit diesen Ansätzen zur Schul- und Bildungsreform verbindet und reeducation primär oder gar ausschließlich als schul- bzw. erziehungspolitische Maßnahme interpretiert wird, so lag dies teils gewiß an der starken Akzentuierung dieses Teilaspekts durch die Besatzungsmacht. Daneben dürfte aber auch die deutsche Begrifflichkeit eine Rolle gespielt haben²⁰. Der nach 1945 als deutsches Synonym für reeducation verwendete Begriff der Umerziehung lud nämlich, in Analogie zum Wort Erziehung, dazu ein, die Perspektive auf Maßnahmen im Bereich der formalen schulischen Bildung zu verengen. Den semantischen Konnotationen von education bzw. reeducation wurde der deutsche Begriff damit nicht voll gerecht, umfaßte doch in den USA – vor allem wiederum unter dem Einfluß von John Dewey²¹ – education neben der schulischen Ausbildung auch den weiten Bereich der außerschulischen Bildung durch Familie, Kirche, Medien etc. Einbezogen war somit der gesamte Lebens- und Erfahrungsraum, in dem das demokratischen Spielregeln gehorchende gesellschaftliche Miteinander eingeübt wird. Dieser Sachverhalt, und damit auch der Facettenreichtum der amerikanischen reeducation-Politik, ist, auch wenn in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf die schulpolitischen Aspekte gelegt wird, zu beachten. Der Idee nach zielte sie auf eine Umorientierung von „German thinking, standards of values, and cultural patterns“²²

¹⁸ Plé, S. 246.

¹⁹ Eine alle Aspekte der reeducation erfassende Zusammenstellung von Spezialbibliographien und Dokumenten bei Hoenisch/Kämpfe/Pütz. Informativ auch Zink, United States, S. 193 ff., S. 311 ff., S. 320 ff. Speziell zu Film und Presse vgl. Hoenisch, S. 127 ff.; Lange-Quassowski, Umorientierungsbemühungen, S. 239 ff.; Hurwitz, Stunde Null.

²⁰ Vgl. Bungenstab, Umerziehung, S. 19 f.

²¹ Vgl. Huelsz, S. 24 ff.; Curti, S. 499 ff.

²² Zink, United States, S. 193.

in allen Lebensbereichen, um der Idee der Demokratie als dem säkularen Kern des amerikanischen Missionsgedankens zum Durchbruch zu verhelfen²³. Die Erziehungsabteilung der Militärregierung für Bayern brachte dieses Programm auf den kürzesten Nenner: „the aim: reeducation of a nation“²⁴.

b. Planungsstand bei Kriegsende

Die Absicht, nach der Niederrichtung des Nationalsozialismus Maßnahmen einzuleiten, die für künftige Zeiten militärische Aggressionen und ideologische Verirrungen Deutschlands verhindern und gleichzeitig dessen demokratische Neugestaltung initiieren, war bei allen westlichen Alliierten vorhanden; daß das Vorgehen in der sowjetischen Besatzungszone eigenen Gesetzen und Zielvorstellungen verpflichtet war, muß nicht eigens betont werden.

In England hatte Lord Robert Vansittart, bis 1941 diplomatischer Chefberater der Regierung Churchill, die These vom aggressiven Nationalcharakter der Deutschen aufgestellt, um daraus die Notwendigkeit eines harten Friedens und einer völligen Umerziehung des deutschen Volkes – „a complete change of heart, mind and soul“²⁵ – abzuleiten. Die Stimme Vansittarts, der seine Anschauungen bis Kriegsende in zahlreichen Veröffentlichungen und Vorträgen verfocht, war zwar von Gewicht, eine ausschließliche Prägung der britischen Umerziehungsdiskussion kann ihr indes nicht zugeschrieben werden. Zu verweisen ist etwa auf die Ablehnung der Kollektivschuldthese Vansittarts durch Vertreter der Labour-Partei und der Gewerkschaften, die scharf zwischen den hauptverantwortlichen NS-Führern und der Masse des verführten Volkes unterschieden²⁶. Ein bemerkenswerter Diskussionsbeitrag resultierte ferner aus der Zusammenarbeit deutscher Emigranten und Engländer in der Erzieherorganisation German Educational Reconstruction (G.E.R.)²⁷. Neben der selbstverständlichen Forderung nach der Entnazifizierung des deutschen Schulwesens schlug G.E.R. dessen Neuaufbau unter alliierter Kontrolle bei gleichzeitiger Mitwirkung antifaschistischer Deutscher vor. Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen nahm die amtliche reeducation-Planung der Briten erstmals in einem interministeriellen Memorandum vom 9. Dezember 1943 Konturen an²⁸. Als Globalziele wurden die Auslöschung der nationalsozialistischen Ideologie einerseits, die Weckung des Interesses an einer popular democracy andererseits genannt, wobei im übrigen bereits das Prinzip der indirekten Kontrolle gegenüber einer Politik der direkten Eingriffe favorisiert wurde. Insbesondere galt dies für die Schulen, die die Briten ursprünglich nicht einmal vorübergehend schließen wollten, während die USA und Frankreich von Anfang an für die Phase der Entnazifizierung und Neuorganisation eine Schließung ins Auge faßten. Das in der

²³ Vgl. Plé, S. 236.

²⁴ BayHistA, OMBY 10/49-1/3, Education & Religious Affairs Branch: Monthly Report vom 28.6.1946.

²⁵ Zitiert nach Pakschies, Umerziehung, S. 27. Zum Vansittartismus vgl. auch Pakschies, Re-education, S. 106 ff. Zur Planung der britischen Umerziehungspolitik vgl. Kettenacker, S. 60 f.; Jürgensen, Concept, S. 83 ff.; Jürgensen, Re-education, S. 114 ff.; Nünning, S. 224–239. Zur Schulreformpolitik in der britischen Besatzungszone vgl. ferner die zahlreichen Einzelbeiträge bei Hearnden sowie die Arbeiten von Eich, Halbritter und Lutzeböck. Vgl. auch Fuchs/Pöschl, S. 40 ff.

²⁶ Vgl. Fuchs/Pöschl, S. 41.

²⁷ Vgl. Pakschies, Re-education, S. 108 ff.; Anderson, S. 253–267.

²⁸ Vgl. ebenda, S. 110.

Formulierung der Ziele noch reichlich vage britische Programm gewann auch in der Folge nicht sonderlich an Tiefenschärfe. Konkrete Vorschläge zur reeducation und Neugestaltung des Schulwesens fehlten sowohl in der kulturpolitischen Dienstanzweisung für die britische Militärregierung, dem „Technical Manual on Education and Religious Affairs“ vom Februar 1945, als auch in der „Directive on Education, Youth Activities and German Church Affairs“ vom 22. November 1945. Letztere betonte in erster Linie noch einmal das Prinzip der indirekten Kontrolle und Beeinflussung; neue Lehrinhalte und -methoden sollten auf keinen Fall gegen den Widerstand der zuständigen deutschen Stellen durchgedrückt werden²⁹. Zu klaren inhaltlichen Aussagen kam es somit erstmals im Sachstandsbericht der Erziehungsabteilung der britischen Militärregierung vom Juli 1946 und dem sich im September 1946 anschließenden Richtlinienpapier „Recommended Policy for Re-education“, wo konkrete Forderungen nach allgemeiner Schulgeldfreiheit, nach Chancengleichheit beim Schulzugang und nach einer Neuordnung des höheren Schulwesens erhoben wurden. Freilich konzentrierte sich die britische Schulpolitik auch im Anschluß an diese Willensbekundungen vorzugsweise auf die materielle und personelle Rekonstruktion der Schulen. Vor grundlegenden strukturellen Eingriffen scheute man zurück. Als sich dann die britische Militärregierung im Dezember 1946 mit der Verordnung Nr. 57 freiwillig ihrer schul- und bildungspolitischen Einflußmöglichkeiten begab³⁰ und 1947 mit der Wahl der Länderparlamente die Kulturpolitik in die Zuständigkeit der Kultusministerien der Länder überführt wurde, bedeutete dies den endgültigen Rückzug der Briten aus der Schulpolitik. Wenn 1947 aufgrund der Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom 27. Juni 1947 im Schlepptau der Amerikaner noch einmal Reformkonzepte vorgelegt wurden, die auf eine Reform der Schulverwaltung, die Forcierung der Chancengleichheit im deutschen Schulsystem und auf die Neuorientierung der Lehrinhalte vor allem im Fach Geschichte und in den Fächern mit sozialwissenschaftlichem Einschlag abzielten, so war eine Durchsetzung dieser Vorstellungen aufgrund der den Ländern zwischenzeitlich übertragenen Gesetzgebungsgewalt nur mehr schwer möglich und wurde auch wenig nachdrücklich verfolgt. Auf's Ganze wird man sich deshalb dem in der Literatur gefällten Urteil anschließen: „Eine sichtbare Richtungsbestimmung der deutschen Bildungspolitik durch die Briten läßt sich nicht feststellen.“³¹

Wenn auch in der französischen Zone fast zwei Jahre nach Kriegsende ein klares Umerziehungskonzept fehlte, so war dies insofern verständlich, als Frankreich erst auf der Konferenz von Jalta am 12. Februar 1945 als vierte Besatzungsmacht anerkannt worden war und Planungen für die künftige Besatzungspolitik damit zwangsläufig spät einsetzen³². Daß in diesen Planungen auch der Aspekt der Umerziehung eine Rolle spielte, lag insofern nahe, als in Kreisen der Résistance und der Londoner Exilregierung entsprechende Forderungen mit dem Ziel einer dauerhaften Auslöschung des deutschen Imperialismus diskutiert worden waren. Für die Ausarbeitung eines entsprechenden

²⁹ Vgl. Halbritter, S. 24 ff.

³⁰ Vgl. Pakschies, Umerziehung, S. 231 ff., S. 376 ff.; Lutzebäck, S. 169–202, S. 1105 f.

³¹ Halbritter, S. 59.

³² Zur Umerziehungspolitik in der französischen Besatzungszone vgl. Cheval, S. 190 ff.; Vaillant, S. 201 ff.; Winkeler, Scheitern, S. 211 ff.; Winkeler, Schulpolitik, S. 5 ff.; Ruge-Schatz, S. 21 ff.; Fuchs/Pöschl, S. 50 ff.; Hudemann, S. 15–31. Speziell zum Saarland vgl. Küppers, Bildungspolitik Saarland, S. 61 ff.; Küppers, Bildungspolitik Rheinland-Pfalz, S. 161–179.

Konzepts gedachte die französische Besatzungsmacht die Phase bis zur Wiedereröffnung der unmittelbar nach dem Einmarsch auf unbestimmte Zeit zu schließenden Schulen zu nutzen. Diese Absicht war freilich zum Scheitern verurteilt, da der Schulbetrieb aufgrund der drohenden Gefahr der Jugendverwahrlosung früher als vorgesehen, im September 1945, wieder aufgenommen werden mußte. Zukunftsweisende Umerziehungspläne lagen zu diesem Zeitpunkt noch nicht vor, so daß es fürs erste bei vergangenheitsbewältigenden Sofortmaßnahmen blieb: der Ausmerzung nationalsozialistischen Gedankenguts in Lehrplänen und Schulbüchern, der Entnazifizierung der Lehrerschaft und der Revision der im Dritten Reich eingeführten schulorganisatorischen Neuerungen. In letzterer Hinsicht wurde im übrigen die Beseitigung der Bekenntnisschule nicht rückgängig gemacht; die Länderverfassungen von 1947 kehrten dann allerdings rasch zum status quo ante 1933 zurück³³. Die Festlegung der erziehungspolitischen Ziele der französischen Besatzungsmacht und der Aufbau der zuständigen Militärregierungsbehörde, der Direction de l'Education Publique, sind dann in erster Linie mit dem Namen von Raymond Schmittlein verbunden³⁴. Schmittlein, seines Zeichens wissenschaftlich ausgewiesener Germanist und als solcher ein guter Deutschlandkenner, vertrat in seiner Einschätzung des deutschen Nationalcharakters im Vergleich zu Vansittart oder Morgenthau eine gemäßigte Position. Für ihn waren übersteigertem Nationalismus und Militarismus keineswegs naturgegebene, sondern in der historischen Entwicklung vor allem des 19. Jahrhunderts wurzelnde Eigenheiten der Deutschen, die durch eine – freilich geraume Zeit erfordernde – Umerziehungspolitik korrigiert werden könnten. Neben der Vermittlung demokratischer Wertvorstellungen wurde dabei im speziellen Fall der Schulpolitik ein Akzent gesetzt, der auf deutscher Seite für Unruhe sorgte. Von der Überlegenheit des französischen Schulsystems ausgehend, versuchte Schmittlein nämlich 1947, einige Elemente desselben auf Deutschland zu übertragen. Die Anwendung der französischen Notenskala stieß dabei in der französischen Zone auf ebenso heftige Ablehnung wie der Versuch zur Einführung des Zentralabiturs. Proteste lösten schließlich auch die Kürzung des altsprachlichen Unterrichts und die geplante Verlängerung der Grundschule auf sechs Jahre aus, was auf deutscher Seite Befürchtungen aufkommen ließ, begabte Schüler würden verspätet den Gymnasien zugeführt – ein Diskussionspunkt, der auch in der amerikanischen Zone beim Versuch der Einführung der differenzierten Einheitsschule eine äußerst wichtige Rolle spielte. Mit der Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom 25. Juni 1947 im Rücken³⁵ versuchte die französische Militärregierung mit diesen Maßnahmen, jene Schulreform nachzuschieben, für die ihr 1945 das Konzept gefehlt hatte. Mehr noch als den Amerikanern in Bayern fehlte es ihr jedoch an der nötigen Durchsetzungskraft gegenüber den mittlerweile fest im Sattel sitzenden Länderregierungen. Deren Verschleppungstaktik – in Württemberg-Hohenzollern wurde der von der Militärregierung abverlangte Schulreformplan erst 1950 der Öffentlichkeit vorgelegt, der schulpolitische Ausschuß des Landtages tagte zwischen 1947 und 1950 bezeichnenderweise kein einziges Mal³⁶ – konnte aufgrund des selbst auferlegten Demokratiegebots von den Besatzern schwerlich mit scharfen

³³ Vgl. Ruge-Schatz, S. 105 ff.; Winkeler, Scheitern, S. 216 f.; Winkeler, Kampf, S. 74–89.

³⁴ Vgl. Cheval, S. 192 f.

³⁵ Siehe unten, S. 133.

³⁶ Vgl. Winkeler, Scheitern, S. 222.

Zwangmaßnahmen erwidert werden, so daß die französischen Initiativen zur Schulreform letztlich im Sand verliefen.

Wenn der kurze Seitenblick auf die britische und französische Zone ergab, daß beide Besatzungsmächte ihre Umerziehungspolitik von der Basis eines rudimentären Vorbe-reitungsstandes aus in Angriff nahmen, so mag dies insofern überraschen, als die Umerziehung im historischen Bewußtsein vielfach zu einem die Nachkriegszeit nicht un-wesentlich prägenden Charakteristikum der Besatzungszeit gerechnet wird, so daß man zu der Annahme neigt, es hätten von Anfang an fertige Konzepte vorgelegen. Und diese Überraschung wird nun nicht eben gemindert, wenn man die besonders breit angelegte und engagierte Umerziehungspolitik der Amerikaner, die „sich selbst als Hauptträger“ dieser Politik sahen³⁷, betrachtet. Es zeigt sich nämlich, daß der in der Literatur zwar konstatierten, aber noch längst nicht aufgearbeiteten relativ breiten Diskussion zum Problem der reeducation in der amerikanischen Öffentlichkeit „ein bemerkenswertes Stillschweigen der amtlichen Dienststellen zu diesem Thema“ gegen-überstand³⁸. Auch die amerikanischen Besatzer verfügten im Grunde erst Ende 1946 über ein stringentes Konzept, das über die personelle und materielle Rekonstruktion des Schulwesens hinauswies und hinsichtlich der inneren und äußeren Schulreform Akzente setzen wollte. Wenn 1945 kein solches Konzept vorlag, so überrascht das auch insofern, als bereits seit 1942 diesbezügliche Überlegungen angestellt wurden. Als erstes ist hier auf ein aus Sachverständigen und Wissenschaftlern zusammengesetztes Komitee des Außenministeriums zu verweisen, das sich seit Januar 1942 mit der Frage beschäftigte, wie mit Deutschland nach Beendigung des Krieges zu verfahren sei³⁹. Seine Arbeit wurde freilich durch die Abneigung Präsident Roosevelts, Planun-gen über ein militärisch noch nicht besiegt und besetztes Land anzustellen, nicht eben gefördert. In diesem Komitee nun scheint der Pädagoge Walter Kotschnig als er-ster die Aufmerksamkeit auf das Problem der Umerziehung gelenkt zu haben. Vor al-lem für die deutsche Lehrerschaft schien ihm ein einschlägiges Programm unentbehr-lich, wobei er bereits zu diesem frühen Zeitpunkt den Gedanken ins Spiel brachte, jün-gere Lehrer in die Vereinigten Staaten zu holen und dort mit demokratischen Spielre-geln bekannt zu machen⁴⁰. So gesehen trifft für den erziehungspolitischen Aspekt der Arbeit des Komitees, an der im übrigen auch George F. Zook beteiligt war, durchaus zu, daß es „in embryonic form most of the important issues that would confront poli-cymaking groups in the future“ beinhaltete⁴¹. In ein Programm über Inhalt und Durch-führung der reeducation mündeten diese ersten Diskussionen nicht ein.

Konkreter wurde erst das von einem ebenfalls im Außenministerium angesiedelten Interdivisional Committee for Germany im Frühjahr 1944 ausgearbeitete Papier zur reeducation-Frage, das insbesondere die Rolle des Schulwesens bei der Umerziehung betonte: „In the interest of effecting a fundamental change in the German attitude to-

³⁷ Bungenstab, Umerziehung, S. 14.

³⁸ Ebenda, S. 32. Zur amerikanischen reeducation-Planung vgl. ferner Tent, Mission, S. 17 ff.; Tent, Education, S. 69 ff.; Lange-Quassowski, Neuordnung, S. 98 ff.; Lange-Quassowski, Demokratisierung, S. 13–28; Lange-Quassowski, Westintegrationspolitik, S. 54 ff. Zur amerikanischen Deutschlandplanung allgemein Schwarz, S. XXXV ff., S. 39 ff.; Krieger, S. 28 ff.

³⁹ Vgl. Bungenstab, Umerziehung, S. 35 ff.; Krieger, S. 30 ff.

⁴⁰ Vgl. Tent, Mission, S. 18 f.

⁴¹ Ebenda, S. 21.

wards war and ultranationalism, this Government should encourage and foster the cultivation of democratic principles and practices in the German schools.“ Bei der Umsetzung dieser Absicht wollte man sich stark auf deutsche Initiativen und die aktive Mitarbeit von „reputable citizens“ und „reliable educators“ stützen. Die Kontrolle des deutschen Schulwesens durch die Besatzungsmacht wurde abgelehnt, und auf jeden Fall sollte vermieden werden, den Deutschen ein fremdes Schulsystem aufzuzwingen⁴².

Dieser Plan mit seiner relativ weichen Linie gegenüber den Deutschen verschwand freilich rasch in der Versenkung, wurde er doch zu einem Zeitpunkt publik gemacht, als gerade das von Finanzminister Henry Morgenthau im Herbst 1944 Präsident Roosevelt zugeleitete „Programm zur Verhinderung der Entfesselung des Weltkrieges III durch Deutschland“ Konjunktur hatte⁴³. Gleichfalls litt – und damit ist die Planungsebene des Kriegsministeriums angesprochen – das von SHAEF herausgegebene „Handbook for Military Government in Germany“ unter dem Mißtrauen Morgenthau, in amerikanischen Regierungsstellen würde eine zu milde Behandlung Deutschlands forciert. Als Morgenthau Mitte August 1944 ein Exemplar des eben erst fertiggestellten Handbuchs zur Lektüre zugeleitet wurde, sah er sich in seinem Verdacht bestätigt, die amerikanischen Planungen würden es Deutschland erlauben, rasch wieder Machtansprüche zu stellen⁴⁴. Morgenthau intervenierte sofort bei Präsident Roosevelt, der die Verbreitung des Handbuchs dann in der Tat unterband. Ausschlaggebend waren hierfür in erster Linie dessen allgemein- und wirtschaftspolitische Vorgaben. Gleichzeitig dürften auch die Abschnitte zur Schulpolitik nicht nach Morgenthau Geschmack gewesen sein. Neben der selbstverständlichen Forderung nach der Entnazifizierung von Lehrern und Unterrichtsmitteln vertrat das Handbuch nämlich eine zurückhaltende Schulpolitik der Militärregierung: „Military Government should limit its interference in educational matters to the minimum which general conditions require. Foreign interference in education will surely alienate the feelings of the population, including even most of the anti-Nazis.“⁴⁵ Gleichzeitig wurde eine rasche Wiedereröffnung der in ihrer Organisationsstruktur kaum anzutastenden Schulen ins Auge gefaßt. Der Widerspruch zum Morgenthau-Plan lag auf der Hand, sah dieser doch die längerfristige Blockierung des deutschen Schulsystems vor. Nach erfolgter Entnazifizierung hätten lediglich die Volksschulen rasch wiedereröffnet werden sollen. Bei höheren Schulen und Universitäten sollte dieser Schritt erst erfolgen, wenn präzise Organisations- und Lehrpläne vorlagen. Im übrigen ging Morgenthau davon aus, daß die Ausbildung hochqualifizierter Fachkräfte in einem deindustrialisierten und reagrarisierten Deutschland ohnedies entbehrlich sei⁴⁶. Und für die Ausformulierung der reeducation-Politik war es schließlich besonders erschwerend, daß er einer konstruktiven, positive Akzente setzenden Umerziehungspolitik generell skeptisch gegenüberstand. Aufgrund des Versagens der deutschen Schulen und der nationalsozialistischen Ideologisierung der Deutschen erachtete er eine erfolgreiche Umerziehungspolitik eher als il-

⁴² Zitiert nach ebenda, S.30f.

⁴³ Vgl. Schwarz, S.92ff.; Krieger, S.28ff.

⁴⁴ Vgl. ebenda, S.27.

⁴⁵ Zitiert nach Tent, Mission, S.26.

⁴⁶ Zu den schulpolitischen Aspekten des Morgenthau-Plans vgl. Lange-Quassowski, Neuordnung, S.104f.; Schlander, S.42; Thron, S.22ff.

lutorisch. Diese negative Sicht formulierte Morgenthau in seinem Buch „Is Germany our Problem?“⁴⁷, das im Herbst 1945 erschien – zu einem Zeitpunkt also, als sein oft überschätzter Einfluß auf die Formulierung der amerikanischen Deutschlandpolitik den Zenit bereits überschritten hatte. Zwar war das deindustrialization- und dismemberment-Konzept Morgenthaus bei Präsident Roosevelt, der es im übrigen „meisterhaft“ verstand, „allen endgültigen Entscheidungen bezüglich der Stellung Deutschlands im Nachkriegseuropa auszuweichen“⁴⁸, vorübergehend auf begrenzte Sympathie gestoßen. Vor allem im Außen- und im Kriegsministerium angesiedelte Gruppen sowie weite Kreise der amerikanischen Wirtschaft standen dem von der Grundannahme einer langfristigen friedlichen Kooperation mit der Sowjetunion ausgehenden Morgenthau-Plan freilich von Anfang an ablehnend gegenüber und setzten ihm ihr Konzept vom wirtschaftlichen Wiederaufbau eines demokratisch gestalteten Deutschland, das dann – nicht zuletzt als Bollwerk gegen den Kommunismus – in den Kreis der Westmächte integriert werden sollte, entgegen⁴⁹. Bekanntlich hat sich dann Roosevelt aus innen- und außenpolitischen Gründen ziemlich rasch von den Vorstellungen Morgenthaus distanziert⁵⁰.

Der Hinweis auf den begrenzten und episodischen Charakter von Morgenthaus Einfluß auf die amerikanische Nachkriegsplanung ist deshalb von Wichtigkeit, weil damit gleichzeitig eine Relativierung seines gemeinhin überschätzten Einflusses auf die abschließende Formulierung der für die Arbeit der amerikanischen Militärregierung einschlägigen Weisungen einherzugehen hat. Vor allem ist hier die vielzitierte Direktive JCS 1067 zu nennen, die in erster Fassung im September 1944 entstanden war und in endgültiger Form (JCS 1067/6) am 11. Mai 1945 von Präsident Truman unterzeichnet wurde. JCS 1067 galt in der Literatur zur Besatzungszeit lange Zeit als die von Morgenthau inspirierte „Bibel der US-Besatzungspolitik“⁵¹. Erst in jüngerer Zeit wurde diese Auffassung relativiert und betont, daß das zeitliche Zusammenfallen von Morgenthau-Plan und der Entstehung der Urfassung von JCS 1067 nicht dazu verleiten darf, den Einfluß des Finanzministers zu überschätzen. Auf eine Verhinderung künftiger deutscher Aggression abzielende Gedanken und strategische Überlegungen zur Eindämmung deutscher Machtentfaltung seien innerhalb der US-Administration keineswegs nur von Morgenthau vertretenes Allgemeingut gewesen. So gesehen sei die „teilweise Übereinstimmung“ der Direktive JCS 1067 mit Gedanken Morgenthaus „weithin zufällig“⁵². In den wirtschaftspolitischen Bestimmungen der Direktive war jedenfalls vom zentralen Anliegen Morgenthaus, vom Reagrarisierungs- und dismemberment-Konzept, nichts mehr übriggeblieben. Und selbst die hinter Morgenthaus Intentionen zurückbleibenden Vorgaben der Direktive wurden dann bekanntlich mit dem Potsdamer Abkommen zwecks Beschränkung der Einfuhrnotwendigkeiten und zur Behebung der Versorgungskrise in einer Weise abgemildert, die den Deutschen einen

⁴⁷ Vgl. Schlander, Reeducation, S. 83 ff.

⁴⁸ Schwarz, S. 96.

⁴⁹ Vgl. ebenda, S. 97 ff.

⁵⁰ Vgl. Krieger, S. 36 ff.

⁵¹ Ebenda, S. 50. Krieger setzte sich bislang am kritischsten mit JCS 1067 auseinander. Vgl. ferner Gimbel, Besatzungspolitik in Deutschland, S. 26 ff.; Lange-Quassowski, Neuordnung, S. 115 ff.; Bungenstab, Umerziehung, S. 46 ff.

⁵² Krieger, S. 39.

mittleren Lebensstandard sichern sollte⁵³. Überhaupt ist anzumerken, daß für die praktische Arbeit der Militärregierung das von JCS 1067/6 zwar beeinflusste, aber in entscheidenden Punkten abweichende Potsdamer Abkommen wesentlich prägender war als die Direktive selbst. Zu dieser These paßt es übrigens, daß der Leiter des regionalen Militärregierungs-Detachments Bayern erst am 7. Juli 1945 von Existenz und Inhalt der doch angeblich so zentralen Direktive erfuhr⁵⁴.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die erziehungspolitischen Aussagen von JCS 1067, so sah der einschlägige Artikel 14 zunächst die Schließung aller Schulen vor, wobei zumindest das niedere und Mittelschulwesen zum frühestmöglichen Zeitpunkt wiedereröffnet werden sollte, „after Nazi personnel has been eliminated. [. . .] The Control Council should devise programs looking toward the reopening of secondary schools, universities and other institutions of higher learning. After Nazi features and personnel have been eliminated and pending the formulation of such programs by the Control Council, you may formulate and put into effect an interim program within your zone.“⁵⁵ Aus diesen Vorgaben wird der oft behauptete⁵⁶ punitive Einfluß Morgenthau nur bedingt herausgelesen werden können. Denn daß die höheren Schulen und die Universitäten nicht gleichfalls möglichst rasch wieder den Lehrbetrieb aufnehmen sollten, wird ja nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Und mit dem avisierten „interim program“ wird auch ein durchaus positiver Akzent gesetzt, der vor allem durch die Inaussichtstellung eines „affirmative program of re-orientation“⁵⁷, mit dem die Förderung einer demokratischen Entwicklung beabsichtigt war, in entscheidender Weise verstärkt wurde. Präzisiert wurde diese richtungsweisende Aussage allerdings nicht, so daß für die Frühphase der amerikanischen reeducation-Politik kein klares Konzept vorlag, zumal auch die Potsdamer Beschlüsse in diesem Punkt nicht über die Unverbindlichkeit von JCS 1067 hinausgingen.

In der Literatur führte dies gelegentlich zu der Feststellung, die Amerikaner hätten die erste Phase der Besatzungspolitik „ungenutzt verstreichen“ lassen und sich nur auf die Entnazifizierung und die Wiedereröffnung der Schulen beschränkt⁵⁸ – ein Standpunkt, bei dem sich der Eindruck nicht ganz vermeiden läßt, daß er sich aus dem Unbehagen über bildungspolitische Reformdefizite der späteren Bundesrepublik speist und der Besatzungsmacht zum Vorwurf macht, nicht massiv genug gegen die Tendenz der deutschen Unterrichtsverwaltungen, in schulorganisatorischer Hinsicht nahtlos an die Verhältnisse vor 1933 anzuknüpfen, vorgegangen zu sein. In dieser Hinsicht ist zuzugeben, daß die amerikanischen und insbesondere auch die britischen Besatzer anfangs wohl die Reformfreudigkeit der Deutschen überschätzten und die unter-schwellige Erwartungshaltung hatten, diese würden nach zwölf Jahren Diktatur spon-

⁵³ Vgl. Lange-Quassowski, Neuordnung, S. 123 ff.; Eschenburg, S. 49 f.

⁵⁴ Vgl. Heydenreuter, S. 154.

⁵⁵ Druck von JCS 1067 in FRUS 1945, Vol. 3, S. 378–381. Vgl. ferner Holborn, S. 157 ff.; Lange-Quassowski, Neuordnung, S. 121 f.; Bungenstab, Umerziehung, S. 45 ff.

⁵⁶ Vgl. u. a. Schlander, Einfluß, S. 44.

⁵⁷ FRUS 1945, Vol. 3, S. S. 379.

⁵⁸ Lange-Quassowski, Westintegrationspolitik, S. 61. In ähnlichem Sinn, die hier konstatierte Passivität der Besatzungsmacht in restaurative Aktivitäten umdeutend, Klafki, S. 136 ff., ferner Kuhlmann, S. 43 ff. Kritische Gegenposition bei Gimbel, Besatzungspolitik und Tradition, S. 147 ff.; Bausch, S. 13. Vgl. auch Merritt, Perspektiven, S. 161 f. Zu einem frühen Zeitpunkt, 1963, bereits zu einem sehr differenzierten Urteil gelangend Haas, S. 24–33.

tan von sich aus Reformen einleiten⁵⁹. Und gleichzeitig unterschätzten sie vielfach den präjudizierenden Charakter 1945 genehmigter schulpolitischer Provisorien⁶⁰. Grundsätzlich ist aber auch, wenn den Planungsdefiziten der Besatzungsmacht eine Mitschuld an einer schulpolitischen Restauration gegeben wird, folgendes zu bedenken. Hätte ein ausgefeiltes Konzept vorgelegen und wäre dieses systematisch umgesetzt worden, hätten sich die Besatzer zweifelsohne und mit einigem Recht dem Vorwurf der – mit dem selbstpropagierten Demokratiegebot unvereinbaren – Ausübung einer Besatzungsdiktatur ausgesetzt gesehen, zumal die Länderregierungen das Schulwesen als eine der Einmischung der Besatzungsmacht entzogene innere Angelegenheit auffaßten. So gesehen wurde das Fehlen ausgereifter Pläne von amerikanischer Seite durchaus auch positiv als Ausdruck einer pragmatischen, undogmatischen Vorgehensweise gewertet, die die Anpassung des Gesamtprogramms an die in Deutschland vorgefundenen Gegebenheiten erleichtert habe⁶¹. Ob konzeptionelle Defizite solchermaßen ex post mit den Weihen planender Rationalität versehen werden können, darüber läßt sich streiten. Interessanter ist die Frage, ob die über die Ausmerzung nationalsozialistischer Elemente hinausgehende konzeptionelle Vertiefung der reeducation-Politik nicht vielmehr aufgrund übergeordneter politischer Motive erst relativ spät erfolgte. Die Beantwortung dieser Frage erfordert freilich einen Perspektivenwechsel, durch den das in der Literatur vorgetragene Erstaunen über anfänglich fehlende Konzepte obsolet wird. Nimmt man nämlich die Perspektive der Siegermacht ein und begreift die reeducation als Bestandteil amerikanischer Deutschland- und Interessenpolitik, stößt man rasch auf innen- und außenpolitische Gründe, die die USA veranlaßten, ihre Umerziehungspolitik erst ab einem gewissen Zeitpunkt auszugestalten und seit Herbst 1946 in der politischen Praxis zu forcieren. Der Hinweis, die Amerikaner hätten deshalb so lange keine präzisen reeducation-Pläne vorgelegt, weil sie lange Zeit die auf der Pariser Außenministerkonferenz im Frühjahr 1946 gescheiterte Hoffnung auf ein gemeinsames, interalliiertes Vorgehen in Deutschland gehegt hätten, deutet dabei die Richtung an, die durch ein regierungsinternes Statement vom Sommer 1946 bestätigt wird: „It seems highly unlikely that the best program that we could devise für the reeducation of Germany, from our viewpoint, would be acceptable to the Russians. We should then have to face the choice of agreeing to an unsatisfactory compromise, or jeopardizing one of the basic principles of the occupation by adopting a unilateral policy in our zone.“⁶² Für den Neuansatz der reeducation-Politik 1946 dürften somit die sich nach dem Scheitern eines interalliierten Vorgehens ankündigende Wiederaufbaupolitik der Amerikaner in Westdeutschland und die sich anbahnende Westbindung der späteren Bundesrepublik die entscheidenden Faktoren gewesen sein. Es war wohl kaum ein Zufall, daß im selben Monat, in dem mit der Stuttgarter Byrnes-Rede der Wandel der amerikanischen Deutschlandpolitik offiziell gemacht wurde, die amerikanische Umerziehungspolitik mit den anschließend zu schildernden Aktivitäten einer amerikanischen Erziehungskommission in Deutschland in ihre offensive Phase trat. Wenn es

⁵⁹ Vgl. Lange-Quassowski, Westintegrationspolitik, S. 61; Pakschies, Re-education, S. 111.

⁶⁰ Siehe unten, S. 179.

⁶¹ Vgl. Kellermann, Re-education, S. 88.

⁶² FRUS. The Conference of Berlin, Vol. 1, S. 504f. Vgl. auch Lange-Quassowski, Westintegrationspolitik, S. 62; Kreikamp, Deutschlandpolitik, S. 270f. Zum Scheitern der Pariser Außenministerkonferenz vgl. Krieger, S. 157ff.

nun, da Rücksichtnahme auf die Sowjetunion nicht mehr erforderlich war, aus außenpolitischen Gründen ratsam schien, Westdeutschland zu wirtschaftlicher und politischer Stabilität zu verhelfen, dann beinhaltete die Ausdehnung des reeducation-Programms die Option, die demokratische Neuordnung und damit auch die politische Verlässlichkeit Westdeutschlands zu fördern und zu stabilisieren. Kaum weniger wichtig dürfte aber auch die in der Forschung bislang viel zu wenig beachtete innenpolitische Perspektive gewesen sein, nämlich „the satisfaction of American public opinion“⁶³. Einer kritischen, partiell von anti-deutschen Ressentiments geprägten amerikanischen Öffentlichkeit mußte ja die sich abzeichnende Kooperation mit dem Kriegsgegner von gestern vermittelt werden. Sofern dort der Wiederaufbau und die Westintegration Deutschlands als Risiko empfunden wurden, war eine breit und öffentlichkeitswirksam angelegte reeducation-Offensive zweifelsohne ein geeignetes Mittel, solche Bedenken zu zerstreuen.

c. Die programmatische Ausgestaltung der reeducation-Politik 1946/47

Auf der Ebene offizieller Verlautbarung wurde das Manko eines konkreten reeducation-Konzepts erst ein Jahr nach Kriegsende behoben. Am 5. Juni 1946 gab ein aus Vertretern des Außen-, Kriegs- und Marineministeriums zusammengestellter Ausschuß zur Koordination der amerikanischen Nachkriegsplanung das ‚Long-Range Policy Statement for German Re-education‘ SWNCC 269/5 heraus. Das Statement fußte auf einem Entwurf von 1945, dessen Entstehung auf eine Initiative des Assistant Secretary of State, Archibald MacLeish, zurückging. Insbesondere von dem erwähnten Arbeitspapier des Interdivisional Committee for Germany vom Frühjahr 1944 angeht, griff MacLeish damit Klagen der Civil Affairs Division des Kriegsministeriums über die mangelhafte reeducation-Planung auf. Somit trat ein neues Advisory Committee on German Reeducation zusammen⁶⁴, das sich aus Mitarbeitern des Außenministeriums und Experten für Erziehungsfragen wie etwa Eduard C. Lindemann (New York School of Social Work), Reinhold Niebuhr (Union Theological Seminar, New York), George Shuster (Hunter Kollege) und Frank Graham (University of North Carolina) zusammensetzte. Das Gremium tagte zweimal, im Mai und Juni 1945, und legte als Ergebnis seiner Beratungen den Entwurf von SWNCC 269/5 vor. Daß dieser ein volles Jahr in der Schublade liegen blieb, besagt einiges über die seinerzeitige Intensität der amerikanischen Umerziehungspolitik. Dabei mag es durchaus eine gewisse Rolle gespielt haben, daß es sich als schwierig erwies, für die praktische Umsetzung der reeducation in Deutschland einen verantwortlichen Leiter zu finden⁶⁵. Wesentlicher scheint freilich ein anderer Sachverhalt, daß MacLeish nämlich innerhalb der amerikanischen Regierung noch erhebliche Überzeugungsarbeit für die Durchführung und Finanzierung eines umfangreichen Umerziehungsprogramms leisten mußte. Und hier ist nun seine Argumentationslinie aufschlußreich. Sie führt zurück zu der zuletzt vorgetragenen These, daß die reeducation auf der besatzungspolitischen Prioritätenliste erst

⁶³ FRUS. The Conference of Berlin, Vol. 1, S. 504. Vgl. auch Lange-Quassowski, Neuordnung, S. 209f. Vgl. ferner Boehling, S. 142ff.

⁶⁴ Vgl. Tent, Mission, S. 30ff. Bericht von MacLeish über die Arbeit der Kommission in FRUS. The Conference of Berlin, Vol. 1, S. 482–487; Hoenisch/Kämpfe/Pütz, S. 121–124, und Bungenstab, Umerziehung, S. 172ff.

⁶⁵ Siehe unten, S. 134f.

dann den Sprung nach vorne schaffte, als außen- und innenpolitische Gründe das wünschenswert erscheinen ließen. MacLeish koppelte nämlich das sich formierende amerikanische Interesse an der künftigen Westbindung und am wirtschaftlichen Wiederaufbau Westdeutschlands mit der reeducation⁶⁶. Das wahre Kriegspotential liege nicht in der Industrie Deutschlands, sondern in den Köpfen der Menschen. So gesehen biete die reeducation, nicht aber die Niederhaltung der deutschen Wirtschaft die beste Option für eine friedliche Zukunft. Das war eine durch und durch pragmatische Argumentation, die dann in aller nur wünschenswerten Deutlichkeit in die Einleitung von SWNCC 269/5 einging: „The reeducation of the German people can be effective only as it is an integral part of a comprehensive program for their rehabilitation. The cultural and moral re-education of the nation must, therefore, be related to policies calculated to restore the stability of a peaceful German economy and to hold out hope for the ultimate recovery of national unity and self-respect.“⁶⁷ Vor dem Hintergrund dieses neuen Ansatzes ist es im übrigen auch von Interesse, daß die im Entwurf von 1945 noch enthaltenen nachdrücklichen Hinweise auf die deutsche Kriegsschuld und die in deutschem Namen begangenen Verbrechen getilgt waren und nur mehr die politische und moralische Umerziehung des deutschen Volkes als zentrales Ziel von SWNCC 269/5 deklariert wurde. „The re-establishment of universally valid principles of justice“, der wechselseitige Respekt der Nationen, Toleranz für andere Kulturen und Rassen, die Würde des Individuums, die politische Mitverantwortung – das seien die neu zu vermittelnden Werte, wobei „maximum use of those German resources which offer promise of developing ideals and institutions in harmony with the above stated universally principles of justice“ gemacht werden sollte. Mit diesen Leitsätzen umriß SWNCC 269/5 zwar die allgemeinen Ziele der künftigen amerikanischen Umerziehungspolitik, konkrete Aussagen zu ihrer Durchsetzung blieb das Statement gleichwohl noch schuldig, da es lediglich ein „program for the reconstitution of German cultural life“ ankündigte. Dennoch: Trotz dieser nur vagen Aussage lag mit SWNCC 269/5 eine klare politische Richtlinie für die künftige Umerziehungspolitik vor, die nun in ihre offensive Phase trat und deren konkrete Ausformung rasch folgte.

Dies entsprach durchaus auch dem Wunsch des mit der defizitären programmatischen Ausgestaltung der reeducation unzufriedenen Teils der in Deutschland dienstuenden amerikanischen Besatzer. In dieser Hinsicht erreichte beispielsweise im März 1946 Robert W. Murphy, den politischen Berater von General Clay, ein Bericht seines Münchener Büroleiters Parker W. Buhrmann, in dem deutliche Kritik am Fehlen von Richtlinien für die Neugestaltung des deutschen Schulwesens geübt wurde. Bislang hätten sich die amerikanischen Maßnahmen ja lediglich auf die Entnazifizierung erstreckt. Zudem glaubte Buhrmann bei einigen Erziehungsexperten von OMGUS, insbesondere beim Leiter der Erziehungsabteilung John W. Taylor, die ihn beunruhigende Neigung entdeckt zu haben, sich mit der rein technischen Aufgabe der Wiedereröffnung der Schulen zufriedenzugeben und keinen Gedanken an schulorganisatorische und curriculare Reformen zu verschwenden⁶⁸. Nach zwölf Jahren der Isolierung sei indes den Deut-

⁶⁶ Vgl. Tent, Mission, S. 33, wo es ergänzend heißt: „MacLeish's greatest fear was that the highest echelons of authority were paying only lip service to reeducation.“

⁶⁷ Druck von SWNCC 269/5 bei U.S. Department of State, S. 541 f., sowie Hoenisch/Kämpfe/Pütz, S. 125; alle nachfolgenden Zitate ebenda. Vgl. ferner Bungenstab, Umerziehung, S. 181 f.

⁶⁸ Vgl. Tent, Mission, S. 110; Tent, Education, S. 78.

schen eine Modernisierung ihres Schulwesens nicht zuzutrauen. In ähnlicher Weise hatte sich früher schon Alfred Pundt, der Chef der Erziehungsabteilung des bayerischen Militärregierungs-Detachment, geäußert: „Always assuming that reeducation must come from the Germans themselves it must be pointed out that talent among the Germans who screen clear is rare.“⁶⁹ Eine substantielle Schulreform sei von ihnen nicht zu erwarten. Ungefähr zur gleichen Zeit, als Buhrmanns Bericht bei OMGUS eintraf, wurde General Clay vom amerikanischen Kriegsministerium darauf hingewiesen, daß soeben eine Kommission amerikanischer Bildungsexperten von Japan in die USA zurückgekehrt sei, deren Abschlußbericht wertvolle Hinweise für die Neugestaltung des japanischen Bildungswesens enthalte. Vor dem Hintergrund der in der amerikanischen Öffentlichkeit wachsenden Kritik an der wenig kraftvollen reeducation-Politik zeigte dieser Wink rasch Wirkung, indem Clay den Leiter seiner Erziehungsabteilung zur Prüfung des Kommissionsberichts aufforderte und die Möglichkeit der Entsendung einer Erziehungskommission nach Deutschland erörterte. Taylor war für diese Idee freilich nicht zu gewinnen, da er dadurch seine Absicht, Reformpläne von den deutschen Unterrichtsverwaltungen erarbeiten zu lassen, gefährdet sah. Die Kommission, so erwartete Taylor, würde mit Sicherheit Zwangsmaßnahmen vorschlagen, wohingegen er eine lediglich beratende und überwachende Tätigkeit der Militärregierung bevorzugte. Die Entsendung einer Expertenkommission nach Deutschland war freilich nicht mehr aufzuhalten. Anfang Mai 1946 fand in Washington eine vom State Department unterstützte Tagung zum Thema „Reeducating Japan and Germany“ statt, auf der sich William G. Carr, der Vertreter der National Education Association, massiv dafür aussprach, eine Delegation von Erziehungsfachleuten nach Deutschland zu schicken. Nicht zuletzt auf Betreiben Carrs, der der Japan-Kommission angehört hatte, verfolgte man diese Anregung im State Department zielstrebig weiter. Auf diese Weise, so wurde OMGUS bedeutet, könne die amerikanische Öffentlichkeit gut über die Fortschritte der Umerziehungspolitik ins Bild gesetzt werden. Taylor stand somit auf verlorenem Posten. Nachdem Clay sein Einverständnis gegeben hatte, wurde in den USA eine Education Mission zusammengestellt, die am 24. August 1946 in Berlin eintraf⁷⁰, um zunächst mit der Erziehungsabteilung von OMGUS Gespräche zu führen. Im Lauf der nächsten Wochen wurden diese auf Länderebene in Großhessen, Württemberg-Baden und Bayern fortgesetzt, wobei der Kontakt sowohl zu den Erziehungsabteilungen der regionalen Militärregierungen als auch zu den Kultusministerien gesucht wurde. Gleichzeitig besuchte die Kommission Volks-, höhere und Berufsschulen, um sich ein Bild von der deutschen Unterrichtswirklichkeit zu machen. Nach knapp einmonatiger Tätigkeit schloß sie ihre Arbeit am 21. September mit der Übergabe eines Abschlußberichts an Clay ab⁷¹. Anschließend kehrte sie in die Vereinigten Staaten zurück, um in Washington auf einer Pressekonferenz die amerikanische Öffentlichkeit über ihre Aktivitäten zu unterrichten.

Bei den Mitgliedern der „United States Education Mission to Germany“ handelte es sich zweifelsohne um die Prominenz der amerikanischen Erziehungswissenschaft⁷². An

⁶⁹ Zitiert nach Tent, *Mission*, S.111.

⁷⁰ Vgl. Tent, *Mission*, S.114ff.; Bungenstab, *Umerziehung*, S.48ff., S.87ff.; Huelsz, S.27ff.; Thron, S.54ff.; Böhme, S.21ff.

⁷¹ Englischs Typoskript in BayHStA, OMGBY 10/49-2/5. Vgl. ferner ein hektographiertes Exemplar in BayHStA, MK 53201.

⁷² Vgl. Böhme, S.36f.

ihrer Spitze stand George F. Zook, der Präsident des American Council on Education. Ihm beigeordnet waren Bess Goodykoontz, die im U.S. Office of Education die Abteilung für das Elementarschulwesen leitete, sowie Henry H. Hill, seines Zeichens Präsident des George Peabody College in Nashville und Experte für die Lehrerbildung. Paul M. Limbert war als Repräsentant des Christlichen Vereins junger Männer (YMCA) für Fragen der Jugendarbeit, Lawrence Rogin von der Textile Worker's Union für solche der Erwachsenenbildung zuständig. Earl McGrath, Dekan an der Universität von Iowa, war Schulverwaltungsexperte, Helen C. White von der Universität Wisconsin und Präsidentin der Vereinigung studierender Frauen war vor allem für höheres Schulwesen und Frauenbildung zuständig, Reverend Felix Newton Pitt, Schulrat für die katholischen Privatschulen und Professor am College der Ursulinen in Louisville, zeichnete für kirchliche Angelegenheiten verantwortlich. Ohne genauen Aufgabenbereich gehörten der Zook-Kommission ferner noch Reinhold Niebuhr vom Union Theological Seminar New York und T. V. Smith von der Universität Chicago an, der als Organisator für Umschulungskurse deutscher Kriegsgefangener hervorgetreten war. Begleitet wurden sie außerdem von Eugene N. Anderson als Vertreter des State Department. Bei aller unbestrittenen fachlichen Kompetenz hatte die Zusammensetzung der Kommission auch in den Augen mancher Amerikaner einen gravierenden Nachteil. Mit Ausnahme von Niebuhr, Anderson und Smith verfügten ihre Mitglieder über so gut wie keine Kenntnis des europäischen bzw. deutschen Bildungssystems. Daß diese Unerfahrenheit binnen eines Monats behoben werden konnte, darf bezweifelt werden. Zwar waren der Kommission auch zwei deutsche Begleiter, die angesehenen Pädagogen Franz Hilker und Erich Hylla, beigezelt, die im Einzelfall korrigierend einwirkten⁷³, aufs Ganze gesehen aber hatten die Kommissionsmitglieder durchaus ihre eigenen Vorstellungen. So gesehen war von Anfang an die von Taylor befürchtete und dann auch Wirklichkeit gewordene Gefahr gegeben, daß die Kommission ohne hinreichende Kenntnis der deutschen Verhältnisse zur Übertragung des ihr vertrauten amerikanischen Modells tendierte.

Nachzulesen war dies in der von amerikanischer Seite herausgegebenen Neuen Zeitung, wo der sog. Zook-Report abgedruckt wurde. Gleichzeitig wurden in der US-Zone 35 000 Sonderdrucke verteilt⁷⁴. Damit wurde erstmals eine breite deutsche Öffentlichkeit über die Grundprinzipien der neuen amerikanischen reeducation-Politik informiert. In enger, teilweise wörtlicher Anlehnung an SWNCC 296/5 wurde dabei zunächst der enge Konnex von wirtschaftlichem Wiederaufbau und Umerziehung in den Vordergrund gerückt, wobei allerdings die vorhin konstatierten pragmatischen Interessen der Amerikaner am Wiederaufbau Deutschlands in verhüllter Form zutage traten. Konnte nämlich die regierungsinterne Argumentation MacLeishs als Befürwor-

⁷³ Vgl. Böhme, S. 21 ff., sowie den Druck eines für den hessischen Kultusminister verfaßten Berichtes von Franz Hilker S. 36–42. Hilker stand einerseits dem amerikanischen Gesamtschulkonzept vergleichsweise wohlwollend gegenüber, trat aber auch aus seiner Sicht zu weitreichenden Überlegungen der Kommission entgegen: „Die Kommission erörterte nach einigen Schulbesuchstagen in der gemeinsamen Besprechung allen Ernstes die Frage, ob es in Deutschland überhaupt Lehrer gäbe, die zu freiem Menschentum erziehen könnten. Es wäre vielleicht nötig, Lehrer aus USA herüberkommen zu lassen, um den Deutschen zu zeigen, wie eine Schule geführt werden müsse. Wir haben diesem Gedanken aufs nachdrücklichste widersprochen und betont, daß wir Hunderte und Tausende solcher Lehrer hätten, daß es aber noch nicht immer gelungen wäre, sie zur rechten Wirksamkeit am rechten Platz zu bringen.“

⁷⁴ Vgl. Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission; Bungenstab, S. 52.

tung der reeducation verstanden werden, weil Interesse am Wiederaufbau bestand, so war die offizielle Lesart nun, der Wiederaufbau sei zu befürworten, weil er Voraussetzung für den Erfolg der reeducation sei. Bei ihrer Umsetzung müsse man im Auge behalten, „daß sowohl der lebendige Erziehungsvorgang wie auch die tiefer liegenden Probleme der Neuausrichtung eines ganzen Volkes überall beeinträchtigt werden durch den Zusammenbruch seines Wirtschaftslebens, der nicht nur durch die ungeheueren Zerstörungen des Krieges, sondern auch durch die gegenwärtige Aufteilung des Volkes und die daraus folgenden Hindernisse für das Wiederaufleben von Verkehr und Handel verursacht ist. [. . .] Es muß anerkannt werden, daß politische Demokratie nur dort in vollem Umfang entwickelt werden kann, wo die grundlegenden Lebensbedürfnisse vorhanden sind. Nirgends in der Welt ist es möglich gewesen, das Gebäude einer erfolgreichen demokratischen Selbstregierung auf der Grundlage des Hungers und der wirtschaftlichen Unordnung zu errichten.“ Solle die reeducation erfolgreich sein, müsse also „eine Wirtschaft bestehen oder im Entstehen sein, in der sich der demokratische Geist entwickeln kann, und in der demokratische Einrichtungen geschaffen werden können“⁷⁵. Die weiteren Ausführungen galten dann der Präzisierung der zentralen amerikanischen Zielvorstellung, der Demokratisierung, die alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens erfassen sollte. „Die Deutschen meinen, Demokratie sei eine Regierungsform, und das ist sie in der Tat zum Teil [. . .] In viel höherem Maße“ aber sei sie – hier wurde der erwähnte Einfluß der Ideen Deweys auf die reeducation-Politik besonders deutlich – „eine Lebensform [. . .] Um in der Form der repräsentativen Regierung voll wirksam zu werden, muß die neue Demokratie ihren Geist der Gegenseitigkeit tief hineinsenken in die Familie; er muß den Spielplatz der Jugend durchdringen, hoch hinauf in die Kirche reichen, die einfachsten Lebensvorgänge gestalten.“ Vor allem aber: „Die Schule, für alle Kinder bestimmt, wird der fruchtbare Mittelpunkt, von dem, wie die Speichen des Rades, Geist und Methode ausstrahlen, um das gesamte Kulturleben der besonderen Gruppen zu formen.“⁷⁶ Vor dem Hintergrund dieser Aussage wird es verständlich, warum der Zook-Report den Akzent in erster Linie auf die Schulreform legte und andere Aspekte der reeducation wie Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, Medienpolitik nur ganz am Rande behandelte⁷⁷.

Wenn die Schule auch die Schule der Demokratie war, so mußte sie selbstverständlich nach demokratischen Gesichtspunkten organisiert sein. Sie mußte also zunächst einmal Chancengleichheit für alle Kinder bieten, um so eine „kulturelle Gemeinschaft aller Bürger aufzubauen“. Das war der Ansatzpunkt für das Verdikt über das traditionelle deutsche Schulwesen, es habe die „Grundlagen des ‚Klassengeistes‘“ geschaffen⁷⁸, da nach der vierten Volksschulklasse weniger als zehn Prozent der Kinder in eine Form der höheren Schule wechseln, die weder „wie die amerikanische [. . .] all die verschiedenen Arten von Lehrplänen umfaßt“ noch eine „Fortsetzung der Volksschule“ ist. „Im Gegenteil, die höhere Schule war ein akademisches Schulsystem, das parallel lief zu den vier Oberklassen der Volksschule und deren Fortsetzung in der Berufsschule. Tatsächlich bestand von der fünften Klasse ab eine vollständige Trennung

⁷⁵ Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, S. 12 f.

⁷⁶ Ebenda, S. 20.

⁷⁷ Vgl. ebenda, S. 42 ff.

⁷⁸ Ebenda, S. 27.

zwischen dem System der höheren und dem der Volksschule.“⁷⁹ Sehr früh, so der Vorwurf der Kommission, fiel das deutsche Schulsystem somit in zwei Stränge auseinander: in einen „für die 5 oder 10% der geistig, sozial oder wirtschaftlich Begünstigten“, die die höhere Schule und dann die Universität besuchten, und in einen zweiten Strang für die breite Masse der Kinder, die weiter die Grundschule und anschließend die Berufsschule frequentierten. „Schon im Alter von 10 Jahren oder früher sieht sich ein Kind eingruppiert oder klassifiziert durch Faktoren, auf die es keinen Einfluß hat, wobei diese Einstufung fast unvermeidlich seine Stellung für das ganze Leben bestimmt. Dieses System hat bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritäre Führerprinzip gedieh.“ Sowohl im Interesse der Demokratisierung als auch in dem der Kinder, die nicht frühzeitig auf einen bestimmten, künftige Berufschancen präjudizierenden Ausbildungsstrang festgelegt werden sollten, regte die Kommission deshalb an, daß Volks-, höhere und Berufsschulen „weit mehr als bisher vereinigt werden [...] zu einem umfassenden Schulsystem für alle Kinder und Jugendliche unter dem Hochschulalter“⁸⁰. Der vertikalen Gliederung des deutschen Schulsystems wurde somit das horizontal strukturierte amerikanische Modell entgegengesetzt⁸¹: „Die Bezeichnungen ‚elementar‘ und ‚höher‘ in der Erziehung sollten in erster Linie nicht als zwei verschiedene Arten oder Qualitäten des Unterrichts angesehen werden [...] sondern als zwei aufeinanderfolgende Schulabschnitte, wobei die Elementarschule die Klassen 1 bis 6, die höhere Schule die Klassen 7 bis 12 umfaßt.“ Dem Vorschlag der Kommission zufolge sollten „alle Kinder die ersten sechs Jahre in der Volksschule gemeinsam verbringen, ohne Unterschied des Geschlechts, der sozialen Herkunft, der Rasse und der fachlichen oder beruflichen Absichten“. Die höhere Schule neuen Typs sollte dann Berufs-, Mittel- und herkömmliche höhere Schulen (Gymnasien) verklammern. Ausdrücklich wurde dabei festgehalten, daß „Verdopplungen und Überschneidungen von Schulen und Schulabteilungen beseitigt werden“ sollten. „Die notwendige Differenzierung entsprechend der künftigen Berufsabsichten der Schüler soll nicht in getrennten Schulen erfolgen, vielmehr durch einen elastischen Aufbau des Lehrplans mit Kern- und Wahlfächern.“ Der Besuch der höheren Schule sollte im übrigen grundsätzlich kostenfrei sein, „so daß der Besuch künftig nicht mehr auf die Besitzenden beschränkt ist“⁸².

Faßt man diese Vorschläge unter Einbeziehung späterer Erläuterungen und Präzisierungen zusammen, so liefen sie auf nichts anderes hinaus als auf die Einführung der am amerikanischen Modell der comprehensive school orientierten differenzierten Einheitsschule, in deren jeweils dreijähriger Mittel- und Oberstufe die herkömmlichen Formen der weiterführenden Schulen zu einheitlichen Lehranstalten mit einem für alle Schüler gemeinsamen Kernunterricht verschmolzen worden wären. Der Verschiedenheit der Ausbildungsgänge und Berufsziele sollte mit Wahlfächern, nicht mehr durch einen eigenen Schultyp Rechnung getragen werden. Eine stärkere Gabelung in

⁷⁹ Ebenda, S. 25 f.

⁸⁰ Ebenda, S. 27 f.

⁸¹ Vgl. Buttler, S. 60–74.

⁸² Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, S. 29 f.

einen akademischen und einen die praktische Berufsausbildung begleitenden Zug – den Relikten des herkömmlichen Gymnasiums und der Berufsschule – hätte dann in der dreiklassigen Oberstufe einsetzen sollen. Die konkreten Auswirkungen wären folgende gewesen: Nachdem die dreijährige Mittelstufe von allen Kindern zu besuchen war, implizierte der Vorschlag erstens die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht von acht auf neun Jahre, was erhebliche organisatorische und finanzielle Probleme aufgeworfen hätte. Zweitens wäre durch Einführung der sechsjährigen Grundschule einerseits der Übertritt in die höhere Schule nicht mehr nach dem vierten, sondern erst nach dem sechsten Schuljahr erfolgt, und andererseits wäre das in der differenzierten Einheitsschule aufgegangene traditionelle acht- bzw. neunklassige Gymnasium auf sechs Jahre verkürzt worden. Namentlich in Bayern stieß dieses Modell auf heftige Ablehnung, weil man darin zum einen eine massive Behinderung frühzeitiger Begabtenauslese und die Preisgabe der herkömmlichen höheren Schulen, namentlich des humanistischen Gymnasiums, und damit eine allgemeine Senkung des Bildungsniveaus erblickte. Die Zook-Kommission ahnte derlei Kritik voraus und stellte prophylaktisch klar: „Demokratie bedeutet nicht die Herabsetzung des Niveaus auf einen allgemeinen Durchschnitt; sie bedeutet vielmehr, daß allen die gleichen Möglichkeiten gegeben werden.“⁸³ Und noch zwei weitere Konsequenzen ergaben sich aus dem Vorschlag der Zook-Kommission. Da in der Mittel- und Oberstufe ein für alle Schüler gemeinsamer Kernunterricht gefordert wurde, wobei Verdoppelung und Überschneidung von Schulen und Schulabteilungen vermieden werden sollten, implizierte das Modell zum einen die Vereinheitlichung der bislang nach Schultypen spezifizierten Lehrerbildung und zum anderen die räumliche Zusammenlegung von Berufs-, Mittel- und höheren Schulen – kurzum also die Errichtung von Mittelpunktschulen inklusive der den Amerikanern durchaus geläufigen, in Deutschland aber unüblichen Omnibuszubringerdienste für Schüler. Das hätte natürlich gewaltige schulorganisatorische Probleme aufgeworfen – und dies zu einem Zeitpunkt, als noch nicht einmal das herkömmliche Schulsystem zu einem regulären Betrieb zurückgefunden hatte. Nicht vergessen werden darf schließlich auch die finanzielle Dimension einer solchen Neuorganisation, die im Nachkriegsdeutschland so gut wie nicht zu bewältigen war.

Das Plädoyer für die differenzierte Einheitsschule war nur ein Aspekt des von der Zook-Kommission aufgestellten Forderungskatalogs. Daneben befaßten sich die amerikanischen Bildungsexperten auch mit den Lehrinhalten und Lehrplänen. Namentlich jene der höheren Schulen schienen ihnen mit nicht näher bezeichneten Fächern – gemeint war wohl der altsprachliche Unterricht – überfrachtet, „die mit akademischer Tradition überlastet und lebensfremd sind und weder den heutigen noch den künftigen Bedürfnissen der Schüler entsprechen“. In Abkehr davon machte sich die Kommission vor allem für die Einbeziehung der social studies stark – sei es im Rahmen traditioneller Fächer wie Geschichte und Heimatkunde oder in Form eines eigenen Faches Sozialkunde. Dieser Vorschlag bezog sich nicht nur auf die Volks- und die höheren Schulen, sondern ausdrücklich auch auf die Berufsschulen. „Zu diesem Zweck muß“ – für die Wirtschaft hätte dies eine vermehrte Freistellung der Lehrlinge bedeutet – „die Stundenzahl für die Berufsschüler stark erweitert werden, um die erforderliche zusätzliche Zeit zum Studium sozialer und kultureller Fächer zu beschaffen. Die Diskussi-

⁸³ Ebenda, S. 27.

onstechnik sollte entwickelt und der Schülerschaft Gelegenheit geboten werden, selbst zu Wort zu kommen.“ Gerade diese Einübung demokratischer Verhaltensweisen wurde in besonderer Weise akzentuiert. In allen Schularten sei auf „Gemeinschaftsaufgaben, Klassenausschüsse, Diskussionsgruppen, Schulbeiräte, Schülervereinigungen, Vorhaben im Dienste der Gemeinschaft“ besonderer Wert zu legen. Kurzum: „alle Formen demokratischen Lebens, die die schulische Gemeinschaft zuläßt, sollten entwickelt werden.“⁸⁴ Die Aufmerksamkeit der Kommission galt ferner dem Problemkreis der Lehrerbildung, bei der sie die bei der Schulorganisation schon kritisierte Tendenz zur sozialen Kastenbildung bemängelte. „Die Anwärter für den höheren Schuldienst kamen aus einer höheren Gesellschaftsklasse als die Volksschullehrer. Nach abgeschlossener Ausbildung wurden sie höher bezahlt und genossen eine höhere gesellschaftliche Wertschätzung. Beim Neuaufbau der Lehrerbildung muß beachtet werden, daß dies zweiteilige System nicht vereinbar ist mit dem Endziel, in Deutschland das Staatsbürgertum zu schaffen, das an der friedlichen Besserung der Lage des kleinen Mannes interessiert ist.“ Die Kommission zog daraus zwei Konsequenzen. Zum einen sollten die Volksschullehrer künftig besoldungsmäßig aufgewertet werden, zum anderen sollte ihnen eine bessere Ausbildung zuteil werden. Vorgesehen war eine an das Abitur anschließende drei- bis vierjährige pädagogische Ausbildung, die auf Hochschulniveau umzustellen war. „In keinem Fall darf die Lehrerbildung innerhalb des Niveaus der höheren Schule durchgeführt werden, wie es gegenwärtig in Bayern geschieht.“⁸⁵ Eine weitere Anregung der Zook-Kommission verdient schließlich noch besondere Erwähnung, da sie Ausgangspunkt für ein zentrales Element vor allem der Spätphase der amerikanischen Umerziehungspolitik war. Angesprochen ist damit das exchange program, also die Entsendung von Studenten, Lehrern und schulpolitisch sowie kulturell engagierten Persönlichkeiten in die Vereinigten Staaten. Damit wollte man Deutschen Gelegenheit geben, sich mit modernen geistigen Strömungen vertraut zu machen und Einblick in das Wesen einer lebendigen Demokratie zu gewinnen. „Wie es kaum möglich ist, die ländliche Wirtschaft völlig zu verstehen, ohne Bayern zu besuchen“, so sei es auch unabdingbar, „Geist und Haltung der Demokratie aus erster Hand kennen[zu]lernen und ihre Experimente und Fehlschläge“ zu sehen⁸⁶.

Es stellt sich natürlich die Frage, wie der Bericht der Zook-Kommission bei OM-GUS in Berlin aufgenommen wurde. Hier gibt eine umfangreiche Analyse Aufschluß, die Clay an den Leiter der Civil Affairs Division im Kriegsministerium, O. P. Echols, sandte⁸⁷. Vieles spricht dafür, daß sie von Taylor – der ja ein erklärter Gegner massiver amerikanischer Einmischung in das deutsche Erziehungswesen war – ausgearbeitet wurde. Denn gerade jene Vorschläge, die nicht auf strukturelle Eingriffe ins deutsche Schulsystem abzielten und die folglich auch keine mühseligen Auseinandersetzungen mit den deutschen Unterrichtsverwaltungen erwarten ließen, wurden emphatisch be-

⁸⁴ Alle Zitate ebenda, S. 30 f.

⁸⁵ Ebenda, S. 35 f.

⁸⁶ Ebenda, S. 35, sowie S. 59: „Die Bestimmungen des Fulbright-Gesetzes über den Austausch von Studenten, Lehrern und anderen geistigen Führern sollten auf Deutschland ausgedehnt werden, sobald es die Umstände gestatten.“

⁸⁷ Alle nachfolgenden Zitate nach BayHStA, OMGBY, 10/49–2/5, OMGUS an War Department: Comment on Report of U.S. Education Mission to Germany, undatiert, ca. Oktober 1946. Deutsche Übersetzung in BayHStA, MK 53201.

grüßt. In diesem Sinn wurde die Anregung für ein Austauschprogramm nachgerade begeistert aufgenommen. „No recommendation of the Mission could be more supported“, besser könne das in die reeducation investierte Geld gar nicht verwendet werden. Die Etablierung eines solchen Programms sei nicht zuletzt deshalb wünschenswert, weil die mit demokratischen Lebensformen und modernen Methoden in Berührung gekommenen Lehrer dann aktiv die von der Kommission gewünschte Integration der social studies in den Unterricht betreiben könnten. In dieser Richtung sei bislang nämlich kaum etwas geschehen, weil „very few democratically minded professors, teachers, and textbooks with satisfactory content“ zur Verfügung stünden. Neben dem Austauschprogramm erhoffte sich OMGUS im übrigen von der Errichtung sog. Textbook and Curriculum Centers eine positive Wirkung für die Vermittlung sozialwissenschaftlichen Gedankenguts in den deutschen Schulen. Etwas skeptischer fiel die OMGUS-Analyse gegenüber den Vorschlägen zur Lehrerbildungsreform aus. Zwar akzeptierte man den Standpunkt der Kommission, legte aber auch Bedenken hinsichtlich der Durchsetzbarkeit an den Tag. Am ehesten glaubte man noch, in Hessen und Württemberg-Baden auf positive Resonanz zu stoßen. In Bayern allerdings „the picture is quite different. A few leaders are trying to bring about the development of teacher education for elementary schools on university level but the Minister of Education is not in favor for it. It is hoped by continued vigorous activity on the part of the Military Government that a raising of the standards of teacher education in Bavaria will result.“ Ähnlich zurückhaltend fiel schließlich die Stellungnahme zum Kernpunkt des Kommissionsberichts, der Einführung der sechsjährigen Grundschule und der differenzierten Einheitsschule aus. Die Militärregierung wolle versuchen, die deutschen Erziehungsexperten für die gewünschten Maßnahmen zu gewinnen. Es wurde jedoch gleich indirekt auf die Schwere dieser Aufgabe hingewiesen: „If Military Government is successful in bringing about this fundamental change in German education it will involve fundamental changes with reference to education of teachers.“

Setzt man diese Äußerungen in Beziehung zu dem für das Austauschprogramm entwickelten Enthusiasmus, so sind sie wohl als Ausdruck einer gewissen Reserviertheit zu interpretieren, die bei manchen Amerikanern sogar die Form der offenen Ablehnung annahm. So äußerte beispielsweise der Assistant Secretary im State Department, William E. Benton, gegenüber Außenminister Byrnes deutliche Kritik am Zook-Report. Die Vorschläge zur Neuorganisation von Volks- und höherer Schule schienen ihm ebenso wie jene zur Akademisierung der Volksschullehrerbildung entschieden zu radikal⁸⁸. Wenngleich dies keine Einzelstimme blieb, setzten sich die Forderungen der Zook-Kommission in Washington als die offizielle Linie der amerikanischen reeducation-Politik durch, die OMGUS gegenüber den Ländern der US-Zone zu vertreten hatte. Mit dem OMGUS-Telegramm vom 10. Januar 1947 wurden den Länderregierungen nun erstmals präzise Richtlinien für die durchzuführende innere und äußere Schulreform vorgegeben. Im einzelnen wurde gefordert: „1. Erzielung demokratischer Lebensformen durch Betonung sozialer Fächer in allen Schulen. – 2. Pflichtmäßiger Schulbesuch für alle vom 6. bis zum 15. Lebensjahr; pflichtmäßiger, nicht ganztägiger Unterricht vom 15. bis zum 18. Jahr. – 3. Die Schulen sollen ein zusammenhängendes Unterrichtssystem bilden, das allen Kindern dient. Zweijügige Systeme und Über-

⁸⁸ Vgl. Tent, Mission, S. 118f.

schneidungen von Schulen sollen beseitigt werden. Volksschule und höhere Schulen sollen zwei aufeinanderfolgende Ebenen und nicht zwei verschiedene Unterrichtstypen oder -werte darstellen. – 4. Wo Kindergärten nötig sind, sollen sie als ein Bestandteil des regulären Schulbetriebes angesehen werden. Nicht in Klassen eingeteilte Schulen sollen nach Möglichkeit unterteilt werden. Alle Schulen für die Klassen 7 bis 12 sollen als höhere Schulen betrachtet werden. Größere höhere Schulen sollen neben den wissenschaftlichen auch Kurse zur Fachausbildung bieten. – 5. Der nicht ganztägige Unterricht soll neben einer angemessenen Betonung der Allgemeinbildung auch Berufsbildung vermitteln. Einheitliche Maßstäbe für den Unterricht. – 6. Ärztliche Kontrolle und Gesundheitserziehung sollen gesetzlich fundiert sein. Die Lehrerausbildung soll auf einer Ebene stattfinden, die über derjenigen der höheren Bildungsanstalten liegt, und sie soll im Verantwortungsbereich der pädagogischen Fakultäten der Universitäten oder gleichwertiger Institute liegen. Die Besoldung soll im Verhältnis zur Ausbildung stehen. – 7. Die jeweilige Gemeinde soll an der Schulverwaltung aktiv beteiligt sein. Alle Schulen sollen durch eine allgemeine Steuer unterhalten werden. Verwaltung und Kontrolle aller Schulen soll nur auf zwei Ebenen durchgeführt werden: Land und Kreis. – 8. Privatschulen sollen erlaubt sein, sofern sie nicht zu den Hauptzielen im Widerspruch stehen.⁸⁹

Die katalysatorische Wirkung des Zook-Reports auf das OMGUS-Telegramm war unverkennbar. Mit der Übernahme des Gesamtschulkonzepts, der Forderung nach der Akademisierung der Lehrerbildung und jener nach Verankerung der social studies in den Lehrplänen sowie mit der in Punkt 7 implizit auferlegten Schulgeldfreiheit waren die zentralen Forderungen der Zook-Kommission fortan der Maßstab für die Schulreform in den Ländern der US-Zone. Indem den Kultusministerien gleichzeitig auferlegt wurde, bis zum 1. April 1947 eine Aufstellung ihrer erziehungspolitischen Ziele und bis zum 1. Juli 1947 einen „Erziehungsplan auf lange Sicht für alle Gebiete des praktischen Unterrichts“ vorzulegen, trat die amerikanische Umerziehungspolitik definitiv in ihre offensive Phase ein. Das zeigte sich vor allem am entschiedenen Willen zur praktischen Umsetzung der nun getroffenen programmatischen Festlegung, daneben aber auch daran, daß im Laufe des Jahres 1947 noch in drei Dokumenten die Bedeutung der Umerziehungs- und Schulreformpolitik betont wurde. Da sie kaum Korrekturen oder Ergänzungen des neuen Kurses brachten, liegt ihr affirmativer Charakter auf der Hand. Zu nennen ist hier einmal die Neufassung der Military Government Regulations vom 10. Juni 1947, deren Titel 8 sich zwar mit Schulfragen beschäftigte, ohne inhaltlich Neues zu bringen⁹⁰. Im Grunde ist das auch beim zweiten Dokument, der Kontrollratsdirektive Nr. 54 „Basic Principles for Democratization of Education in Germany“ vom 25. Juni 1947, der Fall⁹¹. Weitgehend auf Anregung der Amerikaner entstanden und fast wortgleich mit Titel 8, ist die Direktive als der Versuch anzusehen, eine gemeinsame Umerziehungs- und Schulpolitik der westlichen Alliierten auf den Weg zu bringen. Das war freilich ein reichlich später Anlauf. Die Briten hatten sich

⁸⁹ Amtliche Übersetzung des Telegramms bei Merkt, S.53f. Abschrift in BayHStA, MK 53202. Vgl. auch Huelsz, S.116ff. Zur Forcierung der Umerziehungspolitik im Gefolge des OMGUS-Telegramms vgl. auch Clay Papers, Bd. 1, S.308ff.

⁹⁰ Druck bei Merkt, S.106f.

⁹¹ Vgl. ebenda, S.87f.; Hilker, S.100–109; Bungenstab, Umerziehung, S.184f.; Fuchs/Pöschl, S.131ff. Druck u. a. in Documents on Germany, S.233f., und bei Anweiler/Fuchs/Dorner/Petermann, S.75f.

von einer aktiven Gestaltung des deutschen Schulwesens bereits weitgehend verabschiedet, und in der sowjetischen Besatzungszone waren mit dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom 31. Mai 1946 die wichtigen Entscheidungen längst gefallen. So gesehen war die Direktive lediglich für die amerikanische und die französische Zone von einiger Bedeutung, insofern sich beide Besatzungsmächte nun zusätzlicher Legitimation durch eine Verlautbarung des Kontrollrats erfreuen konnten. Zu erwähnen bleibt schließlich noch die amerikanische Direktive JCS 1779 vom 11. Juli 1947, durch die JCS 1067 offiziell außer Kraft gesetzt wurde. In Fortschreibung der in SWNCC 296/5 formulierten Demokratisierungsabsichten bot auch JCS 1779 nichts grundlegend Neues, in einem Punkt ging die Direktive allerdings über das OMGUS-Telegramm hinaus. Die dort nicht aufgenommene Anregung des Zook-Reports für ein Austauschprogramm wurde nun offiziell in den Kanon der Umerziehungsmaßnahmen aufgenommen: „In furtherance of the program of the reorientation of the German people and the revival of international cultural relations, you will permit and assist the travel into and out of Germany of persons useful for this program within the availability of your facilities. You will also permit and assist, to the extent of your facilities, the free flow of cultural materials to and from Germany.“⁹²

d. „Persuasion versus directive“:

Die Wende der amerikanischen reeducation-Politik 1948

Die im Zook-Report entwickelten und mit dem OMGUS-Telegramm in die politische Praxis transformierten leitenden Prinzipien der amerikanischen reeducation-Politik wurden bis Mitte 1948 mit Verve verfolgt. Dafür bürgte nicht zuletzt die Tatsache, daß nach der im Frühjahr 1947 erfolgten Ablösung von John W. Taylor als Leiter der Erziehungsabteilung von OMGUS zunächst mit Richard Thomas Alexander und dann mit Herman B. Wells Nachfolger gefunden wurden, die sich mit dem schulpolitischen Kern des Konzepts identifizierten. Die Aufgabe, zunächst für Taylor, dann im Herbst 1947 für Alexander Ersatz zu finden, war keineswegs einfach⁹³. Auf der einen Seite wollte sich die Militärregierung die Mitarbeit eines ausgewiesenen Bildungsexperten sichern – „emphasis was placed on finding a ‚big name“⁹⁴ –, auf der anderen Seite bestand bei prominenten amerikanischen Erziehungsfachleuten wenig Neigung, in Europa Dienst zu tun, zumal die erst 1948 zur Division aufgewertete Education & Religious Affairs Branch in der Hierarchie der Militärregierung wenig Ansehen genoß. Alexander, seines Zeichens Professor für Pädagogik am Columbia Teachers College in New York, trat seinen Job daher eher widerwillig an. Auch Clay wollte ihn nicht so recht, und sein Amtsvorgänger Taylor gab zu erkennen, daß er den neuen Mann für die Leitung der Erziehungsabteilung nicht gerade für geeignet hielt⁹⁵. Das hing wohl damit zusammen, daß Alexander nur geringe Verwaltungserfahrung besaß und ihm der Ruf einer gewissen, für seine Mitarbeiter unangenehmen Reizbarkeit vorausseilte. Wesentlicher war freilich, daß Alexander, der infolge eines Studienaufenthaltes in Jena

⁹² Zitiert nach Bungenstab, S. 181.

⁹³ Vgl. Tent, Education, S. 81. Zu Alexander vgl. Böhme, S. 64.

⁹⁴ Zink, United States, S. 200.

⁹⁵ Vgl. Tent, Mission, S. 130 f.

1909, einer Tätigkeit als Austauschlehrer in Stettin 1913/14 und seiner intensiven Beschäftigung mit der deutschen Reformpädagogik der 20er Jahre durchaus über gute Kenntnisse des deutschen Schulsystems verfügte, ein ebenso vehementer wie hartnäckiger Vertreter der schulpolitischen Linie der Militärregierung war. Wenngleich für die Zusammenarbeit mit dem bayerischen Kultusministerium in erster Linie die von Walter G. Bergman geleitete Education & Religious Affairs Branch der Militärregierung für Bayern zuständig war, kam es deshalb zu heftigen Kontroversen zwischen Alexander und dem nicht minder hartnäckigen Alois Hundhammer. „Tom Alexanders Kulturkampf“⁹⁶ ging sogar so weit, daß er den renitenten bayerischen Kultusminister aus dem Amt entfernen lassen wollte. Sein Nachfolger Herman B. Wells, der vor allem mit Hochschulfragen vertraut war und sich in den Vereinigten Staaten beim Ausbau der University of Indiana bewährt hatte, war zwar von ausgeglichenerem Naturell, verfügte allerdings über keine Kenntnisse des deutschen Schulsystems⁹⁷. Diese Feststellung traf auch auf die meisten Mitarbeiter der unter Wells organisatorisch ausgebauten und personell aufgestockten Erziehungsabteilung von OMGUS zu. Sie waren zwar bei der Formulierung immer neuer Details zur Schulreform außerordentlich produktiv, was selbst im eigenen Lager zu dem ironischen Kommentar führte, die Erziehungsbeamten „have now created so much red tape that they are kept busy 100 per cent of the time administering each other“⁹⁸, ließen aber mitunter die rechte Sensibilität für die Spezifika des deutschen Schulsystems vermissen. Nicht selten führte das zu ebenso vermeidbaren wie kontraproduktiven Auseinandersetzungen mit der deutschen Unterrichtsverwaltung. „There was duplication of effort, conflict, and immense amount of sheer waste of effort.“⁹⁹

Bei den von Alexander und Wells auf die Umsetzung des OMGUS-Telegramms, insbesondere auf die Einführung der differenzierten Einheitsschule eingeschworenen Mitarbeitern der Erziehungsabteilung von OMGUS konnte es im Grunde nur Konsternation auslösen, als ihnen im Herbst 1948 mit Alonzo G. Grace ein neuer Vorgesetzter präsentiert wurde, der sie mit einer absoluten Kehrtwende in der Schulpolitik konfrontierte. Insbesondere wurde die Einheitsschuldebatte abrupt beendet und der Schwerpunkt auf die innere Schulreform gelegt: „The true reform of the German people will come from within. It will be spiritual and moral. The types of school organization, or structure, for example, are of less importance to the future of Germany and the world than what is taught and by whom it is taught.“¹⁰⁰ Grace, der vor seiner Tätigkeit in Deutschland Commissioner of Education im US-Bundesstaat Connecticut gewesen war und an der University of Minnesota gelehrt hatte, verließ mit dieser Äußerung mitnichten lediglich seiner persönlichen Überzeugung Ausdruck. Vielmehr formulierte er damit nicht weniger als die zukünftige offizielle Linie der amerikanischen Umerziehungspolitik. Diese reorientation der reeducation, die für Insider bereits im Lauf des Sommers 1948 am nachlassenden Eifer bei der Verfolgung des Einheitsschulkon-

⁹⁶ Tent, Education, S. 82. Der Ausdruck soll von Mitarbeitern der Erziehungsabteilung von OMGUS geprägt worden sein.

⁹⁷ Vgl. ebenda, S. 83 f.; Tent, Mission, S. 150 f.; Zink, United States, S. 200 ff.

⁹⁸ Zitiert nach Zink, United States, S. 202.

⁹⁹ Ebenda.

¹⁰⁰ Druck der „Basic Principles of Educational Reconstruction in Germany“ von Alonzo G. Grace bei Zink, United States, S. 204 ff., hier S. 204.

zepts erkennbar geworden war, wurde den Erziehungsoffizieren sowohl von OMGUS als auch der Ländermilitärregierungen wenige Wochen nach dem Amtsantritt von Grace auf einer vom 8.–12. Oktober 1948 in Berchtesgaden abgehaltenen Erziehungskonferenz vermittelt¹⁰¹. Welch grundsätzliche Bedeutung dieser Konferenz beigemessen wurde, erhellt die Tatsache, daß ihr General Clay, auf dessen Prioritätenliste reeducation und Schulreform üblicherweise nicht an vorderer Stelle standen, durch seinen persönlichen Besuch besonderes Gewicht verlieh¹⁰². In seinem Grußwort verwies Clay dabei auf die substantielle Bedeutung der Demokratisierung Deutschlands und griff die schon von SWNCC 269/5 bekannte Verknüpfung von wirtschaftlichem Wiederaufbau und reeducation auf. Die Deutschen würden in Kürze über ein enormes Industriepotential verfügen, deshalb sei es unabdingbar, „that their hearts and minds are ready to receive the return of economic strength which is being given to them; and to wield it and use it in common good and not as it has been used in Germany so often in the past, for aggression and for purposes that are inconceivable to those of us who have lived in a free world and in a free way“. Clay skizzierte dann die bisherigen Leistungen der Erziehungsoffiziere wie den Wiederaufbau der Schulen, die Entnazifizierung der Lehrer und die Erarbeitung neuer Schulbücher. Die versuchte Einflußnahme auf die Organisationsstruktur des deutschen Schulwesens, das große Reizthema der Umerziehungspolitik, ließ er nicht nur unerwähnt, sondern betonte die zurückhaltende Vorgehensweise der amerikanischen Besatzer: „Fortunately, in the re-building of the mechanical facilities that were needed for our work, we did not have time to order the German people into any particular educational or cultural programs.“ Das war keine realistische Schilderung der Vergangenheit, wie wohl jeder der anwesenden Erziehungsoffiziere wußte, sondern die Antizipation der künftigen Vorgehensweise.

Noch deutlicher als Clay hatte zuvor schon Alonzo Grace in seinen „Basic Principles of Educational Reconstruction in Germany“¹⁰³, der letzten programmatischen Festlegung der amerikanischen reeducation-Politik in der OMGUS-Periode, Direktiven als untaugliches Instrument der Umerziehung eingeordnet und statt dessen die neue Parole „persuasion versus directive“ ausgegeben. Namentlich der von seinen Vorgängern Alexander und Wells forcierte Versuch, auf der Basis des Zook-Reports und des OMGUS-Telegramms das amerikanische Modell der comprehensive school in Deutschland einzuführen, wurde massiver Kritik unterzogen: „We will not enlist the support of the German people in the struggle of ideologies or prevent them from arising again by superimposing an educational structure, or program, which ignores the history of this and other European countries. It will not be the purpose of Military Government to superimpose an American system of education on the German people.“ Keine Besatzungsmacht sei je mit dem Versuch erfolgreich gewesen, einem besiegten Volk ein fremdes Erziehungssystem und andere kulturelle Normen aufzulegen. Ein solcher Versuch sei auch gar nicht wünschenswert. Denn einerseits sei die Schulreform nicht das geeignete Mittel für eine Demokratisierung. Demokratie könne nicht in

¹⁰¹ Zur Berchtesgadener Konferenz vgl. Thron, S. 140 ff.; Bungenstab, Umerziehung, S. 55 ff.; Tent, Mission, S. 306 f.

¹⁰² Alle nachfolgenden Zitate nach BayHStA, OMGBY 10/50–1/44, Adress by General Clay, Berchtesgaden Education Conference, 8.–12.10.48. Zum marginalen Interesse Clays an der Schulreform vgl. Kellermann, Re-education, S. 94, und die wohl auch deshalb nur sehr knappen Hinweise bei Clay, S. 333 ff.

¹⁰³ Alle nachfolgenden Zitate bei Zink, United States, S. 204 ff.

Kursen und Vorlesungen beigebracht werden, sondern müsse beispielhaft vorgelebt und auf diese Weise in der Praxis eingeübt werden; Grace versäumte es in diesem Zusammenhang nicht, die Berliner Luftbrücke als Zeichen der Stärke und Solidarität westlicher Demokratien zu erwähnen. Andererseits seien Eingriffe in das Erziehungssystem eines besetzten Landes aber auch gar nicht Aufgabe einer Militärregierung: „Military government will be regarded as military government, irrespective of the high motives of those who would ‚re-educate or re-orient‘ a defeated, conquered, occupied Germany.“ Das war nichts weniger als die totale Infragestellung der bisherigen amerikanischen Umerziehungspolitik, die bei einer ganzen Reihe der in Berchtesgaden anwesenden Erziehungsoffiziere Irritation auslöste¹⁰⁴. Zu deren Behebung trug es sicherlich nicht bei, daß Grace nach der Abrechnung mit dem alten Konzept, von dem im wesentlichen nur noch das exchange program eine Zukunft vor sich hatte, Perspektiven einer neuen Umerziehungspolitik aufzeigte, die im Grunde nur ein Katalog von Allgemeinplätzen waren. Ein Deutschlandprogramm der UNESCO sollte auf den Weg gebracht werden, ferner stelle sich die Aufgabe, „to identify and encourage known democratic elements in the German population“ and „to support the development or re-establishment of institutions and organizations in Germany which will contribute toward the accomplishment of the purposes of this mission“. Auf's Ganze gesehen komme es also darauf an, „a concurrent program of educational and cultural reconstruction on a long-term basis“ zu erarbeiten.

Zu fragen bleibt nach den Ursachen für die auf der Berchtesgadener Erziehungskonferenz vollzogene radikale Kehrtwende der amerikanischen Umerziehungspolitik, mit der das seit dem Erscheinen des Zook-Reports verfolgte Konzept einer Einführung der differenzierten Einheitsschule sang- und klanglos fallengelassen wurde. Einige Andeutungen von Grace weisen den Weg zur Beantwortung dieser Frage. Die Bemerkung, mit der Auferlegung eines fremden Schulsystems könne man keine Verbündeten im Kampf der Ideologien finden, sowie der Hinweis auf die Berliner Luftbrücke als Demonstration der Stärke westlicher Demokratien sind deutliche Indizien dafür, daß die Revision der amerikanischen Schulpolitik zu einem erheblichen Teil im Zeichen des Kalten Krieges erfolgte. Westdeutschland als zuverlässiger Partner in der Reihe der antikommunistischen westlichen Demokratien sollte, so kann aus den Ausführungen von Clay und Grace in Berchtesgaden gefolgert werden, fortan partnerschaftlicher behandelt werden, um es nicht zu verprellen und gar dem ideologischen Gegner in die Arme zu treiben¹⁰⁵. Diese qualitative Neuwertigkeit in der Annäherung an Deutschland kam im übrigen in den Ausführungen von Grace noch auf andere Weise zum Ausdruck. Im Gegensatz zu den Direktiven der frühen Besatzungszeit war nicht mehr die Rede von der auch noch im Zook-Report behaupteten „deutschen Krankheit“. In diplomatischer Weise verzichtete Grace auf die traditionellen Vorwürfe von Aggression, Militarismus und Kriegsschuld der Deutschen und zog es vor, nur noch von einem sogenannten deutschen Problem zu sprechen, das er überdies in einer Deutschland ent-

¹⁰⁴ Vgl. Thron, S. 144 ff.

¹⁰⁵ In diesem Sinne ließ Ministerpräsident Ehard den Berater von General Clay, Walter L. Dorn, wissen, „daß das Umorientierungsprogramm mehr Schaden anrichte, als es nütze. Er könne nicht ständig zu diesen Versammlungen hinausgehen, um sich zu verteidigen; in vielen Orten kämen diese Versammlungen nur den Kommunisten zugute und trügen noch mehr dazu bei, die Autorität der Regierung zu unterminieren“; Dorn, S. 147. Zur Berlin-Blockade im Kontext des Kalten Krieges vgl. Bell, S. 217–239.

lastenden Weise in einen gesamteuropäischen Kontext einbettete: „The solution of the so-called ‚German problem‘ will be more readily attained when we recognize that it is a part of the entire European problem.“ Grace ist hier wohl so zu interpretieren, daß der Zusammenschluß einer antikommunistischen Front der westlichen Demokratien inklusive Deutschland Vorrang vor den bisherigen Zielen der amerikanischen Umziehungspolitik einzuräumen war und daß es somit vor dem Hintergrund des Kalten Krieges geboten war, Proteste der Länderregierungen der US-Zone gegen die amerikanische Schulpolitik ernst zu nehmen. Insbesondere Bayern konnte mit Befriedigung registrieren, daß sich der zähe Protest gegen die amerikanischen Schulreformpläne gelohnt hatte. Das ist gewiß nicht so zu verstehen, daß dieser Protest für sich alleine genommen eine totale Revision der amerikanischen Schulpolitik gezeitigt hätte – aber unter einer veränderten politischen Großwetterlage konnte er wirksam werden und war so gesehen keineswegs vergebens gewesen. Gleichzeitig sollte auch nicht ganz außer acht gelassen werden, daß bei manchen amerikanischen Erziehungsexperten unter dem Eindruck der negativen Resonanz, die der Zook-Report vor allem in Bayern gefunden hatte, mittlerweile die selbstkritische Erkenntnis gereift war, daß die vorgesehenen schwerwiegenden Eingriffe in das deutsche Schulsystem doch zu weit gingen. Wenn die harte Linie des Zook-Reports und des OMGUS-Telegramms nun im Herbst 1948 verlassen wurde, so spielte dabei aber gewiß auch die Einsicht eine Rolle, daß angesichts der sich abzeichnenden Gründung eines westdeutschen Teilstaates ein bildungspolitisches Oktroy der Besatzungsmacht nicht nur nicht wünschenswert war, sondern daß die Zeit auch gar nicht mehr ausreichte, um eigene Vorstellungen gegen den Widerstand der Länder der US-Zone durchzusetzen. Um noch einmal aus der Berchtesgadener Rede von General Clay zu zitieren: „the day in which directives can be issued is gone“¹⁰⁶.

2. Die höheren Schulen: Gymnasium oder differenzierte Einheitsschule

a. Die höheren Schulen nach 1945 und das amerikanische Konzept der differenzierten Einheitsschule

Als ab Oktober 1945 die Wiedereröffnung der höheren Schulen Bayerns in Angriff genommen wurde, kam es auf ganz selbstverständliche Weise zur Rekonstruktion der vor der Reichsschulreform von 1938 üblichen, enorm differenzierten Schullandschaft. Traditionsreichster, nach Zahl und Ansehen gewichtigster Schultypus war dabei das humanistische Gymnasium, das 1874 bzw. 1891 seine endgültige organisatorische Gestalt gewonnen hatte, indem der sechs- bzw. vierklassige Unterbau, die sog. Lateinschule, mit dem aufbauenden Gymnasialkurs zu einem kohärenten neunstufigen Lehrgang zusammengefaßt worden war; daneben gab es aber noch bis 1938 isolierte Lateinschulen ohne gymnasialen Kurs als fünfjährige Kurzform des humanistischen Gymnasiums sowie eine sechsjährige Kurzform, das Progymnasium. Außer dem humanistischen Gymnasi-

¹⁰⁶ BayHStA, OMGBY 10/50–1/44, Adress by General Clay, Berchtesgaden Education Conference, 8.–12.10.48.

um und seinen Kurzformen existierten in Bayern 1938 noch das Realgymnasium nebst der Kurzform des Realprogymnasiums, ferner als Variante das Reformrealgymnasium mit dem Reformrealprogymnasium¹⁰⁷. In der Absicht, auf technische Berufe bzw. die Technische Hochschule vorzubereiten, waren die Realgymnasien 1864 zunächst als vierjährige, auf der Lateinschule aufbauende Kurse eingerichtet worden. Mit den Schulordnungen von 1874 und 1891 etablierte sich der in der Anfangsphase aufgrund organisatorischer Mängel und Einschränkungen beim Erwerb von Studienberechtigungen mit Startschwierigkeiten kämpfende neue Schultyp endgültig, ohne jedoch dem humanistischen Gymnasium den Rang abzulaufen. 1938 standen 82 altsprachlichen Gymnasien 16 Realgymnasien gegenüber¹⁰⁸. Noch deutlicher als die Realgymnasien dienten die 1877 gegründeten Realschulen mit ihrer mathematisch-naturwissenschaftlichen und modern-fremdsprachlichen Ausrichtung der Hinführung zu den technisch orientierten Berufen. 1907 war dieser ursprünglich sechsklassige Schultyp zur neunklassigen Oberrealschule ausgebaut worden, daneben existierten aber auch noch einige wenige Realschulen weiter, meist in Kombination mit anderen Schultypen¹⁰⁹. Um das Bild vollständig zu machen, ist schließlich auf die zahlenmäßig kaum ins Gewicht fallenden Höheren Handelsschulen mit Obersekundareife zu verweisen¹¹⁰, ferner auf die seit 1935 existierenden, nach Kriegsende wieder aufgehobenen sechsklassigen Deutschen Aufbauschulen. Bei letzteren handelte es sich um die ehemaligen Lehrerbildungsanstalten, die im Zuge der Errichtung der – 1941 bereits wieder eingestellten – Hochschulen für Lehrerbildung in Aufbauschulen umgewandelt worden waren¹¹¹, die nach der siebten Volksschulklasse zu besuchen waren. Erstmals wurde damit in Bayern vom Typus der grundständigen, im Regelfall auf der vierten Volksschulklasse aufbauenden höheren Schule abgegangen. Schon allein deshalb war dieser von den Nationalsozialisten kreierte Schultyp nach 1945 nicht lebensfähig¹¹².

Die Grundständigkeit war also das eine Merkmal der höheren Schulen Bayerns. Ein zweites war – die meisten klösterlichen Lehranstalten ausgenommen – die konfessionelle Simultaneität, und als drittes bleibt schließlich festzuhalten, daß sie das Prinzip der Koedukation von Jungen und Mädchen nicht kannten. Es existierte somit, wenn gleich seit 1919 die Aufnahme von Mädchen an höheren Knabenschulen möglich war, ein separates höheres Mädchenschulwesen, das erstmals 1911 einheitlich geregelt wurde¹¹³. Demnach umfaßte die höhere Mädchenschule sechs Klassen, an die eine zweijährige Frauenschule angegliedert werden konnte. Des weiteren konnten an die vierte Klasse zweijährige Realabteilungen, an die dritte Klasse Gymnasial- und Realschulkurse, die in sechs Jahren zum Abitur führten, angeschlossen werden. 1924 wurde dieses System noch einmal modifiziert. Die bisherigen sechsklassigen Schulen wurden in Hö-

¹⁰⁷ Zur Entwicklung des höheren Schulwesens in Bayern im Überblick Reble, S. 970 ff.; Volkert, S. 209 ff.; Buchinger, Realschule, S. 93 ff.; Lietdke, S. 86 ff.; Bock, S. 421 ff. Zum Stand von 1936 vgl. Wonhas, S. 658 ff.

¹⁰⁸ Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 101.

¹⁰⁹ Vgl. Wonhas, S. 659.

¹¹⁰ Vgl. ebenda. Obersekundareife meinte die Berechtigung zum Übertritt in die 7. Klasse einer staatlichen höheren Schule.

¹¹¹ Vgl. Reble, S. 984; Buchinger, Volksschule, S. 493.

¹¹² Vgl. BayHStA, MK 61203, MK an Kultusministerium von Niedersachsen vom 4.7.1950, wo die Abwicklung der Aufbauschulen nach 1945 erläutert wird. Nach 1945 nahmen diese keine neuen Schüler mehr auf, die Besucher der Aufbauschulen konnten ihre Ausbildung aber noch vollenden. 1950 existierten so noch die beiden obersten Klassen der Aufbauschulen.

¹¹³ Vgl. Reble, S. 978.

here Mädchenschulen (neuerer Ordnung) umgewandelt, Mädchenschulen mit einem zum Abitur führenden Aufbau wurden zum Lyzeum umbenannt. Daneben wurden ab 1927 auch humanistische und Realgymnasien für Mädchen geschaffen¹¹⁴.

Diese nicht eben leicht durchschaubare Schullandschaft, die 1936 154 staatliche und etwa 200 nichtstaatliche höhere Lehranstalten umfaßte¹¹⁵, wurde mit Wirkung zum Schuljahr 1938/39 drastisch applaniert¹¹⁶. 1936, als auch das 13. Schuljahr abgebaut wurde – „die Durchführung des Vierjahresplanes, sowie der Nachwuchsbedarf der Wehrmacht und akademischer Berufe erfordern es, die Schulzeit der Gymnasiasten [...] zu verkürzen“¹¹⁷ –, war damit begonnen worden. Der Erlaß vom 30. November 1936 bestimmte die Oberschule für Jungen als neue Hauptform der Knabenschule mit Englisch als erster Fremdsprache und Latein erst ab dem dritten Schuljahr, die sich in der Oberstufe in einen mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen sprachlichen Zweig mit zweiter lebender Fremdsprache gabelte. Daneben war als zweiter Typ der höheren Knabenschulen noch das Gymnasium mit der Sprachenfolge Latein-Griechisch-Englisch zugelassen – aber nur mehr als Sonderform und nur dort, wo besondere Traditionsgründe vorlagen¹¹⁸. Diese und andere, hier nicht zu erläuternde Maßnahmen zielten zweifelsfrei auf eine dann auch erreichte quantitative Beschränkung der humanistischen Gymnasien ab. Denn, wie es der als überzeugter Nationalsozialist bekannte ranghöchste Beamte des bayerischen Kultusministeriums, Ernst Boepple, im Rahmen einer Besprechung im Reichserziehungsministerium ausdrückte: „eine Oberrealschule und ein humanistisches Gymnasium, wie sie bisher waren, darf es meiner Ansicht nach nicht mehr geben. Wir müssen unsere Schulen von einer falschen Tradition wegbringen. [...] Eine wirklich gute Schulbildung beruht doch nicht auf der Beherrschung philologischen Wissens, sondern auf der gesamten Durchbildung und Erziehung unseres jungen Nachwuchses.“¹¹⁹ Seine Berliner Ansprechpartner sekundierten diesem Plädoyer für die Durchsetzung nationalsozialistischer Erziehungselemente noch eine Spur deutlicher und verliehen der Überzeugung Ausdruck, „daß Deutschland wenigstens auf einige Jahrzehnte mit dem Humanismus restlos brechen muß“¹²⁰. Vom nationalsozialistischen Zugriff auf das höhere Schulwesen waren auch die Mädchenschulen betroffen. Als Konsequenz des Leitbildes von der Rolle der Frau als Mutter und Haushälterin ließ sich zum einen generell die Tendenz zur Beschränkung der höheren Mädchenbildung feststellen, zum anderen wurde diese zunehmend ihrer akademischen Elemente beraubt. In erster Hinsicht ist auf den 1936 auf Reichsebene ausgedehnten preußischen Erlaß von 1934 zu erinnern, der Mädchen den Gastschulbesuch an höheren Knabenschulen untersagte¹²¹. Gleichzeitig wurden – neben der höhe-

¹¹⁴ Vgl. ebenda, S. 982.

¹¹⁵ Vgl. Wonhas, S. 660. Zum Stand 1937/38 vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 101. – Alle Zahlenangaben beziehen sich auf das rechtsrheinische Bayern.

¹¹⁶ Vgl. Reble, S. 983 ff. Zur Reichsschulreform im Überblick Müller/Zymek, S. 134 ff.; Zymek, S. 195 ff.

¹¹⁷ Zitiert nach Müller/Zymek, S. 134. Vgl. auch BayHStA, MK 53200, Ministerialerlaß vom 3.12.1936.

¹¹⁸ Vgl. BayHStA, MK 53200, Reichserziehungsminister Rust an die Unterrichtsverwaltungen der Länder vom 20.4.1936, und Ernst Boepple: Gedanken zur Reform des höheren Schulwesens, undatiert, ca. 1936. Boepple wollte die humanistischen Gymnasien zumindest nicht sofort restlos beseitigen, sondern sie nur reduzieren und „gewissermaßen der praktischen Erprobung des Lebens anheimstellen“.

¹¹⁹ BayHStA, MK 53200, Protokoll der Besprechung über die Gestaltung des höheren Schulwesens im Reichserziehungsministerium vom 22.11.1935.

¹²⁰ BayHStA, MK 53200, Reichserziehungsministerium an Ernst Boepple vom 19.3.1936.

¹²¹ Vgl. Eilers, S. 19.

ren Mädchenbildung traf man damit auch die Kirche – in Bayern zwischen 1937 und 1941 die nicht weniger als 66 von Klöstern geführten höheren Mädchenschulen entweder sofort oder sukzessive geschlossen¹²². Was die dem nationalsozialistischen Frauenbild entsprechende inhaltliche Neuorientierung der höheren Mädchenschulen betrifft, so ist auf die 1938 erfolgte Einführung des einheitlichen Schultyps der Oberschule für Mädchen zu verweisen. Diese gabelte sich ab dem zehnten Schuljahr in eine sprachliche Oberstufe mit der Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulreife und in eine besonders propagierte hauswirtschaftliche Oberstufe, deren Absolventinnen vorerst nur Zugang zu Studiengängen ohne vollen akademischen Status hatten¹²³.

Sieht man von der erst 1951 erfolgten Wiedereinführung des 13. Schuljahres einmal ab¹²⁴, kehrte man in Bayern nach 1945 im wesentlichen zu den vor der Reichsschulreform von 1938/39 geltenden Verhältnissen zurück. Sinnfälliger Ausdruck war die Wiederverwendung der alten Schultypenbezeichnungen. Im einzelnen unterschied man nun wieder zwischen dem humanistischen Gymnasium, dem Realgymnasium, der Oberrealschule und den jeweiligen Kurzformen Progymnasium, Realprogymnasium und Realschule. Die Bezeichnungen für die Kurzformen verschwanden im übrigen 1957, als Schulen, die keine Oberstufe hatten, die Schulbezeichnung der Vollanstalt übernahmen und den Zusatz „Klasse 1–6“ führten. Die heute gebräuchlichen Schulbezeichnungen wurden dann 1965 eingeführt, als alle höheren Schulen generell unter dem Begriff des Gymnasiums zusammengefaßt wurden, wobei zwischen humanistischem, neusprachlichem (zuvor Realgymnasium) und mathematisch-naturwissenschaftlichem Gymnasium (zuvor Oberrealschule) unterschieden wurde. Zu erwähnen sind schließlich noch das musische Gymnasium, die vormalige deutsche Oberschule, die 1954 aus der bis zu diesem Zeitpunkt mit der Volksschullehrerbildung gekoppelten Oberschule in Aufbauform hervorgegangen war, sowie das 1960 zunächst als Wirtschaftsoberrealschule ins Leben gerufene Wirtschaftsgymnasium und das 1965 geschaffene sozialwissenschaftliche Gymnasium für Mädchen¹²⁵.

Doch zurück in die unmittelbare Nachkriegszeit, wo nach der Restitution der herkömmlichen Formen der staatlichen und privaten, d. h. in erster Linie klösterlichen höheren Schulen im Schuljahr 1948/49 186 höhere Lehranstalten für Knaben existierten¹²⁶: 42 staatliche Gymnasien, davon sieben in Verbindung mit Oberrealschulen und zwei mit Realgymnasien; zehn private Gymnasien, davon eines in Verbindung mit einer Oberrealschule; fünf staatliche und zwei private Realgymnasien; 57 staatliche Oberrealschulen, davon 13 mit Gymnasien verbunden, elf städtische und drei private Oberrealschulen, von denen zwei bzw. eine mit einem Gymnasium verbunden waren; sechs staatliche, drei städtische und 14 private Progymnasien, davon insgesamt fünf in Verbindung mit Realschulen; fünf staatliche, 15 städtische und drei private Realschulen, von denen zwei mit einem Progymnasium gekoppelt waren; zwei städtische Wirtschaftsoberschulen und vier städtische höhere Handelsschulen. Wenngleich eine Koedukation an den höheren Schulen Bayerns auch nach 1945 nicht stattfand, so war es

¹²² Vgl. BayHStA, MK 60929, MK an die Direktorate der klösterlichen höheren Mädchenschulen vom 29.12.1937, und MK an die Regierungspräsidenten vom 20.1.1941.

¹²³ Vgl. Eilers, S. 20f.; Zymek, S. 196; Reble, S. 985.

¹²⁴ Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 35.

¹²⁵ Vgl. Reble, S. 988 f.; Volkert, S. 210f.

¹²⁶ Vgl. Karnbaum, S. 246f.

Mädchen doch grundsätzlich gestattet, an Orten ohne entsprechende höhere Mädchenschule die betreffende höhere Lehranstalt für Knaben zu besuchen. Auf diese Weise besuchten im Schuljahr 1948/49 7000 Mädchen höhere Knabenschulen, daneben standen ihnen noch 67 höhere Lehranstalten für Mädchen offen¹²⁷: zwei staatliche, 22 städtische und 18 private Oberrealschulen, von denen drei mit einem Gymnasium verbunden waren; ein privates Realgymnasium; sieben städtische und 15 private Realschulen; zwei städtische Wirtschaftsoberschulen.

Diese Rückkehr zu den vor 1938 üblich gewesenen Formen der höheren Schule ließ sich aus Sicht des Kultusministeriums denkbar einfach begründen. Zum einen war das höhere Schulwesen aufgrund der nationalsozialistischen Eingriffe quasi ein Wiedergutmachungsfall. Das traf insbesondere auf die nach 1938 geschlossenen höheren Schulen der klösterlichen Gemeinschaften, aber auch auf die humanistischen Gymnasien im materiellen Sinn des Wortes zu. Daneben war gerade das humanistische Gymnasium als hauptsächliche Zielscheibe der antihumanistischen nationalsozialistischen Propaganda intellektuell nicht nur nicht diskreditiert, sondern empfahl sich im Kontext der allgemein anerkannten Notwendigkeit einer moralischen Erneuerung geradezu als ein zu wahrer Humanität erziehender Ort. Zum anderen griff man auf das traditionelle System vor allem aber auch deshalb zurück, weil es, so die feste Überzeugung, der Aufgabe „der Auslese der für das Hochschulstudium und gehobene Berufslaufbahnen Befähigsten mit vollem Erfolg“ gerecht wurde¹²⁸. Wobei im übrigen die organisatorische Rekonstruktion die innere Schulreform, also die zeitgemäße Erneuerung der Lehrinhalte, nicht ausschloß.

In diese Situation, als die Reorganisation historisch gewachsener Strukturen Fortschritte machte und das herkömmliche System wieder so halbwegs funktionierte, platzte nun das auf dem Zook-Report vom Herbst 1946 aufbauende OMGUS-Telegramm vom 10. Januar 1947, das in der höheren Schule eine das deutsche Volk in undemokratischer Weise spaltende Standesschule sah¹²⁹. Um keine Mißverständnisse bei der Interpretation des OMGUS-Telegramms aufkommen zu lassen, wurde diese neue Sichtweise der amerikanischen Militärregierung dem bayerischen Kultusminister und seinen Mitarbeitern am 19. Februar 1947 vom Leiter der Erziehungsabteilung von OMGUS, John W. Taylor, persönlich erläutert¹³⁰. Taylor selbst goutierte die neue schulpolitische Linie der Besatzungsmacht zwar nicht¹³¹, offiziell vertrat er sie jedoch mit Verve und drang in seiner im Kultusministerium gehaltenen Rede auf die Akademisierung der Lehrerbildung, auf die Einführung der sechsjährigen Grundschule und der – schulgeldfreien – differenzierten Einheitsschule als neue Form der höheren Schule: „Die deutsche Schule spiegelt die undemokratische Spaltung des deutschen Volkes in soziale Gruppen und Klassen. Die demokratische Schule sichert allen Bürgern eine gleichwertige, jedoch nach Begabung und Berufsrichtung verschiedene Bildungsmöglichkeit. Sie ist in diesem Sinne eine differenzierte Einheitsschule.“ Die weiteren Aus-

¹²⁷ Vgl. ebenda.

¹²⁸ BayHStA, MK 53203, Vormerkung von Referat 7 vom 8.4.1948: Wiederaufbau des höheren Schulwesens seit 1945.

¹²⁹ Siehe oben, S. 128 ff.

¹³⁰ Druck der Rede Taylors bei Merkt, S. 54–59; alle nachfolgenden Zitate ebenda. Manuskript in BayHStA, OMGBY 10/121–3/15.

¹³¹ Siehe oben, S. 131 f.

führungen weckten bei Taylors Zuhörern wohl die schlimmsten Befürchtungen für die Zukunft der herkömmlichen höheren Schulen, insbesondere des humanistischen Gymnasiums: „Die akademische Schule, die bisher allein den auszeichnenden Namen der höheren Schule trug, wird zu einem relativ schmalen Zweig mit einem im wesentlichen gemeinsamen dreijährigen Unterbau und einer gegabelten dreijährigen Oberstufe. Im Rahmen dieser Oberstufe bleibt reiche Möglichkeit für die Pflege der Humaniora, die ich gewiß ebenso schätze wie Sie. Jedoch glaube ich nicht, daß sie nur in einer acht- bis neunstufigen Schule richtig gepflegt werden können, in der etwa 40 % der Unterrichtsstunden den alten Sprachen gewidmet werden. [...] Die traditionellen, stark sozial bedingten Typen der höheren Schule fallen also nach unserem Plan fort. [...] Um die Gleichwertigkeit der akademischen und der nicht akademischen Zweige zu betonen, ist es erwünscht, daß sie, wo immer möglich, in einer Schule vereint werden.“

Für die Erwidrerung dieser mit einer völligen Umstrukturierung¹³² der Schullandschaft und auch der Lehrerbildung einhergehenden Vorgaben hatte das Kultusministerium klare Terminvorgaben. Bis zum 1. April 1947 wurde ein Zwischenbericht, bis zum 1. Juli 1947 ein „Erziehungsplan auf lange Sicht“ gefordert. Im Ministerium stand man somit unter Zugzwang, wobei die Militärregierung rasch gewahr wurde, daß ihre Vorschläge außerordentlich verhalten aufgenommen wurden. Im Februar 1947 meinte die bayerische Erziehungsabteilung jedenfalls, „encouraging progress in the field of education“ sei nicht zu beobachten¹³³. Einen Monat später registrierte sie – durchaus zutreffend – im Ministerium „strong resistance“ gegen den Einheitsschulgedanken: „The Ministry of Education thus far has shown little signs of any intention to make other than insignificant changes in the present secondary school system.“¹³⁴ Gewonnen hatten die Erziehungsoffiziere diesen Eindruck in einer Reihe von Gesprächen mit Minister Hundhammer und seinem Referenten für das höhere Schulwesen, Anton Karnbaum. Als Indiz dafür, daß die höhere Schule Bayerns in undemokratischer Weise als Standesschule begriffen wurde, erregte dabei die Aussage des Ministers besonderes Mißfallen, es sei überhaupt nicht wünschenswert, möglichst vielen Kindern den Zugang zu den höheren Schulen zu gewähren, wie das im Rahmen der differenzierten Einheitsschule der Fall sein sollte. Hundhammer „expressed himself as opposed to secondary educational opportunities for pupils who would, after their graduation, find no job or position commensurate with their educational background. [...] In this regard the Ministry showed his unawareness of even the possibility of secondary school opportunities for all the children of all the people and of the possibility of using secondary education as a means of providing the average child with good citizenship training, social intelligence and general education of a democratic character.“¹³⁵ Gestei-

¹³² Siehe oben, S. 129.

¹³³ BayHStA, OMGBY 10/49-1/6, Education & Religious Affairs Branch: Monthly Report vom 12.2.1947.

¹³⁴ BayHStA, OMGBY 10/49-1/6, Education & Religious Affairs Branch: Weekly Report vom 31.3.1947.

¹³⁵ Ebenda. Vgl. auch die Rechtfertigung Hundhammers in BayHStA, MK 53202, Hundhammer an OMGBY vom 8.6.1947: „An den bayerischen höheren Schulen hatte bisher wie wohl in allen Schulen aller Länder die Oberschicht einen größeren Anteil als ihrem prozentualen Anteil an der Bevölkerung entspricht. Dies wird sich nie völlig beseitigen lassen, denn die Angehörigen der Oberschicht werden schon von sich aus bestrebt sein, ihre Kinder wieder einer höheren Ausbildung zuzuführen und hierfür auch zum Ausgleich für teilweise fehlende Begabung höhere Aufwendungen zu machen, so daß auch Minderbegabte das Klassenziel erreichen. Andererseits werden die Begabungen der Unterschicht niemals in vollem Umfange den hö-

gert wurde dieses Mißfallen, als erkennbar wurde, das Ministerium wolle die amerikanischen Pläne sozusagen durch die Hintertüre umgehen, indem es sich zwar zur Einführung der sechsjährigen Grundschule bereit erklärte, in diese jedoch ab der vierten Klassen einen zur höheren Schule hinführenden Strang mit Lateinunterricht einbaute. Das, so die Erziehungsabteilung der bayerischen Militärregierung, sei keine Reform, sondern „merely a juggling of the present organizational pattern“. Das alte „two-track system which limits education opportunities for ‚the many‘ and retains the training of ‚classes‘ in German society“, werde dadurch nicht beseitigt¹³⁶.

Vor dem Hintergrund dieser Dissonanzen ist davon auszugehen, daß die Erziehungsabteilung der Militärregierung den schriftlichen Stellungnahmen des Kultusministeriums zum OMGUS-Telegramm mit gespannter Aufmerksamkeit entgegenschah. Diese trafen bereits vor Ablauf der offiziellen Abgabefristen ein. Im Ministerium wollte man mit dem vorgezogenen Zwischenbericht vom 7. März 1947 und dem eigentlich erst zum 1. Juli fälligen Schulreformplan vom 31. März 1947 wohl erst einmal die Reaktionen der Besatzungsmacht und den Spielraum für die endgültige Formulierung des „Erziehungsplans auf lange Sicht“ ausloten. Im Zwischenbericht¹³⁷ differenzierte das Ministerium zwischen jenen amerikanischen Forderungen, denen uneingeschränkt zugestimmt werden konnte, strittigen Punkten, zu denen noch keine abschließende Stellungnahme gegeben werden konnte, und schließlich solchen Punkten, zu denen „voraussichtlich abweichende Auffassungen geltend gemacht werden müssen“. Ohne Einschränkungen akzeptiert wurden die im OMGUS-Telegramm gemachten Vorschläge zur Gesundheitspflege in den Schulen sowie vor allem die Demokratisierungsbestrebungen. Neben der verstärkten Einbeziehung von Schülern und Eltern bei der Erörterung schulischer Angelegenheiten im Rahmen der Schülerelbstverwaltung und der Elternbeiräte wurde namentlich die Integration der social studies als ein „verpflichtendes Unterrichtsprinzip“ bezeichnet: „In allen Schulen sollen sozialbildende Fächer besonders gepflegt werden. Die Lehrerschaft wird durch Kurse, Arbeitsgemeinschaften und durch neu zu schaffende literarische Hilfsmittel in diese Aufgabe nach der stofflichen und methodischen Seite eingeführt werden.“ Um den amerikanischen Vorwurf, die bayerische höhere Schule sei eine Standesschule, zu entkräften, wurden gleichzeitig im Interesse sozialer Gleichberechtigung die Errichtung von Schülerheimen und die Gewährung von finanziellen Beihilfen in Aussicht gestellt, „um in wirksamer Weise den Begabten aus den sozial und wirtschaftlich weniger begünstigten Volksschichten den Zugang zu den höher führenden Bildungswegen zu eröffnen“. Wie in der Vergangenheit könne es aber nur um die Förderung der wirklich Begabten gehen. Sofern der Anteil der begabten Schüler in den höheren Schichten deren prozentualen Anteil an der Gesamtbevölkerung übersteige, müsse das akzeptiert werden. „Biologisch gegebene Ungleichheit kann durch keine zivilisatorischen Maßnahmen beseitigt werden.“ Gerade diese letzte Aussage bringt die Gegensätzlichkeit der bayerischen und der ameri-

heren Schulen zugeführt werden können, einmal weil sie auch in anderen Berufen benötigt sind (Landwirtschaft, Handwerk, Handarbeit), dann aber auch, weil die Erziehungsberechtigten nicht das nötige Verständnis aufbringen oder zum eigenen Unterhalt oder im eigenen Beruf die Arbeitskraft des zum Studium Begabten entbehren können.“

¹³⁶ BayHStA, OMGBY 10/66–1/4, Education & Religious Affairs Branch: Monthly Report vom 12.3.1947.

¹³⁷ Druck bei Merkt, S. 59–66; alle nachfolgenden Zitate ebenda. Entwurf des Zwischenberichts mit eigenhändigen Korrekturen Hundhammers in BayHStA, MK 53202.

kanischen Argumentationslinie auf den Punkt. Die Besatzungsmacht argumentierte sozialwissenschaftlich und plädierte für eine möglichst späte schulische und berufliche Determinierung der Schüler in einer sozial durchlässigen differenzierten Einheitsschule, um außerhalb des Herkunftsmilieus liegende soziale und kulturelle Einflüsse wirksam werden zu lassen. Der Schulreformplan des Kultusministeriums hingegen rekurrierte – in Absicht und Wirkung konservativ – auf biologische Prämissen, indem er primär von einer mit der Geburt erworbenen Begabung ausging. Soziale und kulturelle Einflüsse auf die schulische Leistungsfähigkeit eines Kindes wurden damit mehr oder minder abgestritten, womit gleichzeitig die Notwendigkeit des von den Amerikanern angestrebten Aufschubs bei der Begabtenauslese sowie der größeren sozialen Durchlässigkeit des Schulsystems für Spätentwickler in Abrede gestellt wurde.

Bei den im Zwischenbericht als strittig deklarierten Punkten sind die an dieser Stelle nur am Rande interessierenden Forderungen nach Einführung der allgemeinen Schulgeldfreiheit an den höheren Schulen, nach der Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht und nach der Akademisierung der Volksschullehrerbildung zu nennen. Breiten Raum – mit deutlicher Tendenz zu offener Ablehnung – nahm schließlich die Erörterung des Konzepts der differenzierten Einheitsschule ein. Die Demokratisierung als oberstes Ziel der Schulreform dürfe nicht mit der „Beseitigung und äußeren Gleichschaltung der verschiedenen, bildungstheoretisch begründeten Schultypen“ und damit auch einem Verlust der Eigenart und des Eigenwerts der deutschen Kultur einhergehen. Die Absicht, die Kinder erst nach sechs Volksschuljahren in die höhere Schule überzuführen, sei aus entwicklungs- und lernpsychologischen Gründen ebenso zurückzuweisen wie das Vorhaben, die höhere Schule auf sechs Jahre zu begrenzen. Das hätte ja das Ende der traditionellen acht- bzw. neunklassigen höheren Schule bedeutet, wobei die Sorge vor allem dem Erhalt des humanistischen Gymnasiums galt. „Eine Zurückdrängung oder Verdrängung des humanistischen Gymnasiums findet bei den berufensten Vertretern des deutschen Geisteslebens ernstesten Widerspruch. Dem Humanismus verdankt die übernationale europäische Geistigkeit ihre Formung. Er ist eine völkerverbindende Macht.“

Im Prinzip waren damit bereits die wesentlichen Argumente des Schulreformplans vom 31. März 1947 vorweggenommen. Ein wesentlicher Unterschied zum Zwischenbericht bestand allerdings darin, daß nun die zuvor noch als strittig deklarierten Punkte – Schulgeldfreiheit, Verlängerung der Schulpflicht, Akademisierung der Volksschullehrerbildung – deutlicher zurückgewiesen wurden¹³⁸. Das seien gewiß erstrebenswerte Ziele, „soweit eine Aussicht auf Durchführung besteht. Sie verbieten sich leider größtenteils angesichts der Armut unseres Landes.“ Zum anderen aber wurde das Festhalten am herkömmlichen Schulsystem mit dem Übertritt auf die acht- bzw. neunklassige höhere Schule nach dem vierten Volksschuljahr stärker akzentuiert und zugleich mit grundsätzlichen Überlegungen über das Bildungsziel verknüpft, die vor allem zu einem erneuten Plädoyer für das humanistische Gymnasium gerieten. Ziel höherer Schulbildung sei der „homo vere humanus, der wahrhaft menschliche Mensch, die freie, sittliche, selbstverantwortliche Persönlichkeit, die ihrem Gewissen folgt, die aber dieses Gewissen ausrichtet an der gottgegebenen Welt- und Lebensordnung“. Solche Gesinnung allein bewahre „vor Staats- und Massenhörigkeit, vor den Einflüssen suggestiver Propaganda“. Weil nun aber das Ideal der Humanitas ganz wesentlich von der

¹³⁸ Druck bei Merkt, S. 66–76; alle nachfolgenden Zitate ebenda. Entwurf in BayHStA, MK 53202.

christlichen Tradition geprägt sei, seien die „Erhaltung und Neubelebung christlicher Bildung der einzig wirksame Schutz der menschlichen Persönlichkeit und Gemeinschaft gegenüber den ihre Existenz bedrohenden Gefahren unseres Jahrhunderts, gegen Kollektivismus und Totalitarismus in jeder Form. [...] Jugendbildung der Zukunft muß christliche Bildung sein.“ Und diese Erziehung zu echter Humanitas schliesse im übrigen das Ziel der Erziehung zur Demokratie mit ein, gehe es doch in jedem Fall um die Anerkennung der Würde des Individuums, die Unterordnung des Eigennutzes unter das Gesamtwohl, die Verpflichtung zur Mitwirkung am Gemeinwesen, um wechselseitige Achtung und Toleranz. Daß dieses zweifelsohne der persönlichen Überzeugung Alois Hundhammers entsprechende Bekenntnis zur humanistisch-christlichen Tradition¹³⁹ so pointiert vorgetragen wurde, lag auch daran, daß – wie zuvor schon der Zwischenbericht – der Schulreformplan „auf Ersuchen des Herrn Kultusministers“ vom Schulreferenten des erzbischöflichen Ordinariats München, Prälat Johann Zinkl, „bearbeitet“ worden war¹⁴⁰. Gleichzeitig verfolgte die Betonung der ethischen Neuorientierung natürlich auch den pragmatischen Zweck, den Schwerpunkt der Aktivitäten auf die innere Schulreform zu legen. Strukturellen Eingriffen, „grundstürzenden organisatorischen Schulreformen“ amerikanischer Provenienz, sollte nur mehr nachrangige Bedeutung zukommen. In der Aussage, die Gefahren von Kollektivismus, Nationalismus, Rassismus und Militarismus „können durch institutionelle Maßnahmen für sich allein nicht gebannt werden“, trat diese Auffassung deutlich zutage. Wenngleich es sich das Kultusministerium also „versagen“ mußte, „den OMGUS-Plan der differenzierten Einheitsschule allgemein durchzuführen“, wollte man die Militärregierung nicht ganz vor den Kopf stoßen. Als Geste des guten Willens wurde deshalb konzediert, das Einheitsschulkonzept an ausgewählten Versuchsschulen zu erproben.

Sowohl der Zwischenbericht als auch der Schulreformplan des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus wurden von der Militärregierung einer vernichtenden Kritik unterzogen. Im Mai 1947 ließ die bei der Prüfung der bayerischen Vorschläge eingeschaltete Erziehungsabteilung von OMGUS, wo zwischenzeitlich der als Verfechter des Einheitsschulgedankens vorgestellte Thomas Alexander die Leitung übernommen hatte¹⁴¹, die Münchener Education & Religious Affairs Branch wissen, diese seien „almost wholly unacceptable“¹⁴². Die allgemeine Bejahung der Demokratisierung des Schulwesens wurde als bloße Rhetorik abgetan, „these are generalities which are more or less meaningless“, in den zentralen Punkten, die auf eine strukturelle Neuordnung des Schulsystems hinausliefen, seien die bayerischen Pläne „unsatisfactory“ und „reactionary“. Insbesondere begegnete man im Lichte der jüngsten Vergangenheit der Beschwörung der resistenzfördernden Kraft des traditionsreichen humanistischen Gymnasiums gegenüber totalitären Strömungen mit unverkennbarer Skepsis: „Military Government does not have the intention of permitting the continuation of the old Bavarian school system which contributed its share to National Socialism and which now, in effect, is being proposed by the Bavarian Ministry of Education to be re-established as the basis of democratic education.“ Angesichts solch massi-

¹³⁹ Generell zur Rückbesinnung auf die abendländisch-christliche Tradition nach 1945 vgl. Hürten, Abendland, S. 27–31.

¹⁴⁰ AOM, NI Faulhaber 6953, Prälat Zinkl an Kardinal Faulhaber vom 2.4.1947. Zu Zinkl siehe oben, S. 35.

¹⁴¹ Siehe oben, S. 134f.

¹⁴² BayHStA, OMGBY 10/121–3/15, OMGUS an OMGBY vom 26.5.1947; alle nachfolgenden Zitate ebenda.

ver Kritik lag es auf der Hand, daß dem Kultusministerium die Ausarbeitung eines neuen Schulreformplans abverlangt wurde. Mit welchem Nachdruck das geschah, geht daraus hervor, daß General Clay während eines Kurzbesuches in München persönlich mit Hundhammer zusammentraf, um ihn zur Berücksichtigung der amerikanischen Position aufzufordern¹⁴³. Die Einschaltung Clays war mit Sicherheit auch Ausdruck des wachsenden Mißtrauens, das die Militärregierung gegenüber der Kooperationsbereitschaft des Ministers hegte¹⁴⁴. Hierzu trug nicht zuletzt Hundhammers Desinteresse an der Mitwirkung im Sonderausschuß für Kulturpolitik beim Stuttgarter Länderrat bei, wo die Kultusminister der US-Zone seit September 1946 schulpolitische Angelegenheiten berieten. Weil er in dem Ausschuß primär ein den föderalistischen Interessen Bayerns abträgliches Instrument der bildungspolitischen Zentralisierung erblickte und die dort stattfindende Reformdiskussion nicht in sein Konzept paßte, blieb Hundhammer den Beratungen zur Verärgerung der Besatzungsmacht und seiner Ministerkollegen selbst dann fern, wenn auf seine Terminwünsche ausdrücklich Rücksicht genommen wurde. Statt dessen wurden zu den Sitzungen zunächst lediglich die Referenten für die höheren Schulen und das Hochschulwesen, Anton Karnbaum und Hans Rheinfelder, später dann immerhin ein Staatssekretär abgeordnet¹⁴⁵.

Die Skepsis der Militärregierung gegenüber dem bayerischen Kultusminister bestätigte sich mit dem erst am 30. September 1947 vorgelegten neuen Schulreformplan in einer nie erwarteten Weise. Im Vergleich zu den im März vorgelegten Dokumenten verriet der revidierte Plan allein schon in seiner Diktion stärkere Entschlossenheit, die amerikanischen Vorschläge abzuschmettern. Ohne diplomatische Verklammerung wurde darauf hingewiesen, das Ministerium habe zwischenzeitlich den bayerischen Landtag in die Beratungen zur Schulreform eingeschaltet, denn die „Regelung des Schulwesens ist ja in einem demokratischen Staate ureigenstes Beratungsgebiet und Recht der Volksvertretung. An deren Beschlüsse und Weisungen ist das Ministerium – abgesehen von den zwingenden Vorschriften der Verfassung – bei seinen Maßnahmen, insbesondere bei der Planung und Durchführung von einschneidenden Reformmaßnahmen und Neuerungen gebunden.“¹⁴⁶ Recht viel deutlicher konnte man der Militärregierung schwerlich vermitteln, daß ihre Einmischung in die bayerische Schulpolitik als Ausfluß einer mit demokratischen Spielregeln nicht zu vereinbarenden Besatzungsdiktatur aufgefaßt wurde. Was die inhaltliche Seite des neuen Schulplans betraf, so wurde nicht minder deutlich die schon bekannte Auffassung bekräftigt, daß „die innere (pädagogische) Erneuerung unseres Schulwesens wichtiger als eine bloß äußere (organisatorische) Umgestaltung“ sei. Damit war klar, daß die bayerische Kultusbürokratie zwar zu demokratisierenden Maßnahmen auf der curricularen Ebene, insbesondere zur Integration der social studies, bereit war, aber das Konzept einer Verlängerung der Grundschule und der differenzierten Einheitsschule als neuer Form der höheren

¹⁴³ Vgl. BayHStA, MK 53202, Clay an Ehard vom 28.11.1947.

¹⁴⁴ Aufschlußreich hierzu eine Stellungnahme des in München tätigen amerikanischen Schulexperten Walter Hepner in BayHStA, OMGBY 10/49-3/45, Hepner an OMGBY vom 12.5.1947: „Early in my work here it became obvious that there was no immediate readiness, to put the matter mildly, on the part of the Kultusministerium or of the public secondary schools in Bavaria, for the launching of experimental programs directed toward comprehensive curriculum reorientation.“

¹⁴⁵ Vgl. Müller, Ständige Konferenz, S. 82 f.

¹⁴⁶ Druck des Schulreformplans bei Merkt, S. 136–146; alle nachfolgenden Zitate ebenda.

Schule weiterhin strikt ablehnte. Das Ministerium erklärte sich, um dem Einheitsschulgedanken wenigstens minimal entgegenzukommen und dem amerikanischen Vorwurf des Zwei-Klassen-Systems ein wenig zu entgehen, lediglich bereit, die oberen Klassen der Volksschule und die Berufsschulen in nicht näher bezeichneter Weise auszubauen. Dadurch sollte durch die Pflichtschulen eine der höheren Schulbildung „gleichwertige, wenn auch nicht gleichartige Bildung“ vermittelt werden. Im selben Sinn war die Absicht zu verstehen, die Lehrpläne der Volksschuloberstufe und der gymnasialen Unterstufe anzugleichen, um begabten Schülern auch nach der fünften, sechsten oder siebten Volksschulklasse den Wechsel zum Gymnasium zu ermöglichen. Aus Sicht des Ministeriums war damit die Grenze der Kompromißbereitschaft erreicht. Für die Militärregierung bedeutete der Schulreformpan freilich eine einzige Enttäuschung. Damit war klar, daß der Schulkampf in Bayern in seine heiße Phase eintrat.

b. Die öffentliche Diskussion: Wissenschaftliche Gutachten, Stellungnahmen von Parteien, Kirchen und Verbänden

Daß das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Schulreformplan vom 30. September 1947 die Forderung der Militärregierung nach Einführung der differenzierten Einheitsschule als neue Form der höheren Schule so forsch zurückwies, ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer breiten öffentlichen Diskussion zu verstehen, in deren Verlauf führende Vertreter des Geisteslebens als Fürsprecher der Kultusbürokratie auftraten. Die ersten substantiellen Wortmeldungen kamen von der Bayerischen Akademie der Wissenschaften und der Universität München. Sowohl das Akademiegutachten vom 9. Juni 1947 als auch die Stellungnahme der Universität vom 11. Juni 1947 teilten voll die Position des Kultusministeriums, was schon deshalb nicht verwunderlich war, weil beide Dokumente maßgeblich auf den an der Münchener Universität lehrenden Alphilologen Albert Rehm zurückgingen; für das Gutachten der Akademie zeichnete Rehm allein verantwortlich, jenes der Universität ging auf einen unter seinem Vorsitz stehenden Ausschuß zurück, dem als Vertreter der Fakultäten Johannes Zellinger, Erich Kaufmann, Wilhelm Credner, Martin Müller und Heinrich Tietze angehörten¹⁴⁷. Beide Gutachten hielten sich nicht mit Detailfragen auf, sondern konzentrierten sich ganz auf den Problembereich der differenzierten Einheitsschule und die Gefährdung des herkömmlichen höheren Schulwesens, insbesondere – angesichts der fachlichen Provenienz Rehms wenig verwunderlich – des humanistischen Gymnasiums. Aufgabe des Gymnasiums sei es, die für ein wissenschaftliches Studium Geeigneten zu fördern und weniger Begabte frühzeitig auf andere Schulzweige zu verweisen. Aufgrund des von der Militärregierung geführten „Todesstoßes“¹⁴⁸ könne die hö-

¹⁴⁷ Vgl. die Originale der Gutachten in BayHStA, MK 53202. Druck des am 13.6.1947 vom Präsidenten der Akademie, Walther Meißner, an das MK übersandten Gutachtens bei Merkt, S. 77–80, Druck des am 14.6.1947 dem MK übermittelten Universitätsgutachtens ebenda, S. 82–87. Vgl. ferner die inoffizielle Stellungnahme des Rektors der Universität München, Aloys Wenzl, vom 9.1.1948 in BayHStA, MK 53220.

¹⁴⁸ Dieses und die nachfolgenden Zitate aus dem Akademiegutachten bei Merkt, S. 79ff. Es heißt dort ferner: „Keine Kunst der Lehrplankonstruktion wird verhindern oder auch nur verhüllen können, daß damit ein auf die Humanistenzeit zurückgehendes, seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts im Geiste unserer klassischen Dichter und Denker erneuertes, seitdem immer wieder zeitgemäß fortgebildetes Schulsystem zer schlagen und damit vernichtet würde, in welchem von Klasse zu Klasse die Lehrfächer nach Stundenzahl und Unterrichtsziel aufeinander abgestimmt waren.“

here Schule dieser Auslesefunktion indes nicht mehr nachkommen. Mit der sechsjährigen Grundschule und der geringen Differenzierung der Unterstufe der lediglich sechsjährigen höheren Einheitsschule würde nämlich die Auslese der weniger Begabten unnötig aufgeschoben, zu lange würden diese mit den Begabten, die sich nur in den nicht zum gemeinsamen Kernunterricht zählenden Sonderfächern wie den alten Sprachen und der Mathematik voll entfalten könnten, gemeinsam unterrichtet. „In der großen Mehrzahl der Lehrstunden würde sich der überdurchschnittlich Begabte langweilen und so in Gefahr sein zu ‚verbummeln‘.“ Das Fazit konnte somit nur lauten, daß „nach spätestens vier (bei besonderer Begabung nach drei) Grundschuljahren nicht bloß eine ‚Differenzierung‘ innerhalb einer Einheitsschule einsetzen, sondern der Übertritt in eine neue, organisch aufgebaute höhere Schule mit dem Ziel der Hochschulreife erfolgen soll; ihre Dauer wäre auf mindestens acht, womöglich aber auf neun Jahre zu bemessen. Wir empfehlen dem Ministerium, die Mitverantwortung an der Auflösung der höheren Schule abzulehnen.“ Diese Empfehlung war auch der Kern des Gutachtens der Universität München¹⁴⁹, wengleich dort immerhin die Erprobung des Einheitsschulkonzepts in einigen Schulbezirken angeraten wurde. Ferner beschäftigte sich der Universitätsausschuß im Gegensatz zum Akademiegutachten auch mit Fragen der inneren Schulreform, wobei die Notwendigkeit der Integration von Fächern, die „Verständnis auch für die staatsbürgerlichen und sozialen Aufgaben [...] wecken“, ausdrücklich anerkannt wurde¹⁵⁰. Beide Anregungen gingen dann in den Schulreformplan vom 30. September 1947 ein, so daß gerade dem Gutachten der Universität nicht unerheblicher Einfluß bei der Formulierung der bayerischen Schulpolitik zugebilligt werden muß.

Nach diesen aus Sicht des Ministeriums erfreulichen Stellungnahmen, erhielt es im Herbst 1947 überraschende Schützenhilfe aus den Vereinigten Staaten. Auf – interessant genug – Aufforderung des State Department äußerte sich nämlich eine an der Universität Chicago angesiedelte Arbeitsgemeinschaft für deutsche Fragen, die sich aus emigrierten Professoren wie den Historikern Arnold Bergstraesser und Hans Rothfels zusammensetzte, gutachtlich zum Zook-Report. Zu Wort kam damit ein Personenkreis, der das deutsche Schulsystem selbst erlebt hatte und der gleichzeitig mit den amerikanischen Schulverhältnissen vertraut war, der also beide Seiten kannte; eben das war ja bei den Mitgliedern der Zook-Kommission, auf deren Bericht der Anstoß zur Übertragung des amerikanischen Einheitsschulkonzepts zurückging, nicht der Fall. Die Arbeitsgemeinschaft gelangte in ihrem Memorandum¹⁵¹ zu einer eindeutigen Ablehnung der differenzierten Einheitsschule als neuer Form der höheren Schule. Gleich einleitend wurde der Auffassung der Zook-Kommission, der tradi-

¹⁴⁹ Vgl. Merkt, S. 84: „Die Universität schließt sich hier voll und ganz dem Standpunkt der Bayerischen Akademie der Wissenschaften an. [...] Demokratische Bedenken stehen dem nicht im Wege. Denn das humanistische Gymnasium – ebenso wie seine beiden jüngeren realen Schwestern – war und ist keine Sonderschule für gesellschaftlich und materiell gehobene Stände.“

¹⁵⁰ Ebenda, S. 86.

¹⁵¹ Druck des Memorandums bei Merkt, S. 146–156; alle nachfolgenden Zitate ebenda. Vgl. auch die Exemplare in BayHStA, MK 53203, und IfZ, Ed 120, Sammlung Hoegner 147. Zum Memorandum vgl. auch Böck, S. 17ff.; Tent, Mission, S. 143f.; Thron, S. 66f. Unterzeichner des Memorandums waren Ludwig Bachhofer, Arnold Bergstraesser, Fritz Caspari, Hans Gaffron, Matthijs Jolles, Wolfgang Liepe, Ulrich Middeldorf, Wilhelm Pauck, Max Rheinstein, Hans Rothfels, Hans Stefan Schultz, Otto von Simson und Joachim Wach.

tionelle Schulaufbau trage in Deutschland die Schuld an der Ausbildung eines Kastensystems und habe den „undemokratischen Geist des Gehorsams und der Unterordnung“ erzeugt, deutlich widersprochen. Das von der Kommission beschriebene Schulsystem sei ja kein deutsches Spezifikum, sondern finde sich genauso oder ähnlich in jenen europäischen Staaten mit demokratischer Tradition wie Großbritannien und der Schweiz. Der Einfluß der Struktur des Bildungswesens auf das politische Verhalten dürfe somit nicht überschätzt, weitere historische, politische und gesellschaftliche Faktoren müßten einbezogen werden. So gesehen wurde das amerikanische Begehren nach Einführung der differenzierten Einheitsschule als Beitrag zur Demokratisierung Deutschlands deutlich in Zweifel gezogen. Zu dieser grundsätzlichen Skepsis gesellten sich schwere Bedenken gegen einen Transfer des in der amerikanischen High School verwirklichten Einheitsschulmodells. Denn in Amerika bilde die High School ja nur einen Teilabschnitt der Ausbildung, auf dem das der Fachausbildung an den Universitäten vorausgehende College aufbaue. „Die Gründung von ‚Colleges‘, die bei Einführung des amerikanischen High school-Systems nötig würde, erscheint unter den heutigen Bedingungen in Deutschland finanziell unmöglich. Das amerikanische College sorgt für allgemeine wie für fachliche Ausbildung. Viele der Aufgaben des College in allgemeiner Bildung werden notwendigerweise in Deutschland wie früher von den oberen Klassen der höheren Schulen erfüllt werden müssen.“ Gegen eine Neustrukturierung des höheren Schulwesens im Sinne der Zook-Kommission sprach aus Sicht der Arbeitsgemeinschaft ferner die Tatsache, „daß im amerikanischen System zahlreiche Privatschulen eine klar bestimmte Funktion haben. [...] Diese Schulen tragen dazu bei, hohe Anforderungen aufrecht zu erhalten und erzieherische Versuche durchzuführen.“ Da das Privatschulwesen in Deutschland nicht eine ähnlich herausragende Stellung einnehme wie in den Vereinigten Staaten, müsse man sich klarmachen, daß es für das öffentliche Schulwesen Deutschlands von großer Bedeutung sei, in eine größere Anzahl von Schultypen gegliedert zu sein, „die Lehrpläne mit Versuchscharakter und ebenso ungewöhnlich hohe Anforderungen möglich machen“ wie die amerikanischen Privatschulen. Es sei also ein Unding, die amerikanische High School, die gewiß auf Erfolge bei der Erziehung zur Demokratie zurückblicken könne, aber keine angemessene Vorbereitung auf das Universitätsstudium vermittele, als neue Form der höheren Schule nach Deutschland zu übertragen, ohne dieses amerikanische System zugleich durch Colleges und private höhere Schulen zu ergänzen. An Stelle der avisierten unvollständigen Übertragung des US-Modells solle deshalb das herkömmliche deutsche Schulsystem mit vierjähriger Grundschule und der darauf aufbauenden Mannigfaltigkeit des höheren Schulwesens beibehalten werden. Insgesamt habe nämlich die höhere Schule in Deutschland, ungeachtet mancher Mängel, „für gut abgerundete und systematisch aufgebaute Lehrpläne besser gesorgt als die amerikanischen high schools mit ihrer Vielfalt von Wahlfächern und ihrer Erwartung, daß erst auf der Collestufe eine volle allgemeine Bildung vermittelt wird“.

Das Memorandum aus Chicago löste bei Thomas Alexander, dem Leiter der Erziehungsabteilung von OMGUS, erhebliche Frustration aus. Für ihn war es ein Musterbeispiel dafür, wie eine Schulreform nicht auszusehen habe – und als solches versandte er es auch an die Erziehungsabteilungen der regionalen Militärregierungen. Gleichzeitig ließ er die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft wissen, ihre Vorschläge seien derma-

ßen rückschrittlich, daß sie genauso gut vom bayerischen Kultusminister stammen könnten¹⁵². Dieser zeigte sich umgekehrt von dem Memorandum aufs höchste angetan und versäumte es daher nicht, im Januar 1948 den bayerischen Landtag in aller Ausführlichkeit über dessen Inhalt zu informieren und so seiner eigenen Position eine mitunter vermißte Weltläufigkeit zu sichern: „Es ist nicht so, wie mir manchmal zu Unrecht vorgeworfen wurde, daß ich aus einer engstirnigen bayerischen, kleinen Auffassung heraus meinen Standpunkt einnehmen würde, sondern es ist die Auffassung von Persönlichkeiten aus aller Welt.“¹⁵³ Vor dieser Unterrichtung durch den Kultusminister hatte sich der Landtag im übrigen schon mehrfach mit Fragen der Schulreform befaßt. Im Jahr zuvor waren diese am 17. Juli auf der Tagesordnung gestanden¹⁵⁴, und schließlich hatten die vom 9. bis 12. Dezember 1947 geführten Beratungen über den Haushalt des Kultusministeriums Gelegenheit zu einer ausführlichen Aussprache gegeben¹⁵⁵. Dabei wurden freilich meistens lediglich schon bekannte Gesichtspunkte in öffentlichkeitswirksamer und nicht selten parteipolitisch polarisierender Manier zur Sprache gebracht, da die Parteien im Vor- und Umfeld der Landtagsdebatten ihre Standpunkte bereits in eigenen Schulreformplänen festgelegt hatten. So gesehen ist die Lektüre der Landtagsprotokolle vorzugsweise für den Liebhaber parlamentarischer Wortgefechte gewinnbringend, für die bildungsgeschichtliche Analyse sind indes die Schulreformpläne ertragreicher.

Als erste große Partei legte, nachdem sie am 17. Juli 1947 dem Landtag bereits einen Initiativantrag zur Neuordnung des Schulwesens unterbreitet hatte¹⁵⁶, die SPD im August 1947 einen Schulreformplan vor¹⁵⁷. Im September zog dann die CSU mit einem Reformplan ihres Schulausschusses nach¹⁵⁸, während sich die FDP bis zum Dezember 1947 Zeit ließ, ehe sie ihre Vorstellungen mit einem Landtagsantrag zur Neuordnung des Schulwesens darlegte¹⁵⁹. Von diesen drei Plänen näherte sich der der SPD am weitesten den amerikanischen Vorstellungen an. Das war insofern von einer gewissen Pikanterie, als der Verfasser des Planes aus Hundhammers eigenem Ministerium kam. Es handelte sich dabei um Claus Pittroff, der bis zum Bruch der Koalition von CSU und SPD im September 1947 das Amt des Staatssekretärs im Kultusministerium innehatte¹⁶⁰. Wie auch aus seinen Ausführungen im Landtag hervorging – „die Besatzungsmächte wissen eben, was einem Kulturvolk des 20. Jahrhunderts für die Erziehung der Jugend auch wirklich nottut“¹⁶¹ –, identifizierte sich Pittroff weitgehend mit den amerikanischen Vorschlägen, sah diese aber zugleich als eine Fortführung autochthoner reformpädagogischer Ansätze, wie sie im Deutschland der 20er Jahre entwickelt worden waren¹⁶². Daß sich Pittroff als so dezidierter Verfechter ihres Konzepts er-

¹⁵² Vgl. Thron, S. 67.

¹⁵³ Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S. 651, 48. Sitzung vom 28.1.1948.

¹⁵⁴ Vgl. Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 1, S. 801–812, 25. Sitzung vom 17.7.1947.

¹⁵⁵ Vgl. Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S. 340–511, 40.–43. Sitzung vom 9.–12.12.1947.

¹⁵⁶ Druck bei Merkt, S. 105–107, Abschrift in BayHStA, OMGBY 10/121–3/14.

¹⁵⁷ Druck bei Merkt, S. 94–104. Vgl. auch Huelsz, S. 50 ff.; W. Behr, S. 181 ff.

¹⁵⁸ Druck bei Merkt, S. 112–118. Vgl. auch Huelsz, S. 41 ff.

¹⁵⁹ Druck bei Merkt, S. 164–169. Vgl. auch Huelsz, S. 58 ff.; Mauch, S. 79 f.

¹⁶⁰ Siehe oben, S. 36 f.

¹⁶¹ Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S. 670, 48. Sitzung vom 29.1.1948.

¹⁶² Vgl. ebenda, S. 671: „Das deutsche Volk weiß leider viel zu wenig um die Entwicklung und die Geschichte seiner Schule [...] Ich habe vorhin schon darauf hingewiesen, daß der Bericht über die Reichsschulreform

wies, registrierte die Militärregierung freilich mit gemischten Gefühlen. Zum einen vermißte sie nämlich bei Pittroff die rechte Durchsetzungskraft – „in the Landtag the MG educational reform plan has a weak champion. He is Klaus Pittroff“ –, zum anderen empfand sie die Sekundanz eines politisch Linksstehenden in Bayern als wenig hilfreich, ja nachgerade peinlich: „What is more damaging is that Pitroff is a socialist, favoring views on education which are abhorrent to the bulk of the Bavarian population. His speeches favoring the American plan, thus identifying it with his own views, confirm the already existing impression that American policy makers seek to impose socialism in an underhand manner.“¹⁶³ Das Unbehagen der Militärregierung rührte wohl daher, daß Pittroff seine Zustimmung zum amerikanischen Konzept der differenzierten Einheitsschule mit – auch dem amerikanischen Zook-Report freilich nicht gänzlich fremden – klassenkämpferisch anmutenden Parolen unterfütterte. Ausdrücklich forderte er die „Überwindung des Klassencharakters unseres Schulwesens“¹⁶⁴, wofür der Staatssekretär seinem obersten Dienstherrn jede Eignung absprach: „Die ministeriellen Änderungsvorschläge der Gegenwart atmen den Geist des Klassen- und Obrigkeitsstaates. Die Schulkaserne (Volksschule) für die Untertanen und die Berechtigungsfabrik (höhere Schule) für die Besitzenden sollen weiterhin die beiden Pole des Bildungswesens sein.“ Im Interesse der sozialen Chancengleichheit müsse nun aber die „Revolution in der pädagogischen Provinz kommen und die differenzierte Einheitsschule organisiert werden“, damit nicht länger „Höchstbegabungen unentwickelt in der Tiefe der Bildungsebene“ verkümmerten. Der SPD-Plan sah deshalb zunächst eine sechsklassige Grundschule für alle Kinder vor. Dem konservativen Argument, dadurch würde die Begabtenauslese verzögert, hielt man entgegen, daß diese vielmehr durch die beiden zusätzlichen Grundschuljahre auf eine breitere Basis gestellt würde, „denn gerade in diesen 2 Jahren entwickeln sich häufig erst die Kinder, die in den ersten Schuljahren einen milieubedingten Rückstand aufweisen“. Überdies ließe sich, wie Pittroff im Landtag darlegte, die Erziehung zur Demokratie nur dann verwirklichen, „wenn die Kinder aller Volksschichten möglichst lange die gemeinsame Volksschule besuchen“¹⁶⁵. An die sechsjährige Grundschule sollte sich dann die aus Mittel- und Oberstufe bestehende höhere Schule in Form der differenzierten Einheitsschule anschließen. Der Mittelstufe, in die alle Kinder von der Grundschule übergeleitet werden sollten, wurde dabei die Aufgabe zugemessen, „entweder für die wissenschaftlichen Zweige der Oberstufe oder für den Besuch der beruflich differenzierten Oberstufe“ vorzubereiten. Die Mittelstufe mußte im übrigen nicht notwendig eine organisatorische Einheit mit der Oberstufe bilden. Vor allem in Kleinstädten sollte sie als selbständige Einheit, als „Bildungsmittelpunkt für das umliegende Landgebiet“¹⁶⁶, errich-

von 1920 eine Fundgrube ist, wie gekämpft werden mußte. 500 demokratische Politiker waren es; neuzeitliche Pädagogen und soziale Sachverständige nahmen daran teil. Sie wollten die grundlegende pädagogische Erneuerung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens überhaupt vorbereiten. Es waren keine Vertreter einer Besatzungsmacht, auch wenn es 1920 war; aber es waren Männer, die um die wissenschaftliche Begründung der Erziehung wußten und die auch darum besorgt waren, der deutschen Jugend die beste pädagogische, psychologische und didaktische Erziehung zu geben.“

¹⁶³ BayHStA, OMBY 10/50–1/28, Liaison Officer Pierre M. Purves an Land Director van Wagoner vom 3.2.1948.

¹⁶⁴ Dieses und die nachfolgenden Zitate bei Merkt, S.96 f. Vgl. auch Süddeutsche Zeitung vom 2.8.1947, S.2: Die Schule auf neuen Wegen. Plan des Staatssekretärs Pittroff zur Reform des Schulwesens.

¹⁶⁵ Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S.674, 28. Sitzung vom 29.1.1948.

¹⁶⁶ Dieses und die nachfolgenden Zitate bei Merkt, S.98 ff.

tet werden können. Die Oberstufe sollte sich dann, wie schon angedeutet, erstens in einen – als Fortführung der höheren Schule alten Stils zu denkenden – wissenschaftlichen Zweig gabeln, der „nur von solchen Schülern besucht“ würde, „deren Veranlagungsbild nunmehr mit Sicherheit erkennen läßt, daß sie sich mit gesundem Tatwillen die Bildungsgüter erarbeiten werden und können“. Innerhalb des wissenschaftlichen Zweiges sollten ein naturwissenschaftlich-mathematischer Zug ohne Latein und ein humanistisch-altsprachlicher Zug eingerichtet werden. Bei letzterem sollte allerdings die Dominanz der alten Sprachen zurückgedrängt werden zugunsten der „Sozialgewinn“ versprechenden Fächer; nicht mehr der „satte Bildungsphilister“, das „Durchschnittsprodukt“ der Lernschule alten Stils, sei das Bildungsziel, vielmehr müßten die geistigen und moralischen Aktivitäten der Schüler, ihre Fähigkeit zur selbständigen Erarbeitung neuer Wissensstoffe gefördert werden. Neben diesem in sich differenzierten wissenschaftlichen Zweig wurde als weiterer eine beruflich differenzierte Oberstufe vorgesehen, in der neben der berufspraktischen Ausbildung die staatsbürgerliche Erziehung und die allgemeinbildenden Fächer eine besondere Rolle spielen sollten.

Durch moderne Unterrichtsmethoden die Schüler zu „freier Erarbeitung der Bildungstoffe und dadurch zu selbständigem, kritischem Denken und Urteilen“ hinzuführen¹⁶⁷ – das war auch das Anliegen des Schulreformplans der FDP. Deren Vorstellungen waren auch sonst nicht allzuweit von jenen der SPD und der amerikanischen Besatzungsmacht, der allerdings jedwedes Recht zu Eingriffen in das deutsche Bildungswesen abgesprochen wurde¹⁶⁸, entfernt. Die FDP legte sich zwar hinsichtlich der Dauer der Grundschule nicht fest, sondern wollte erst das Urteil von Lehrern und Pädagogen abwarten. Auch vermied sie es, sich den Begriff der Einheitsschule zu eigen zu machen. Hinter der von ihr gewählten „Tarnbezeichnung“¹⁶⁹ der Allgemeinen Schule verbarg sich freilich wenig anderes, wenn sie von einer auf der Grundschule aufbauenden und mit der neunten Klasse abschließenden Mittelstufe mit einem geisteswissenschaftlich-sprachlich-historischen, einem naturwissenschaftlich-mathematischen und einem allgemeinbildenden Zweig ausging. In der Oberstufe sollten zu diesen Zweigen noch ein musisch-pädagogischer und ein technischer dazutreten. Die Angleichung der verschiedenen Schultypen unter dem Dach der Allgemeinen Schule sollte – so präziserte der Abgeordnete Korff den FDP-Plan im Landtag – dergestalt erfolgen, „daß die Grundfächer, die allen Schularten gemeinsam sind, auch gemeinsam im Lehrplan aufgestellt werden, und daß sich die Schule nur auffächert nach den Fächern, auf die die einzelnen Zweige vornehmlich den Akzent legen“¹⁷⁰. Wichtig war es der FDP ferner, daß im Interesse der Durchlässigkeit für Spätentwickler die Überleitung der Schüler vom einen in den anderen Zweig ohne allzu große Schwierigkeiten erfolgen könne, insbesondere seien Vorkehrungen zu treffen, „die den befähigten Schülern den verspäteten Übergang aus dem allgemeinbildenden Zweig in die fachlich gerichteten ermöglichen soll“¹⁷¹.

¹⁶⁷ Ebenda, S. 165.

¹⁶⁸ Vgl. Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S. 668, 48. Sitzung vom 29.1.1948. Der Abgeordnete Korff (F.D.P.) äußerte: „Es geht nicht an, daß man uns erklärt: Ihr müßt eine Demokratie aufbauen, Ihr müßt die Demokratie in Euren Schulen lehren, schon Eure Kinder in den Schulen müssen die demokratische Lebensweise entfalten und betätigen, wenn man uns dann schließlich auf der anderen Seite nicht das Recht gibt, uns selber demokratisch zu entfalten und eine demokratische Lebensweise zu betätigen.“

¹⁶⁹ Böck, S. 15.

¹⁷⁰ Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S. 666, 48. Sitzung vom 29.1.1948.

¹⁷¹ Merkt, S. 167.

Während sich die FDP mit der Allgemeinen Schule um ihr im Grunde nicht zu verkennendes Bekenntnis zur differenzierten Einheitsschule herumwand, bezog umgekehrt die CSU eine ganz klare Position, die freilich nicht mehr eigens vorgestellt werden muß, deckte sie sich doch mit dem bereits bekannten Schulreformplan des bayerischen Kultusministeriums vom 30. September 1947: „Der Schulausschuß sieht in voller Übereinstimmung mit dem ‚Erziehungsplan auf weite Sicht‘ die wichtigste Aufgabe aller Schulreform in einer inneren Erneuerung des ganzen Schullebens.“¹⁷² Diese Haltung war wenig verwunderlich, standen doch die Parlamentarier der CSU sowohl aufgrund gemeinsamer Grundprinzipien als auch aus Gründen der politischen Loyalität bis auf wenige Ausnahmen – hier ist auf den vom Müller-Flügel der CSU im August 1947 veranstalteten Pädagogischen Kongreß in Rothenburg ob der Tauber zu verweisen – hinter der Politik ihres Kultusministers, wie dies in besonders feuriger Weise der Abgeordnete Stang zum Ausdruck brachte: „Wir freuen uns über einen Mann, der den Mut hat, bis zur letzten Möglichkeit um seine Idee zu kämpfen, die auch die Idee unserer Fraktion und der Mehrheit dieses Hauses ist (Bravo! bei der CSU). Das Volk will nicht immer Jasager sehen, das Volk will Kämpfer für seine Ideen sehen.“¹⁷³ Hundhammer selbst tat natürlich alles, um die CSU auf seinen Kurs einzuschwören¹⁷⁴, und war sich im übrigen seiner starken Position in der von ihm geleiteten Fraktion bewußt: „In meiner Partei stehen in der Kulturpolitik etwa 6 gegen mich, [. . .] bei Fraktionsabstimmungen sind im schlimmsten Fall von den 104 Abgeordneten 14 bis 20 gegen mich.“¹⁷⁵ Zu seinen wichtigsten Unterstützern zählte dabei Prälat Georg Meixner, der Vorsitzende des Schulausschusses der CSU, der offenkundig an der Ausarbeitung des Schulreformplans vom 30. September 1947 maßgeblich beteiligt war¹⁷⁶ und der im Landtag heftige Attacken gegen die amerikanische Erziehungspolitik ritt: „Für uns ist Schulreform vor allem eine Sache der inneren Neugestaltung des Erziehungs- und Schulwesens“, die differenzierte Einheitsschule sei nichts weniger als „die Schrittmacherin des Kollektivismus“¹⁷⁷.

Das entschlossene Eintreten Prälat Meixners für die Position Hundhammers sowie die angesprochene Mitwirkung des Schulreferenten des erzbischöflichen Ordinariats München, Prälat Zinkl, bei der Erarbeitung der kultusministeriellen Schulreformpläne sind deutliche Belege für das enge Zusammenwirken von Kultusminister und katholischer Kirche. Daß dies Hundhammer von der Opposition den Vorwurf des Klerikalismus eintrug, war ihm gleichgültig – er war der Auffassung, „daß auch der schwarze

¹⁷² Ebenda, S. 112.

¹⁷³ Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S. 685, 48. Sitzung vom 29.1.1948. Zum zuvor erwähnten Rothenburger Kongreß vgl. ASCP, LTF 9/10, Programm des Pädagogischen Kongresses in Rothenburg ob der Tauber vom 13.–17.8.1947. Der Kongreß wurde vor allem von dem als Kritiker der kultusministeriellen Schulreformpläne hervorgetretenen Pädagogen Leo Weismantel dominiert, ferner trat u. a. der hessische Kultusminister Erwin Stein als Redner auf. Hundhammer nahm an dem Kongreß nicht teil, auch das Erzbischöfliche Ordinariat München boykottierte ihn.

¹⁷⁴ Vgl. ASCP, LTF 15/14/1, Protokoll der Fraktionssitzung der CSU vom 14.1.1948. Vgl. auch die als Reaktion auf den von seinen innerparteilichen Gegnern in Rothenburg veranstalteten Pädagogischen Kongreß zu sehenden Darlegungen Hundhammers auf der Landesversammlung der CSU vom 30./31.8. 1947 in Eichstätt bei Fait/Mintzel, Bd. 2, S. 1102–1116.

¹⁷⁵ AOM, NI Faulhaber 6953, Protokoll einer Besprechung Hundhammers mit Prof. Stanley Bertke vom 14.12.1947.

¹⁷⁶ Vgl. entsprechende Andeutungen in Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S. 645, 48. Sitzung vom 29.1.1948. Zu Meixner (1887–1960) vgl. Mintzel, S. 309f.; Fait/Mintzel, Bd. 3, S. 1903.

¹⁷⁷ Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S. 660f., 48. Sitzung vom 29.1.1948.

Rock eines Mannes nicht hindern darf, daß man ihn für Fragen, für die er sachverständig ist, zuzieht und hört¹⁷⁸. Für diese Haltung und für seine Schulpolitik schlug Hundhammer erwartungsgemäß aus dem katholischen Lager eine Welle der Zustimmung entgegen. Vertreter der klösterlichen Gymnasien in Scheyern und Metten sowie der philosophisch-theologischen Hochschule Freising erteilten seinem schulpolitischen Kurs ebenso ihre uneingeschränkte Akklamation¹⁷⁹ wie eine ganze Reihe katholischer Organisationen und Institutionen. So ließ das Katholische Werkvolk Bamberg den Kultusminister wissen, es stehe voll und ganz hinter seiner Ablehnung der differenzierten Einheitsschule, weil dadurch „allen totalitären und kollektivistischen Bestrebungen der feste Riegel vorgeschoben und wahrer Demokratie, nicht einem Zerrbild davon, der Weg bereitet“ werde¹⁸⁰. Die Katholische Kulturgemeinde Erlangen ermunterte den Kultusminister gleichfalls, bei seinem Kampf insbesondere um das humanistische Gymnasium hart zu bleiben, andernfalls werde „die abendländische Kultur“ – gewissermaßen der übernationale Fluchtpunkt für all jene, die sich in der Nachkriegszeit nicht ausschließlich auf die vom Nationalsozialismus diskreditierten deutschen Kulturwerte berufen wollten¹⁸¹ – „zum Absterben verurteilt“¹⁸². Ähnliche Gedanken wurden, um ein weiteres Beispiel vorzutragen, auch in einer Entschließung katholischer Schulleute der süddeutschen Länder hervorgehoben. Die materielle und technische Zivilisation wieder der „Kultur der Seele unterordnen und die Bindung an die ewige Welt wiederfinden“ – das müsse die Aufgabe der Schulreform sein. „Wir lehnen darum jene Pläne ab, die allzu einseitig das Heil von äußeren organisatorischen Reformen erwarten. [...] Eine mechanische Uniformierung und Gleichschaltung der Schularten würde nicht nur die Leistungsfähigkeit unseres Bildungswesens schädigen, sondern auch den totalitären und kollektivistischen Tendenzen unseres Zeitalters Vorschub leisten.“¹⁸³

Neben diversen katholischen Vereinigungen machte sich – wengleich sein hauptsächliches Aktionsfeld der Kampf für die Konfessionsschule war – auch der katholische Episkopat in der Einheitsschulfrage zum Fürsprecher der kultusministeriellen Position. Der Würzburger Bischof Matthias Ehrenfried, der die Militärregierung ohnedies bezichtigte, mit den Linksparteien gegen die CSU zu paktieren¹⁸⁴, zeigte sich über den Schulreformplan vom 30. September 1947 „tief bewegt“¹⁸⁵. Einerseits stelle dieser das bayerische Schulwesen auf das Fundament des christlichen Glaubens, andererseits werde er aber auch modernen pädagogischen Anforderungen gerecht. Bischof Simon Konrad aus Passau, der bei den Amerikanern zunehmend kirchenfeindliche, freimaurerische und jüdische Einflüsse ausmachen zu können vermeinte¹⁸⁶, verließ der Hoffnung Ausdruck, „daß es gelingen wird, unser Bildungsideal, wenn auch schon unter Anpassung an die unabweisbaren Forderungen der Gegenwart, im großen und ganzen unge-

¹⁷⁸ Ebenda, S. 645.

¹⁷⁹ Vgl. die einschlägigen Schreiben in BayHStA, MK 53219, 53220.

¹⁸⁰ BayHStA, MK 53202, Katholisches Werkvolk Bamberg an MK vom 15.6.1947.

¹⁸¹ Vgl. Hürten, Abendland, S. 29f.

¹⁸² BayHStA, MK 53202, Katholische Kulturgemeinde Erlangen an MK vom 14.4.1947.

¹⁸³ BayHStA, MK 53202, Leitsätze katholischer Schulleute der süddeutschen Länder vom 27./28.11.1947. Druck bei Merkt, S. 158–160.

¹⁸⁴ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/71–2/6, Interview eines OMGBY-Mitarbeiters mit Bischof Ehrenfried vom 9.1.1947. Zu Ehrenfried vgl. Becker, Freiheit, S. 382f.; dort weitere Literaturhinweise.

¹⁸⁵ BayHStA, MK 53219, Bischof Ehrenfried an Hundhammer vom 1.12.1947.

¹⁸⁶ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/71–1/1, Vertraulicher Bericht über Bischof Konrad vom 11.9.1946.

schmälert hindurchzuretten durch die Nöte der Zeit¹⁸⁷. Als sich dann eine Zuspitzung des Konflikts zwischen Kultusministerium und Militärregierung abzeichnete, beschränkte sich Konrad allerdings nicht nur aufs Hoffen. Vielmehr regte er bei Kardinal Faulhaber an, der bayerische Episkopat solle sich aktiv in die Schulreformdiskussion einschalten¹⁸⁸. Mit dieser Anregung rannte Konrad offene Türen ein. Wenige Tage vor Erhalt des Schreibens seines Passauer Kollegen hatte Kardinal Faulhaber nämlich schon die Initiative ergriffen. Als Ansprechpartner wählte Faulhaber einen amerikanischen Kirchenmann, den von Rom nach Kriegsende zum Apostolischen Visitator für Deutschland bestellten deutschstämmigen Bischof von Fargo (North Dakota), Aloisius Muench¹⁸⁹. Mit einem von Prälat Zinkl konzipierten¹⁹⁰ Schreiben beschwerte sich Faulhaber am 7. Januar 1948 unverblümt über die Schulpolitik der Militärregierung. Die besondere kirchliche Sorge galt dabei im übrigen der Möglichkeit, im Rahmen des amerikanischen Modells könnten die Kindergärten zur Vorschule erhoben und damit zu einem aus der Zuständigkeit der freien Wohlfahrtsverbände und der Caritas herausgelösten offiziellen Bestandteil des Schulsystems erhoben werden. Neben diesen Bedenken verließ Faulhaber aber auch seiner Überzeugung Ausdruck, daß es nicht Aufgabe einer Besatzungsmacht sein könne, einem Land mit mittlerweile demokratischer Verfassung die eigenen Vorstellungen aufzupressen: „Es würde dem Naturrecht widersprechen und darum außerhalb des Rechtsbereiches einer Besatzungsmacht liegen, wollte sie dem besetzten Land und besiegt Volk ein bestimmtes Schulsystem aufzwingen. Ein solcher Eingriff würde auch, selbst wenn er mit der Absicht der Demokratisierung des Erziehungswesens begründet wird, dem Geiste wirklicher Demokratie völlig widersprechen und dem Glauben an die Demokratie einen schweren Schlag versetzen.“¹⁹¹ Muench reagierte prompt. Bereits am 17. Januar 1948 wandte er sich an Land Director van Wagoner, um die von ihm aufs Ganze gesehen wohl geteilten Bedenken Faulhabers vorzutragen und durch einen Vorschlag zu ergänzen, der dann – ob nun direkt auf die Anregung Muenchs zurückgehend, sei dahingestellt – noch 1948 mit der Stiftung Wallenburg verwirklicht wurde: „Würde es nicht ratsam sein, angesichts der Spannungen, die zwischen den streitenden Parteien bestehen, entsprechend unserem traditionell demokratischen Vorgehen ein Komitee von amerikanischen und deutschen Vertretern einzusetzen und zu befragen, bevor eine endgültige Entscheidung getroffen wird?“¹⁹². Ungeachtet dieser durchaus sinnvollen Anregung wurde das Tätigwerden Muenchs von der Militärregierung als lästig empfunden. Gegenüber Clay bezeichnete van Wagoner, der zwecks Beilegung der Differenzen dem in Kronberg im Taunus residierenden Muench sogar einmal seine persönliche Aufwar-

¹⁸⁷ BayHStA, MK 53219, Konrad an Hundhammer vom 3.5.1947.

¹⁸⁸ Vgl. AOM, NI Faulhaber 6954, Konrad an Faulhaber vom 10.1.1948: „Wie ich auf Umwegen höre, droht eine schwere Krise wegen der Schulreform. Wäre es nicht angebracht und möglich, daß der Episcopat sich einschalten würde? Nostra res agitur.“

¹⁸⁹ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 2./3.10.1949, S.3: Das Porträt. Visitator, Politiker und Diplomat. Bischof Alois Muench. Zum Eingreifen Muenchs in die Schulreform vgl. Barry, S.123 ff.

¹⁹⁰ Vgl. AOM, NI Faulhaber 6954, Entwurf des Schreibens an Muench vom 7.1.1948 mit der Randbemerkung Zinkls: „Ich habe es vermieden, auf das Für und Wider der einzelnen Schulprobleme selbst einzugehen, weil dies wohl nicht Sache der Kirche ist, wohl aber die Grundsätze herausgestellt.“ Vgl. auch Hürten, Katholische Kirche, S.179f.

¹⁹¹ Druck des Schreibens von Faulhaber an Muench bei Merkt, S.178–182. Abschriften in BayHStA, MK 53202, 53220.

¹⁹² BayHStA, MK 53203, Bischof Muench an Land Director van Wagoner vom 17.1.1948.

tung machte¹⁹³ und auch bei Kardinal Faulhaber versuchte, die Wogen zu glätten¹⁹⁴, die Aktivitäten des Apostolischen Visitators jedenfalls als wenig hilfreich. Überhaupt beobachtete die auf ein gutes Verhältnis zur katholischen Kirche bedachte, aber gleichermaßen auch an einem schulpolitischen Erfolgserlebnis interessierte Militärregierung die Einschaltung kirchlicher Stellen in die Schulreformfrage mit wachsendem Mißtrauen. Als sich zufällig im Büro von Weihbischof Neuhäusler die Wege von Kultusminister Hundhammer und eines Vertreters der Militärregierung kreuzten, mutmaßte letzterer sogleich, der Minister habe den Weihbischof gegen die Schulreform aufhetzen wollen¹⁹⁵. Wohl auch, weil Gerüchte kursierten, der Papst habe sich über Kardinal Spellman an Präsident Truman gewandt, um diesen von der Unhaltbarkeit der amerikanischen Schulpolitik in Bayern zu überzeugen, sorgte es schließlich für helle Aufregung, als Papst Pius XII. anlässlich einer Audienz dem Vorsitzenden der Bayernpartei, Josef Baumgartner, Grüße für Hundhammer ausrichten ließ; er wisse, welch schweren Kampf der Minister für seine Schulen auszufechten habe. Baumgartner wurde nach seiner Rückkehr aus Rom unverzüglich von einem Investigator der Militärregierung befragt, ob mit dieser Äußerung des Papstes eine Einmischung in die Arbeit der Besatzungsmacht intendiert gewesen sei¹⁹⁶ – eine Arbeit, die nicht zuletzt darin bestand, in Einzelgesprächen mit Vertretern des katholischen Klerus für das amerikanische Konzept der Schulreform zu werben. Ein durchschlagender Erfolg muß diesen Bemühungen freilich abgesprochen werden: „The unfriendly attitude of the Ministry towards school reform did not help to clarify the situation.“¹⁹⁷

Wenn in den Akten des Kultusministeriums den zahlreichen Eingaben katholischer Organisationen zugunsten der Schulpolitik Hundhammers kaum solche aus Kreisen der evangelischen Kirche gegenüberstehen, so rührt dies wohl daher, daß Hundhammer in erster Linie als Sachwalter der katholischen Kirche galt und deshalb von der evangelischen Kirche nicht mit ähnlicher Intensität als Ansprechpartner gesucht wurde. In der Sache selbst lag die evangelische Landeskirche freilich ganz auf der Linie des Kultusministeriums und der katholischen Bischöfe. Klar zum Ausdruck kam dies in einer von Landesbischof Meiser unterzeichneten Stellungnahme des evangelisch-lutherischen Landeskirchenrats zur Schulreform, die am 26. Januar 1948 der Militärregie-

¹⁹³ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 2./3.10.1949, S.3: Das Porträt. Visitor, Politiker und Diplomat. Bischof Alois Muench.

¹⁹⁴ Vgl. die Korrespondenz zwischen Kardinal Faulhaber und Land Director van Wagoner in BayHStA, OMG-BY 10/121–3/15.

¹⁹⁵ Vgl. AOM, Nl Faulhaber 6954, Weihbischof Neuhäusler an OMGBY vom 7.5.1948: „Dr. Hundhammer sträubt sich nicht gegen diese oder jene Anordnung der Militärregierung, weil er einfach Opposition treiben will, sondern weil er es als Gewissenspflicht des Staatsmannes wie des Katholiken empfindet, auf die schädlichen Auswirkungen von Maßnahmen hinzuweisen, die für amerikanische Verhältnisse passen mögen (obwohl sie auch da nicht in allem praktisch erprobt sind), in Deutschland aber nicht unter Mißachtung und Bruch der ganzen Tradition überstürzt eingeführt werden können, insbesondere nicht in der Zeit solcher Not an Lehrern, Schulräumen, Lehrmitteln, Geld, und noch dazu durch Diktat, ohne Befragung und Berücksichtigung des Elternwillens. Ich weiß, daß es auch deutscherseits Befürworter radikaler Schulreformpläne gibt. Aber es mag Ihnen doch zu bedenken geben, daß diese fast durchweg nicht christlichen Kreisen angehören oder nicht christliche Erziehungsgrundsätze haben und christliche Erziehungsziele verfolgen.“ Abschrift des Briefes in IfZ, Ed 145, Nl Sattler 11. Zu Neuhäusler vgl. Benker, S.272f.; Pfister, Neuhäusler, S.362–387.

¹⁹⁶ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/121–3/15, Civil Administration Division an Education & Cultural Relations Division vom 10.11.1948.

¹⁹⁷ BayHStA, OMGBY 10/51–3/5, Religious Affairs Branch: Report vom April 1948.

nung zugeleitet wurde. Die darin ausgesprochene Ablehnung der differenzierten Einheitsschule konnte an Deutlichkeit kaum übertroffen werden: „Wenn es notwendig wäre, einen möglichst einheitlichen Menschentypus heranzubilden, so wäre über die Einführung der Einheitsschule zu reden. Aber ein einheitlicher Menschentyp ist die Voraussetzung für einen totalitären Staat, für die Diktatur, für den Führerstaat. [...] Wir möchten aber annehmen, daß die Militärregierung mit uns nicht ein Volk von Massenmenschen, sondern von individuellen Persönlichkeiten wünscht.“¹⁹⁸ Überdies sei die Einheitsschule mit ihren zahlreichen Wahlfächern und den daraus resultierenden ständig wechselnden Klassenzusammensetzungen auch aus – nicht näher bezeichneten – pädagogischen Gründen abzulehnen. Vor allem auch, und dieses Argument spielte bei dem Gutachten aus Chicago ja ebenfalls eine zentrale Rolle, könne die Einheitsschule nicht jenes Maß an Allgemeinbildung vermitteln, das für den Universitätsbesuch erforderlich sei. Zwischen dem Abgang von der neuen höheren Schule und dem Beginn des Studiums müßte also eine gediegene College-Ausbildung nach amerikanischem Muster zwischengeschaltet werden, allerdings würden im verarmten Deutschland für die Etablierung einer solchen Zwischenstufe sämtliche Voraussetzungen fehlen. Plädiert wurde somit eindeutig für ein der Vielfalt der Begabungen und Berufsfelder gerecht werdendes höheres Schulsystem nach herkömmlichem Muster, wobei auch die evangelische Kirche dem humanistischem Gymnasium besonderen Wert beimaß – nicht zuletzt, weil das an einem altsprachlichen Gymnasium abgelegte Abitur gemäß vertraglicher Vereinbarung zwischen der Landeskirche und dem bayerischen Staat Berufsvoraussetzung für evangelische Geistliche war.

Neben den Parteien und den Kirchen fühlten sich noch eine ganze Reihe von Verbänden zu Stellungnahmen zur Schulreform berufen. So trug beispielsweise der Bayerische Städteverband Bedenken gegen die von der Militärregierung gewünschte Einführung der Schulgeldfreiheit an höheren Schulen vor, weil eine unzumutbare finanzielle Belastung der Kommunen befürchtet wurde¹⁹⁹. Einer Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Industrie- und Handelskammern wiederum erschien die mit der sechsjährigen Grundschule und der dreijährigen Mittelstufe implizierte Verlängerung der Schulpflicht zwar prinzipiell wünschenswert, aufgrund wirtschaftlicher Erwägungen jedoch nicht machbar²⁰⁰. Neben diesen vereinzelt Wortmeldungen fachfremder Verbände waren es vor allem die Lehrerorganisationen, die sich zur Schulreform äußerten. Der von der Militärregierung am 20. März 1946 zugelassene²⁰¹ Bayerische Lehrerverein trat dabei am entschiedensten für die amerikanischen Vorstellungen ein – „nicht aus opportunistischer Angleichung“, wie der BLV betonte, sondern unter Berufung auf die deutschen reformpädagogischen Traditionen²⁰². Außer für die Modernisierung der Lehrpläne und der Unterrichtsmethoden sprach sich der BLV deshalb konsequent auch für eine äußere Schulreform aus. Das bereits in einer Denkschrift vom 24. März 1947²⁰³ favorisierte Modell der sechsjährigen Grundschule wurde argumentativ abge-

¹⁹⁸ Druck der Stellungnahme bei Merkt, S. 193–197; die Zitate S. 195 ff.

¹⁹⁹ Vgl. BayHStA, MK 53203, Denkschrift des Bayerischen Städteverbandes vom 14.7.1948.

²⁰⁰ Vgl. BayHStA, MK 53202, Denkschrift der Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Industrie- und Handelskammern vom 18.6.1948.

²⁰¹ Vgl. Guthmann, S. 343.

²⁰² Druck des BLV-Plans vom September 1947 bei Merkt, S. 119–128; die nachfolgenden Zitate ebenda.

²⁰³ Druck bei Merkt, S. 128–131.

stützt mit dem Hinweis, daß dadurch die endgültige Wahl der weiterführenden Schulart hinausgeschoben werde: „Das ist wertvoll, weil sich bei vielen Schülern mit zehn Jahren noch nicht klar die Begabungsrichtung feststellen läßt.“ Dem Gegenargument, durch die verspätete Begabtenauslese würden die besonders guten Schüler unterfordert, begegnete der BLV mit dem Vorschlag, in der fünften und sechsten Volksschulklasse wissenschaftliche Förderkurse einzubauen. Auf der so gestalteten Grundschule sollte dann – im Sinne der differenzierten Einheitsschule – die dreijährige Mittelstufe mit einem praktischen und einem akademischen Zug aufbauen. Der praktische Zug war die Fortsetzung der Grundschule mit integriertem Englischunterricht und der Möglichkeit von Sonderkursen. Der akademische Zug sollte von jenen Schülern, die im fünften und sechsten Grundschuljahr wissenschaftliche Begabung hatten erkennen lassen, besucht werden und nur im fremdsprachlichen Unterricht und in den praktischen Pflichtwahlkursen vom Kernunterricht separiert werden. Die dreijährige Oberstufe sollte dann nach den Vorstellungen des BLV folgendes Aussehen haben: „Mit dem Ende des praktischen Zuges I bzw. des akademischen Zuges I sprengt die durch Berufsbildung und Berufswahl nun sehr vielseitige Differenzierungsnotwendigkeit die bisherige Geschlossenheit der Schulkörper. Die Schüler werden nun räumlich getrennt und endgültig geschieden in solche, die wissenschaftlich noch drei Jahre geschult werden, in solche, die Fachschulen besuchen und endlich in die große Menge derer, deren Lehrzeit von der Berufsschule begleitet wird.“

Wenn sich der Bayerische Lehrerverein in seinem Schulreformplan als „Vertreter der bayerischen Lehrerschaft“ bezeichnete und indirekt den Anspruch erhob, für die Lehrer aller Schularten zu sprechen, so war das nur bedingt richtig. Der BLV war primär die Standesorganisation der Volksschullehrer, während sich die Lehrer der höheren Schulen vorzugsweise im Philologenverband ihre standespolitische Plattform schufen. Dem 1935 im Nationalsozialistischen Lehrerverband aufgegangenen Bayerischen Philologenverband gelang im Vergleich zum BLV die Restitution nach dem Krieg relativ spät²⁰⁴. Erst 1949 kam es zu einer gesamt-bayerischen Organisation. Zuvor hatte sich allerdings schon im März 1947 ein am 22. April 1947 von der Militärregierung lizenziertes Philologenverband München-Oberbayern konstituiert. Daneben existierte noch ein Philologenverband Ober- und Mittelfranken, der die seit Januar 1946 angestrebte Lizenz erst im Juni 1948 erhielt. Während der oberbayerische Teilverband eher den humanistischen Schulzweig repräsentierte, stand der fränkische mehr für die realistische Richtung. So gesehen schien die Gefahr eines Wiederauflebens der alten Konkurrenz zwischen Philologen und Reallehrern durchaus gegeben²⁰⁵. Gebannt wurde diese dann endgültig mit der Gründung des gesamt-bayerischen Philologenverbandes; dies geschah nicht zuletzt wegen der Bedrohung der traditionell acht- bzw. neunklassigen höheren Schulen durch die Pläne der amerikanischen Militärregierung. In deren Ablehnung waren sich die Lehrer an höheren Schulen über alle Fachgrenzen hinweg einig. Da die Diskussion über die Einführung der differenzierten Einheitsschule zeitlich in die Neugründungsphase des Philologenverbandes fiel, liegen allerdings offizielle Verlautbarungen der organisatorisch noch ungefestigten Standesorganisation kaum vor. Das Wenige genügt freilich, um die Position des im Aufbau befindlichen Philologenverbandes zu

²⁰⁴ Vgl. Kral, S. 29f. Materialien zur Wiedergründung des Verbandes in BayHStA, MK 52640.

²⁰⁵ Vgl. Kral, S. 21.

verdeutlichen. Kurz gesagt suchte er, anders als der BLV, den engen Schulterschuß mit dem Kultusministerium und lehnte mit diesem die sechsjährige Grundschule und die differenzierte Einheitsschule strikt ab. Gleichzeitig war er sich mit dem Ministerium einig, daß es der Besatzungsmacht nicht zustehe, in so massiver Weise in das Schulwesen eines besiegtten Landes einzugreifen²⁰⁶.

c. Schulkampf und die Beibehaltung des herkömmlichen Schulsystems

Die zuletzt referierten Äußerungen fielen allesamt in die heiße Phase des Schulkampfes²⁰⁷ in Bayern, die mit den aus Sicht der Militärregierung unbefriedigenden Schulreformplänen des bayerischen Kultusministeriums vom 7. und 31. März 1947 eröffnet worden war, um dann mit dem Plan vom 30. September 1947 ihren Kulminationspunkt zu erreichen. Über die Bewertung dieses Planes, der von der Erziehungsabteilung von OMGUS geprüft wurde, die in dieser heiklen Angelegenheit in die Education & Religious Affairs Branch der Militärregierung für Bayern kein rechtes Vertrauen setzte²⁰⁸, wurde die bayerische Staatsregierung längere Zeit im ungewissen gelassen. „Im Oktober und November hörte man“, wie Staatssekretär Sattler gegenüber Ministerpräsident Ehard feststellte, „vom Schicksal des Schulreformplanes nur gerüchtweise, daß er nämlich bei OMGUS abgelehnt worden sei. Auf Anfrage erklärte Prof. Bergman, der Münchener Leiter der Erziehungsabteilung, ihm sei von dieser Ablehnung nichts bekannt. Im Laufe des November wurde Bergman von seinem Posten abberufen.“²⁰⁹ In der zweiten Novemberhälfte verdichteten sich die Gerüchte über die Ablehnung des Reformplans dann zur Gewißheit. Am 18. November 1947 ließ General Clay den bayerischen Ministerpräsidenten wissen, daß der Plan „das demokratische Grundprinzip gleicher Ausbildungsmöglichkeiten für alle außer Acht“ lasse und das Problem der Schulorganisation somit nur in unbefriedigender und enttäuschender Weise anspreche. „Ich muß Sie bitten, dieser Frage sofort Ihre persönliche Aufmerksamkeit zuzuwenden.“²¹⁰ Ehard kam dieser Aufforderung wenige Tage später nach, indem er gegenüber Kultusminister Hundhammer anregte, in einem kleinen Kreis von Fachleuten das Problem der Schulreform zu erörtern²¹¹. Ungefähr zur gleichen Zeit brachte Friedrich Glum, der im Auftrag der bayerischen Staatskanzlei mit OMGUS politische Gespräche führte, aus Berlin schlechte Kunde für das Kultusministerium mit. Nach Einschätzung der Erziehungsabteilung sei der Schulreformplan vom 30. September 1947 „schlechter als der erste Bericht. Herr Alexander äußerte sich außerordentlich heftig

²⁰⁶ Vgl. BayHStA, MK 53220, Beschlüsse des Bayerischen Philologenverbandes zur Schulreform vom 30.11.1948; Kral, S. 146 ff. Vgl. auch ACSP, LTF 9/20, Entschließung der Landesverbände der Lehrer an höheren Schulen in der amerikanischen Zone vom 4.5.1948: „Gegen die Unterdrückung der Begabten! Für die Erhaltung der 9-jährigen Höheren Schule! Daher wie bisher 4 Jahre Grundschule!“

²⁰⁷ Vgl. zu den nachfolgend geschilderten Differenzen Böck, S. 18 ff.; Huelsz, S. 123 ff.; Hars, S. 126 ff.; Bungenstab, Umerziehung, S. 95 ff.; Tent, Mission, S. 133 ff.

²⁰⁸ Vgl. Tent, Mission, S. 133; IfZ, OMGUS 15/147–1/17, OMGBY an OMGUS: Transmittal of School Reform Plan vom 15.10.1947.

²⁰⁹ IfZ, Ed 145, NI Sattler 12, Sattler an Ehard: Bericht über die Konflikte zwischen Militärregierung und Kultusministerium vom 19.1.1948.

²¹⁰ BayHStA, MK 53202, Clay an Ehard vom 18.11.1947.

²¹¹ Vgl. BayHStA, MK 53202, Ehard an Hundhammer vom 27.11.1947: „Ich möchte auch Ihren Vorschlägen über die Zusammensetzung dieses Beratungskreises nicht vorgreifen, würde aber Gewicht darauf legen, persönlich an dieser Besprechung teilnehmen zu können.“

gegen die Person von Minister Hundhammer, mit dem die Amerikaner nicht zusammenarbeiten könnten. Ich glaube aber nicht, daß daraus General Clay irgendwelche gegen die Person von Minister Hundhammer gerichtete Konsequenzen ziehen wird, zumal da auch Herr Alexander Entscheidungen gerne ausweicht. Immerhin scheint mir, daß die Amerikaner in der eigentlichen Frage, nämlich vierjährige oder sechsjährige Einheitsschule nicht nachgeben wollen und daß nicht, wie Herr Minister Hundhammer glaubt, dies nur ein Vorwand sei, um ihn zu Fall zu bringen, sondern daß die Dinge umgekehrt liegen.²¹² Der hier geäußerte Verdacht, die Militärregierung ziehe die Amtsenthebung des bayerischen Kultusministers, dem Mitglied einer demokratisch legitimierten Regierung, in Erwägung, entbehrte freilich nicht ganz der Grundlage. In Kreisen der Militärregierung wurde darüber mehrfach ernsthaft diskutiert, wegen der zu erwartenden unerquicklichen politischen Folgen nahm man von einer solchen Maßnahme aber letztlich Abstand: „His removal would rally the Bavarians to the last man, not without apparent justification, in an anti-Military Government campaign.“²¹³

Die endgültige Entscheidung über den Schulreformplan fiel dann im Dezember 1947. Zu Monatsbeginn hielten sich Vertreter von OMGUS, unter ihnen der künftige Leiter der Erziehungsabteilung, Herman B. Wells, zu Gesprächen in München auf. Wells traf dabei auch mit Hundhammer zusammen. Von der freundlichen Gesprächsatmosphäre konnte nicht auf Einigkeit in der Sache rückgeschlossen werden. Zum gleichen Zeitpunkt wurde nämlich die Education & Religious Affairs Branch der Militärregierung für Bayern von der Ablehnung der kultusministeriellen Vorlage in Kenntnis gesetzt²¹⁴. Bei der bayerischen Staatsregierung traf der ablehnende Bescheid – mit den Worten Kardinal Faulhabers alles andere als ein „Christgeschenk“²¹⁵ – erst am Heiligabend 1947 ein, verbunden mit der Weisung, binnen 30 Tagen einen Plan zur Neuordnung der Lehrerbildung und bis zum 1. Februar 1948 ein neues Gesamtkonzept vorzulegen²¹⁶. In der Begründung der Ablehnung wurde erneut hervorgehoben, das Kultusministerium habe keine Alternative „für die Abschaffung des zweigleisigen Schulsystems vorgeschlagen, das bereits im Alter von 10 Jahren ein Kind vom anderen Kind trennt und einer kleinen bevorzugten Gruppe Ausbildungsmöglichkeiten gibt, die für die große Mehrheit der bayerischen Kinder unerreichbar sind“. Daneben sei auch die Schulgeld- und die Lehrerbildungsfrage nicht im Sinne der Militärregierung geregelt worden. Um zu verhindern, daß das Kultusministerium unter Umgehung der Besatzungsmacht die Neuordnung des Schulwesens in seinem Sinne vornahm, wurde abschließend bestimmt, daß bis zur Vorlage eines annehmbaren Schulreformplans „ohne

²¹² BayHStA, Nl Ehard 1588, Bericht Glums über seine politischen Gespräche in Berlin vom 27.11.1947. Zu Glum, der 1945/46 bei OMGUS als Berater für Verwaltungs- und Verfassungsfragen fungierte und 1946–1948 in der Bayerischen Staatskanzlei als Ministerialdirigent tätig war, vgl. Gelberg, S. 544 f.

²¹³ Zitiert nach Tent, Mission, S. 150. Vgl. auch BayHStA, OMGBY 10/122–1/13, Education & Cultural Relations Division an Civil Administration Division vom 19.3.1948. Gerüchte über die Entlassung Hundhammers kursierten sogar in der amerikanischen Presse, vgl. Merkt, S. 160 f.

²¹⁴ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/87–3/10, OMGUS an OMGBY vom 1.12.1947: „The Bavarian Education Ministry will be informed immediately that the proposals of 30. September 1947, do not constitute a program of educational reform acceptable to Military Government and a new program must be submitted by 1 February 1948.“

²¹⁵ AOM, Nl Faulhaber 6954, Vertrauliches Schreiben Faulhabers an die bayerischen Bischöfe vom 10.1.1948.

²¹⁶ Vgl. BayHStA, MK 53202, Ehard an Hundhammer vom 30.12.1947. Druck des Ablehnungsbescheids bei Merkt, S. 170–173; die nachfolgenden Zitate ebenda. Vgl. auch die Erläuterungen Ehards in BayHStA, StK 111526, Ministerratsprotokoll vom 17.1.1948.

Zustimmung der Militärregierung keine weiteren Änderungen im Lehrplansystem zu genehmigen oder zu gestatten“ seien. Diese schroffe Reaktion der Besatzungsmacht löste nach den Weihnachtsfeiertagen bei der bayerischen Staatsregierung hektische Aktivität aus. Noch im alten Jahr, am 31. Dezember 1947, ließ Ministerpräsident Ehard die Militärregierung wissen, die Staatsregierung bedauere, deren bisherige Politik mißverstanden zu haben. Man sei nämlich nicht der Meinung gewesen, „in der Frage der Schulreform an die Anweisungen der Militärregierung in einzelnen Punkten gebunden“ zu sein, wie aus dem Ablehnungsbescheid „hervorzugehen scheint“. Die Staatsregierung sei nun in die unangenehme Lage versetzt, entgegen eigener Überzeugung „einen Plan vorlegen zu sollen, für den sie der Militärregierung und dem Bayerischen Landtag gegenüber die Verantwortung zu übernehmen hat“²¹⁷. Land Director van Wagoner reagierte auf dieses Schreiben frostig. Am 14. Januar 1948 bestätigte er die Auffassung Ehard's, die bayerische Staatsregierung sei an die Weisungen der Militärregierung gebunden. Die Vorgaben des OMGUS-Telegramms und die Kontrollratsdirektive Nr. 54 seien „Befehle“²¹⁸.

Im Kultusministerium wurden unterdessen eilig Fachausschüsse zur Beratung der amerikanischen Reformvorgaben eingesetzt. Am 29. Dezember wurden zwei Ausschüsse für Lehrerbildung und für Angelegenheiten des höheren Schulwesens²¹⁹ gebildet, Anfang Januar 1948 kam ein weiterer für das Berufs- und Volksschulwesen dazu. Ein vierter, sogenannter Koordinierungsausschuß hatte die Aufgabe, die Vorschläge der drei Fachausschüsse abzustimmen und schultypenübergreifende Probleme zu erörtern²²⁰. Gleichzeitig begann sich Staatssekretär Dieter Sattler, der mit der Schulreform bislang nur am Rande befaßt war, in die Materie einzuarbeiten. Nicht unbezeichnend für die bisherige Haltung des Ministeriums gegenüber den amerikanischen Reformabsichten war es dabei, daß sich Sattler erst einmal bei der Militärregierung die aktuelle Fassung von Titel 8 der Military Government Regulations besorgen mußte – immerhin eine der offiziellen Grundlagen der reeducation-Politik, die sich nach allzu optimistischer Einschätzung von OMGUS „vom Tage des Amtsantritts des Bayerischen Unterrichtsministers in dessen Händen“ befunden haben soll²²¹. Tatsächlich aber war Titel 8 im Haus „nur in ganz kurzen Auszügen bekannt“ und lag lediglich in einer überholten Version vor²²². Daneben führte Sattler in der ersten Januarhälfte 1948 eine ganze Serie von Gesprächen mit amerikanischen Erziehungsexperten, um einerseits die bayerischen Vorstellungen vorzutragen und sich andererseits die Absichten der Militärregierung erläutern zu lassen. Angesichts der zunehmenden Hitzigkeit der Kontroverse zwischen Staats- und Militärregierung gelangte Sattler dabei zu einem bemerkenswert ausgewogenen und fairen Urteil. Den Amerikanern, so sein Resümee, fehle es zwar weitgehend an Verständnis für das deutsche Schulsystem, allerdings müsse ihnen unge-

²¹⁷ Druck des Schreibens von Ehard bei Merkt, S. 174 ff.

²¹⁸ Druck des Schreibens van Wagoners bei Merkt, S. 182 f.

²¹⁹ Vgl. BayHStA, MK 53202, Weisung zur Bildung der Ausschüsse vom 29.12.1947. Vorsitzender des Lehrerbildungsausschusses war Ministerialrat Oskar Vogelhuber, der Ausschuß für das höhere Schulwesen – ihm gehörten u. a. der Historiker Franz Schnabel und Prälat Johann Zinkl an – wurde von Regierungsdirektor Buck geleitet.

²²⁰ Vgl. BayHStA, MK 53202, Weisung zur Bildung der Ausschüsse vom 7.1.1948.

²²¹ Zitat aus dem Schreiben von OMGBY an die Bayerische Staatskanzlei vom 23.12.1947 bei Merkt, S. 170.

²²² IfZ, Ed 145, Nf Sattler 12, Sattler an Ehard: Bericht über die Konflikte zwischen Militärregierung und Kultusministerium vom 19.1.1948; die nachfolgenden Zitate ebenda.

achtet mancher das Gegenteil behauptenden Polemik bestätigt werden, nur von den besten Absichten geleitet zu sein. „Nirgends aber konnte ich die Absicht bemerken, das Erziehungsniveau Deutschlands zu senken, im Gegenteil beabsichtigen die Amerikaner mit der ihnen insbesondere eigenen Vorliebe für Kinder der deutschen Jugend ihre eigene, ihnen ideal scheinende Schulbildung zu vermitteln. Insbesondere ist etwa ein Angriff auf die deutschen höheren Lehranstalten nicht ihre Absicht und dementsprechend ist das Gymnasium in ihren Plänen nirgend in negativem Sinne erwähnt. Freilich sind sie sich des indirekten Angriffes durch die 6 Jahre Grundschule nicht so bewußt, da sie nicht wie unsere Psychologen überzeugt sind, daß Kinder zwischen 10 und 12 Jahren am besten zum Erlernen einer Fremdsprache geeignet sind. Auch sind sie sich nicht bewußt, daß fast alle europäischen Schulsysteme ähnlich wie das deutsche gebaut sind.“ Erschwert wurde die Verständigung schließlich aus Sicht Sattlers auch dadurch, daß sich die amerikanischen Erziehungsoffiziere keine rechten Vorstellungen von der Infrastruktur des bayerischen Schulwesens machten. Diese gingen in ihren Überlegungen nämlich ganz selbstverständlich von zentralen Schulhäusern aus, in denen alle Schülerjahrgänge und Zweige der differenzierten Einheitsschule räumlich zusammengefaßt waren. Daß die damit einhergehende Überbrückung langer Schulwege ein Problem sein könnte, war ihnen fremd. Sattler konnte hier nur auf die „für unsere Begriffe phantastischen Transportmöglichkeiten (bis zu 100 km Schulweg mit Omnibus)“ in Amerika hinweisen, deren Schaffung in Bayern allein schon aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage nicht möglich sei. Überdies betonte er, daß die Streulage der zahlreichen kleinen ländlichen Schulen einer Zusammenfassung der Kinder in zentralen Einheitsschulen im Weg stehe, „ohne aber völliges Verständnis hierfür zu finden“. Die Erziehungsoffiziere vermißten hier wohl ein wenig auch die Fähigkeit zum Durchdenken ungewohnter Alternativen. Und in der Tat war es für die dem bildungspolitischen Dogma der dorf- oder zumindest heimatnahen Schule verpflichtete Unterrichtsverwaltung noch bis Ende der 50er Jahre unvorstellbar, das heute geläufige System von Mittelpunktschulen und den Einsatz von Zubringeromnibussen in Erwägung zu ziehen.

Während Sattler interne Sondierungsgespräche führte, ging der Minister an die Öffentlichkeit. Durch die referierten wissenschaftlichen Gutachten in seiner Position gestärkt, wandte sich Hundhammer am 21. Januar 1948 über den Bayerischen Rundfunk an die Bevölkerung, um diese über seine Haltung in der Schulreformfrage zu informieren. Aus Sicht der Militärregierung waren seine inhaltlich mit dem Schulreformplan vom 30. September 1947 identischen Ausführungen vor allem deshalb ärgerlich, weil ihr in aller Öffentlichkeit das Recht zu Eingriffen ins Schulsystem abgesprochen wurde. „Auch ein im Krieg besiegt Volk“ müsse das Recht behalten, „Angelegenheiten nichtmilitärischen Charakters weitgehend selbständig zu regeln“²²³. Auch der Hinweis Hundhammers, es sei doch sehr auffallend, „mit welchem Nachdruck sich die im Lande bestehende Minderheit von Kommunisten und radikalen Sozialisten dazu berufen glaubt“, in der Schulfrage die „Meinung der Mehrheit übertönen zu müssen“, war gewiß nicht nach dem Geschmack der Militärregierung, waren ihr doch Sympathiebezugungen aus dem politisch linksstehenden Lager erwiesenermaßen eher peinlich²²⁴.

²²³ Druck bei Merkt, S. 188–192.

²²⁴ Siehe oben, S. 152.

So gesehen war es nur folgerichtig, daß sich die in die Defensive gedrängte Besatzungsmacht eine Woche nach Hundhammers Rundfunkrede ihrerseits mit einer umfangreichen Presseerklärung an die Öffentlichkeit wandte, um Mißverständnisse auszuräumen und dem gewachsenen „Interesse des Durchschnittsbayern an der Schulreform“ Rechnung zu tragen. Dabei wurde klargestellt, es sei keineswegs die Absicht der Militärregierung, das bayerische Schulwesen zu amerikanisieren. Es gehe lediglich darum, „all dem Guten, was die bayerischen Schulen in der Vergangenheit erreicht haben, neue Errungenschaften hinzuzufügen“. Deshalb seien die amerikanischen Pläne auch nicht als Angriff auf das höhere Schulwesen zu verstehen. Im Interesse einer besseren Ausbildung der Kinder bestehe die Militärregierung allerdings auf der sechsjährigen Grundschule. „Nach der Grundschule kann der gymnasiale Zweig sechs, sieben oder sogar acht Jahre dauern, wenn Bayern es so wünscht. Schließlich streben ja nur etwa 8 % der gesamten Schülerschaft den Besuch des Gymnasiums an.“²²⁵ Daß der gymnasiale Zweig nur ein Element der differenzierten Einheitsschule sein sollte, wurde allerdings ebensowenig erwähnt wie die Tatsache, daß alle bisherigen Pläne von einer lediglich sechsjährigen höheren Schule ausgingen.

Wenige Tage nach dieser beschwichtigenden Verlautbarung lieferte das Kultusministerium termingerecht zum 31. Januar 1948 seinen neuen Schulreformplan bei der Militärregierung ab. Daß dieser auf den Weisungen der Besatzungsmacht, nicht auf den Überzeugungen der bayerischen Staatsregierung beruhte, wurde sowohl in der Einleitung²²⁶ als auch in einem gesonderten Schreiben Ministerpräsident Ehards klargestellt. Weder das Kultusministerium noch die Staatsregierung könnten für alle Teile des Planes die Verantwortung übernehmen, „da wir glauben, daß das sowohl der Militärregierung als auch der bayerischen Staatsregierung vorschwebende Ziel der demokratischen Erziehung auf anderem Wege besser erreicht werden kann“²²⁷. Dieser Sachverhalt wurde deshalb so dezidiert zum Ausdruck gebracht, weil der neue Plan notgedrungen voll auf die amerikanischen Vorstellungen einging. Das bayerische Schulsystem hätte bei Verwirklichung dieses Konzepts folgendes Aussehen gehabt:

- a. Kindergarten für das 4.–6. Lebensjahr (Besuch freiwillig)
- b. Grundschule für das 6.–12. Lebensjahr (1.–6. Schuljahr)
- c. Mittelschule für das 13.–15. Lebensjahr (7.–9. Schuljahr)
- d. Oberschule für das 16.–18. Lebensjahr (10.–12. Schuljahr)
- e. Philosophikum: Vorbereitung zur Hochschule (13. Schuljahr)
- f. Hochschule (14.–17. Schuljahr).

Aufbauend auf der sechsjährigen Grundschule als allgemeiner Pflichtschule mit den Wahlfächern Englisch und Latein im fünften und sechsten Schuljahr sollten sich Mittel- und Oberschule in die bislang als eigene Schultypen geführten Zweige A, B und C mit gemeinsamem Kernunterricht in dafür geeigneten Fächern wie Religion, Staatsbürgerkunde, Gesundheitslehre, Musik, Werken und Turnen gliedern. Zweig A, in der Mittelschule als Vollschule mit ganzwöchigem Unterricht konzipiert, sollte jene Kin-

²²⁵ BayHStA, OMGBY 10/122–1/13, Presseerklärung von OMGBY vom 28.1.1948: Militärregierung und bayerische Schulreform.

²²⁶ Druck bei Merkt, S.197–208, hier S.198.

²²⁷ Druck des Schreibens von Ehard bei Merkt, S.208 f.

der ausbilden, die sich praktischen Berufen zuwenden wollten. In der Oberschule sollte Zweig A als „Nichtvollschule“²²⁸ nur mehr an einigen Wochentagen parallel zur praktischen Berufsausbildung besucht werden; er entsprach also der Berufsschule alten Stils. Zweig B war als Fachmittelschule für jene Schüler vorgesehen, die sich „sog. mittleren Berufen im Verwaltungs-, Gerichts-, Verkehrs- und Wirtschaftsleben widmen wollen und dazu einer vermehrten theoretischen Ausbildung bedürfen“. In der Oberschule von Zweig B (Fachoberschule) sollte die theoretische Ausbildung fortgesetzt und durch eine technisch-praktische Ausbildung in den Bereichen Holz- und Metallbearbeitung, Landwirtschaft, Handels- und Wirtschaftskunde und Hauswirtschaft ergänzt werden. Den Absolventen der Fachoberschule stand dann entweder der Eintritt in einen praktischen Beruf offen, oder sie konnten die – auch dies ein den amerikanischen Forderungen entsprechendes Novum – hochschulmäßige Ausbildung als technische Lehrer, Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrerinnen oder Kindergärtnerinnen fortsetzen, da mittels einer Ergänzungsprüfung die Zulassung zum Hochschulstudium erworben werden konnte. Zweig C, in einen geisteswissenschaftlich-alsprachlichen, einen naturwissenschaftlich-neusprachlichen und einen sog. Reformzug gegliedert, erfaßte schließlich jene Schüler, „die auf Grund einer das Mittelmaß übersteigenden Begabung geeignet und gewillt sind, die Hochschulreife zu erstreben“. Zweig C entsprach also der herkömmlichen Form der höheren Schule – mit dem wesentlichen Unterschied, daß die Kinder erst nach dem sechsten Schuljahr eintraten und statt acht bzw. neun Jahren nur mehr sechs Jahrgänge absolvierten. Ein dem Zweig C angegliedertes 13. Schuljahr, das sog. Philosophikum, für die das Universitätsstudium anstrebenden Schüler sollte diese Kürzung wenigstens einigermaßen ausgleichen.

Aus der Sicht der Militärregierung war der Schulreformplan vom 31. Januar 1948 ein Erfolg. Endlich beschritt der bayerische Kultusminister jenen Weg, den seine Kollegen in den anderen Ländern der US-Zone schon geraume Zeit vor ihm eingeschlagen hatten. In Hessen war Kultusminister Erwin Stein (CDU) sehr zur Freude der amerikanischen Erziehungsabteilung bereits im März 1947 auf die im OMGUS-Telegramm vorgegebene Linie eingeschwenkt²²⁹. Gleiches war bei dem ebenfalls die sechsjährige Grundschule und die differenzierte Einheitsschule favorisierenden Schulreformplan des Bremer Schulsenators Christian Paulmann (SPD) der Fall gewesen²³⁰. Hohes Lob der Militärregierung erntete schließlich auch der württembergisch-badische Kultusminister Theodor Bäuerle (CDU), der im April 1947 einen Plan vorlegte, der eine sechsjährige, im fünften und sechsten Schuljahr bereits leicht differenzierte Grundschule und darauf aufbauend eine dreijährige Mittel- und eine vierjährige Oberstufe vorsah²³¹. Bäuerles Plan „represents the view of a broad-minded and intelligent German“, wohingegen in Bayern ganz andere Mächte am Werke seien: „There a dyed-in-the-wool reactionary, Hundhammer, is using the educational situation for the purpose of making political hay, appealing to the worst instinct of Bavarian obscurantism.“ Nun, nach der Vorlage des neuen Schulreformplans, wurde diese 1947 gefallene Äußerung fürs erste einmal hinfällig. Allerdings stellten sich auch andernorts Veränderungen

²²⁸ Dieses und die nachfolgenden Zitate bei Merkt, S. 200 ff.

²²⁹ Vgl. Tent, Mission, S. 167 ff.; Mühlhausen, S. 469 ff. Vgl. auch Stein, S. 174–184, besonders S. 181; Kropat, S. 299–321.

²³⁰ Vgl. Tent, Mission, S. 205 ff.

²³¹ Vgl. ebenda, S. 225 ff.

ein. Die Überzeugung der Militärregierung, in Hessen, Württemberg-Baden und Bremen würden die „machinations of Hundhammer [...] strongly disapproved“²³², erwies sich nämlich als allzu kühn. In Bremen war es vielmehr so, daß gerade der bayerische Widerstand gegen die amerikanischen Schulreformpläne auf die parlamentarische Opposition – neben der CDU ist hier noch der Bremische Demokratische Verein zu nennen – eine nachgerade animierende Wirkung ausübte²³³. Schulsenator Paulmann hatte erhebliche Mühe, die für die Durchsetzung seines Planes erforderliche Mehrheit zu beschaffen. Erst im April 1949 konnte die Einführung der sechsjährigen Grundschule gesetzlich verankert werden, um dann abermals auf Betreiben des BDV bis 1950 hinausgeschoben – und 1957 wieder zurückgenommen – zu werden. Noch ernüchternder verlief die Entwicklung für die Militärregierung, die die bloße Existenz akzeptabler Reformpläne etwas naiv auch mit deren tatsächlicher Verwirklichung gleichsetzte, in Hessen und Württemberg-Baden. In Hessen sah sich Kultusminister Stein in der Frage der künftigen Schulorganisation zunehmend innerparteilichem Widerstand sowie heftiger Kritik der Liberal-Demokratischen Partei, der Hochschulen und der Eltern- und Lehrerverbände ausgesetzt²³⁴. Ein ums andere Mal mußte die Einführung der sechsjährigen Grundschule und der differenzierten Einheitsschule vertagt werden. Als 1949 eine aus Vertretern der Militärregierung und des hessischen Kultusministeriums zusammengesetzte „Studienkommission der Acht“ eine weitere Verschiebung beschloß, war klar, daß es sich bei den schulorganisatorischen Plänen Steins und der Militärregierung gewissermaßen um ein totgeborenes Kind handelte, so daß der Schwerpunkt in der näheren Zukunft erst einmal auf die innere Schulreform gelegt wurde: „Hesse did not advance much beyond Bavaria as far as the structural form of its elementary and secondary schools was concerned.“²³⁵ Nicht anders verlief die Entwicklung in Württemberg-Baden, wo sich nicht nur die Kirchen und die Lehrer der höheren Schulen, sondern auch ein von Bäuerle eingesetzter Hauptausschuß für Schulfragen gegen die Schulorganisationspläne des Ministers und der Militärregierung stemmten. Bäuerle hielt zwar an seinen Absichten fest, war jedoch nicht hartnäckig genug, diese im Kabinett durchsetzen zu können, wohl fehlte es ihm auch in seiner eigenen Partei an Unterstützung.

Wenn schon in Hessen und Württemberg-Baden die amerikanischen Pläne trotz der Unterstützung der zuständigen Minister nicht durchsetzbar waren, so nimmt das im Grunde schon die Beantwortung der Frage voraus, wie die Entwicklung in Bayern verlief. Offiziell betonte Hundhammer gegenüber der Militärregierung zwar stets, er sei bestrebt, den Schulreformplan vom 31. Januar 1948 in die Praxis umzusetzen; dieser spiegelte zwar nicht seine Ansichten wider, aber schließlich handele es sich um einen Befehl. Freilich reicherte der Minister seine Politik absichtsvoll mit dem ein oder anderen retardierenden Moment an, so daß einer überhasteten Vorgehensweise bei der Neu-

²³² BayHStA, OMGBY 10/121–3/15, Randglossen zu einer Rede von Theodor Bäuerle vom 20.1.1948: Der Neuaufbau unseres Schulwesens.

²³³ Vgl. Tent, Mission, S. 207, S. 212. Vgl. auch den bremisch-bayerischen Gedankenaustausch in ACSP, LTF 9/10, CDU-Landesverband Bremen an Hundhammer vom 2.4.1948 und Antwort Hundhammers vom 20.4.1948. Zur Schulreform in Bremen vgl. auch Die Bremischen Schulen, S. 9ff., sowie den rudimentären Überblick bei Clifton, S. 122–163.

²³⁴ Vgl. Mühlhausen, S. 476f.; Kropat, S. 316–321.

²³⁵ Tent, Mission, S. 199.

organisation des bayerischen Schulsystems ein Riegel vorgeschoben wurde. So wies Hundhammer schon einmal vorsorglich darauf hin, daß die angestrebten Neuerungen – für eine Demokratie selbstverständlich – das gewählte Parlament passieren müßten, wo unter Umständen für einige strittige Punkte „eine Zustimmung nicht zu erreichen sein wird“²³⁶; er fürchte, der Landtag werde sich gegen den Schulreformplan wenden²³⁷. Das war natürlich blanker Euphemismus, denn auch der Militärregierung war klar, daß Hundhammer als Fraktionsvorsitzender die CSU-Mehrheit im Landtag im Sinne seiner Politik auf Vordermann brachte: „The present opposition to the school reform plan in the Landtag can in no small measure be contributed to Dr. Hundhammer's personal opposition.“²³⁸ Hundhammer bremste ferner dadurch ab, daß er, wie er die Militärregierung wissen ließ, den neuen Schulreformplan „auch dem Landesschulbeirat meines Ministeriums zur Diskussion“ unterbreitete, „soweit das bei dem gestellten kurzen Termin möglich war“²³⁹. Die Einschaltung eines Gremiums, in dem Repräsentanten aller Schulgattungen, der Kirchen, Elternschaft, Gewerkschaften und diverser Berufsorganisationen gemeinsam mit Vertretern des Kultusministeriums Fragen der Schulreform berieten, war natürlich darauf angelegt, der Besatzungsmacht zu demonstrieren, wie streng sich das Ministerium an demokratische Gepflogenheiten hielt. Freilich setzte das voraus, daß der Landesschulbeirat tatsächlich schon als beratungsfähiges Gremium existierte. Eben dies war nicht der Fall. Zwar war die Gründung des Landesschulbeirats bereits im Sommer 1947 eingeleitet worden²⁴⁰, allerdings hatte es das Ministerium mit der Benennung seiner Mitglieder nicht sonderlich eilig. Im Frühjahr 1948 war der Beirat jedenfalls noch nicht komplett besetzt, so daß er seiner Aufgabe, in demokratischer Weise an den Beratungen zur Schulreform mitzuwirken, kaum gerecht werden konnte. Die eine Verzögerung der Schulreform befürchtende Militärregierung legte deshalb größten Wert auf einen funktionstüchtigen Landesschulbeirat. Land Director van Wagoner wandte sich Anfang April 1948 in dieser Angelegenheit sogar unmittelbar an den bayerischen Ministerpräsidenten²⁴¹. Hundhammer ging die Ernennung aller Mitglieder dennoch sehr gelassen an. Im Mai 1948 wurde der Militärregierung lediglich eine immer noch unvollständige Mitgliederliste überreicht, die erst im Juli vervollständigt wurde²⁴². Diese Taktik, durch die schleppende Einberufung beratender Gremien die Schulreform auf die lange Bank zu schieben, verfolgte Hundhammer besonders deutlich, als es um die Bildung eines Zentralaussschusses für Schulreformprobleme ging. Die Idee hierzu stammte von einem Beamten des Kul-

²³⁶ Merkt, S. 208.

²³⁷ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/122–1/13, Education & Cultural Relations Division an Land Director van Wagoner vom 6.4.1948: „He still ‚feared‘ opposition to school reform in the Landtag in which he is perhaps the most powerful leader.“

²³⁸ BayHStA, OMGBY 10/84–3/3, Education & Religious Affairs Branch an Internal Affairs Division vom 24.2.1948.

²³⁹ Merkt, S. 199.

²⁴⁰ Vgl. BayHStA, MK 52271, MK an Bayerische Staatskanzlei: Entwurf zur Bekanntmachung betr. Gründung des Landesschulbeirats vom 30.6.1947. Zu Gründung und Arbeitsweise des Beirats vgl. BayHStA, MK 52271, Sitzungsprotokoll des Landesschulbeirats vom 15.1.1951.

²⁴¹ Vgl. BayHStA, MK 52271, van Wagoner an Ehard vom 9.4.1948. Vgl. ferner BayHStA, OMGBY 10/49–1/1, Protokoll einer Besprechung der Education & Religious Affairs Branch mit Hundhammer und Mitarbeitern des MK vom 19.4.1948.

²⁴² Vgl. BayHStA, MK 52271, Hundhammer an van Wagoner vom 7.5.1948, und MK an OMGBY vom 1.7.1948.

tusministeriums und dem OMGUS-Erziehungsexperten William L. Wrinkle. Wie beim Landesschulbeirat war an ein Gremium aus Erziehungsexperten und Vertretern diverser gesellschaftlicher Gruppen gedacht. Die Mitglieder sollten ursprünglich von Kultusministerium und Militärregierung gemeinsam ausgewählt werden, Mitte März 1948 ließ Staatssekretär Sattler Wrinkle indes wissen, der Minister habe sogar vorgeschlagen, die gesellschaftlichen Gruppen sollten ihre Repräsentanten selbst benennen. Dieser demokratische Impuls wurde von Wrinkle gerne aufgegriffen: „The first change was more than I expected might be approved by the Minister.“²⁴³ Wenig später traf er dann im Rahmen der üblichen Routinebesprechungen mit Sattler zusammen, der versicherte, der Minister würde dem Plan eines Zentralausschusses wohlwollend gegenüberstehen. Als Hundhammer dann persönlich zu der Gesprächsrunde stieß und nochmals die Rede von dem neuen Gremium war, fiel Wrinkle freilich aus allen Wolken: „When it came up for consideration the Minister gave the impression that he was hearing it for the first time. He was not willing to accept the proposal except after it had been referred to the Landesschulbeirat“ – just jenem Gremium also, das noch gar nicht funktionstüchtig war. Wrinkle konnte nur noch resigniert feststellen: „The Minister is smart, in fact he is too smart. He has outsmarted Military Government again and he is doing it entirely according to the rules.“²⁴⁴ Daß das finitenreiche Taktieren Hundhammers nicht nur Resignation, sondern auch Empörung hervorrief, liegt auf der Hand. Die Education & Religious Affairs Branch erstellte jedenfalls erbot ein umfangreiches Register von Hundhammers gesammelten Obstruktionen und gelangte dabei zu dem Schluß: „the case for non-compliance and disagreement with Military Government directions and regulations is complete“²⁴⁵. Ernsthaft wurde erneut die Amtsenthebung des der Sabotage bezichtigten Kultusministers diskutiert²⁴⁶. Wenn es dazu letztlich nicht kam, ließ man Hundhammer wenigstens mit einer Politik der kleinen Nadelstiche die Verärgerung über seine Vorgehensweise spüren. So wurde im Frühjahr 1948 eine Reiseerlaubnis – Hundhammer wollte nach Rom – wiederholt hinausgezögert. „The delay was due to the fact that [...] school reform was more important“²⁴⁷. Im Mai wiederrief die Militärregierung eine bereits erteilte Lizenz für eine Reise nach Holland, da für die Verhandlungen über die Schulreform die Anwesenheit des Ministers unabdingbar sei²⁴⁸. Ein anderes Mal stornierte sie eine USA-Reise Hundhammers kurzfristig²⁴⁹.

In dieser angespannten Situation kam plötzlich unerwartete Hilfe aus Amerika. Ein unter dem Vorsitz von Senator Francis Case stehender Ausschuß, der im Februar

²⁴³ BayHStA, OMGBY 10/118–3/13, Wrinkle an OMGUS vom 17.3.1948.

²⁴⁴ BayHStA, OMGBY 10/118–3/13, Wrinkle an OMGUS vom 25.3.1948. Wrinkle fährt fort: „You know the Minister so I will not go into evaluation of him except to say that he must be very intelligent to stop or slow up the best that Military Government has been able to put at him in all these months. He must be sincere to his cause to the point of being fanatical. He would be a power-house if he were on our side. If the Catholic Church could be influenced to instruct him to go along with school reform he could make things move so fast in Bavaria that it would be up with the other Laender in a short time.“

²⁴⁵ BayHStA, OMGBY 10/84–3/3, Education & Religious Affairs Branch an Internal Affairs Division vom 24.2.1948.

²⁴⁶ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/122–1/13, Education and Cultural Relations Division an van Wagoner vom 6.4.1948.

²⁴⁷ BayHStA, 10/122–1/13, Education & Cultural Relations Division: Report vom 4.2.1948.

²⁴⁸ Vgl. Merkt, S.224.

²⁴⁹ Vgl. Hundhammer, S.11.

1948 die US-Zone inspizierte, kam nämlich in seinem Schlußbericht zu einer vernichtenden Beurteilung der amerikanischen Erziehungspolitik. Es sei verfehlt, „den Deutschen gewisse rein organisatorische Gesichtspunkte aufzuzwingen, obwohl einige davon selbst unter Amerikanern strittig sind“; das verrate einen „Mangel an Einsicht“. Überdies herrschte im Case-Ausschuß ausgesprochene Verwunderung darüber, „warum amerikanische Behörden darauf bestehen sollten, daß die Deutschen gegen ihr besseres Wissen gezwungen werden sollen, Reformen anzunehmen, die viele amerikanische Behörden sich nicht leisten können. Und das zu einer Zeit, wo die Deutschen so ungeheuer arm sind und von der Mildtätigkeit der amerikanischen Steuerzahler leben müssen.“²⁵⁰ Es ist verbürgt, daß der Case-Report bei Hundhammer erhebliche Befriedigung auslöste, sah er sich doch in der Richtigkeit seiner Haltung und auch in dem Verdacht bestätigt, die Erziehungspolitik der Militärregierung spiegele nicht den Mehrheitswillen des amerikanischen Volkes wider, sondern lediglich das Anliegen einer politisch linksstehenden Minderheit²⁵¹. Sieht man von der persönlichen Einschätzung des Ministers einmal ab, bleibt natürlich vor allem zu fragen, wie sich denn seine Verzögerungstaktik auf die Umsetzung des Schulreformplans vom 31. Januar 1948 auswirkte. Die Antwort fällt schlicht aus: Es ging gar nichts voran. Im April 1948 sah sich Land Director van Wagoner daher genötigt, Ministerpräsident Ehard wieder einmal die schulpolitischen Forderungen der Besatzungsmacht in Erinnerung zu rufen. Dennoch: nach all dem Wortgetöse und den hitzigen Kontroversen der vergangenen Monate trat die Frage der künftigen Schulorganisation fortan zunehmend in den Hintergrund. Während sich die Militärregierung auf erfolgversprechendere Aktionsfelder konzentrierte, die Durchsetzung der Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit an den höheren Schulen und die Akademisierung der Volksschullehrerbildung, war von der Einführung der sechsjährigen Grundschule und der differenzierten Einheitsschule als neuer Form der höheren Schule immer weniger die Rede. Zwar wurden diese Pläne noch nicht vollständig fallengelassen, aber es bahnte sich unverkennbar die auf der Berchtesgadener Erziehungskonferenz vom 8.–12. Oktober 1948 dann offiziell vollzogene Wende der amerikanischen Umerziehungspolitik an, mit der von einer Schulreform nach amerikanischem Muster Abstand genommen wurde. Der bereits erwähnte William L. Wrinkle stellte jedenfalls bereits im März 1948 fest, General Clay sei „more interested in student exchange and group activities. [. . .] If things go the way they are going, MG administration is Dr. Hundhammer's best helper in slowing up school reform.“²⁵²

Die nachlassende Intensität der Militärregierung bei der Verfolgung ihrer schulpolitischen Ziele wurde nicht zuletzt daran erkennbar, daß der Ende 1947 eingeschlagene Kurs, ihre Vorstellungen auf dem Befehlsweg durchzudrücken, nicht mehr ernsthaft weiterverfolgt wurde. Vielmehr versandete die Kontroverse zwischen Besatzungsmacht und Kultusministerium in den Beratungen von Expertenkommissionen. Dies war ein Modus, der nunmehr beiden Seiten entgegenkam. Die Militärregierung wahrte

²⁵⁰ Auszugsweiser Druck des Case-Reports bei Merkt, S. 209f. Case hatte sich schon einmal im Herbst 1947 in Deutschland aufgehalten und war dabei in München von Staatssekretär Sattler über die bayerischen Probleme, nicht zuletzt auch über die Schulreform informiert worden. Vgl. IfZ, Ed 145, Nl Sattler 15, Sattler an Case vom 16.9.1947: „School reform cannot be started without reform of physical conditions and personnel. School system of other countries must first be studied.“

²⁵¹ Vgl. Böck, S. 19.

²⁵² BayHStA, OMGBY 10/118–3/13, Wrinkle an OMGUS vom 25.3.1948. Siehe auch oben, S. 135 f.

das Gesicht, indem sie ihre Ziele nicht mit einem Schlag grundsätzlich preisgab und so die Hoffnung auf eine Umgestaltung des bayerischen Schulwesens noch ein wenig am Leben hielt. Alois Hundhammer konnte umgekehrt auf die retardierende Kraft von Kommissionsberatungen setzen, an deren inhaltlicher Seite er „only mildly interested“ war²⁵³. Forum dieser Beratungen war die Stiftung zum Wiederaufbau des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens, die nach ihrem ursprünglichen Sitz, Schloß Wallenburg bei Miesbach, benannte Stiftung Wallenburg, die dann im Dezember 1948 nach Kempfenhausen am Starnberger See transloziert wurde. Die Idee für diese Stiftung war erstmals 1947 von Charles J. Falk, einem Mitarbeiter der Erziehungsabteilung der Militärregierung für Bayern, ins Spiel gebracht und dann nach der Vorlage des bayerischen Schulreformplans vom 31. Januar 1948 ernsthaft weiterverfolgt worden, als es darum ging, dessen „bare bones“ mit Fleisch zu versehen²⁵⁴. In der Absicht, ausgewiesene Pädagogen, Bildungsexperten, Vertreter der Kirchen und Berufsverbände sowie Mitarbeiter der Militärregierung und des Kultusministeriums in einem pädagogischen Beratungszentrum zusammenzufassen²⁵⁵, übernahmen die Amerikaner nun die Kosten für die Renovierung und Ausstattung von Schloß Wallenburg und stellten einen Stiftungsfonds bereit. Gleichzeitig wurde ein Stiftungsrat eingesetzt, dem Wilhelm Emnet als Vertreter des Kultusministeriums, Richard C. Wooton und Lawrence Derthick als Repräsentanten der Militärregierung sowie zwei Schulpraktiker – ein Stadtschulrat und ein Schullektor – angehörten. An der Spitze der Stiftung stand ein aus Vertretern der verschiedenen Schulgattungen zusammengesetztes Direktorium. Die eigentlichen Beratungen wurden in insgesamt acht, auf die verschiedenen Ausbildungswege und -methoden abgestimmten Ausschüssen geführt²⁵⁶, die sich turnusmäßig zu ein- bis zweiwöchigen Arbeitstreffen zunächst noch in München, ab Juni 1948 dann in Schloß Wallenburg zusammenfanden. Vertreter des Kultusministeriums und der Militärregierung nahmen an den Beratungen zwar teil, waren jedoch nicht weisungsbefugt; die Ausschüsse waren „in ihrer Arbeit völlig selbständig“²⁵⁷.

Die erste offizielle Verlautbarung der Stiftung über die obersten Bildungsziele und Bildungsaufgaben der bayerischen Schule vom Oktober 1948 zeigte, daß der Einheitsschulgedanke noch nicht ganz aus der bildungspolitischen Diskussion verschwunden war. Allerdings war das Bemühen, einen Kompromiß zwischen den Positionen der Militärregierung und des Kultusministeriums zustande zu bringen, unverkennbar. „Einheit wo möglich, Differenzierung soweit notwendig“, lautete die Formel, die insofern als vorsichtiges Bekenntnis zur differenzierten Einheitsschule interpretiert werden konnte, als es als ein „erstrebenswertes Fernziel“ deklariert wurde, „im Interesse der äußeren Einheit“ die verschiedenen Schularten „in einem Schulkörper“ zusammenzufassen²⁵⁸. Was die Verlängerung der Grundschule und den Zeit-

²⁵³ Ebenda.

²⁵⁴ BayHStA, OMBY 10/50–1/32, Richard C. Wooton: The Story of Schloss Wallenburg, undatiertes Manuskript.

²⁵⁵ Vgl. ebenda: „The traditional solution would have been for Ministry officials to work out the details and then simply to order all schools to comply. This did not seem, in the opinion of either Military Government or of the more progressive Bavarians, to be a sound method of establishing a truly democratic school system.“

²⁵⁶ Vgl. ebenda sowie Strehler, S. 135ff. Zu den Arbeitsergebnissen der Ausschüsse vgl. Cramer/Strehler.

²⁵⁷ Strehler, S. 135.

²⁵⁸ Druck der von der Stiftung Wallenburg ausgearbeiteten Leitsätze über die obersten Bildungsziele ebenda, S. 137–145, hier S. 141.

punkt des Übertritts auf die höhere Schule betraf, so herrschte in den beratenden Gremien Uneinigkeit²⁵⁹. Letztlich einigte sich der zuständige Ausschuß aber darauf, daß der Wechsel aufs Gymnasium nach der vierten Volksschulklasse erfolgen sollte. Daß die Wallenburger Beratungsergebnisse zu den amerikanischen Wünschen und Vorgaben in Widerspruch standen, ist offenkundig. Freilich: der Besatzungsmacht war das mittlerweile gleichgültig. Im gleichen Monat, als die Stiftung Wallenburg ihr Positionspapier vorlegte, erteilte auf der Berchtesgadener Erziehungskonferenz der Leiter der Erziehungsabteilung von OMGUS, Alonzo D. Grace, Eingriffen in das deutsche Schulsystem eine klare Absage. Den herkömmlichen Formen der höheren Schule in Bayern drohte damit endgültig keine Gefahr mehr, Kultusminister Hundhammer konnte sich als Retter des humanistischen Gymnasiums feiern lassen. Die Bedeutung dieser Rettungstat ist zwar insofern zu relativieren, als die Wende in der amerikanischen Umerziehungspolitik wesentlich auch auf Veränderungen der politischen Großwetterlage zurückzuführen war. Allerdings war es gerade der Widerstand Hundhammers gewesen, der der Besatzungsmacht verdeutlichte, daß ihre Absichten von deutscher Seite vielfach als unfreundlicher Akt aufgefaßt wurden. Aus Sicht Hundhammers hatte sich seine Verzögerungstaktik somit eindeutig gelohnt. Damit ist freilich noch nichts darüber gesagt, ob die sechsjährige Grundschule und die Einführung der differenzierten Einheitsschule als neue Form der höheren Schule eine sinnvolle und nützliche Alternative zum bayerischen Schulsystem gewesen wäre. Diese Frage führt im Grunde mitten hinein in die nach wie vor aktuelle und ungelöste Gesamtschuldiskussion²⁶⁰. Ob nun das vertikal strukturierte System verschiedener Schultypen oder die differenzierte Einheitsschule die bessere Lösung darstellt, ist letztlich eine nicht vom Historiker, sondern von Pädagogen und Bildungssoziologen zu beantwortende Frage. Gleichgültig wie man zum Hundhammerschen Traditionalismus und Konservatismus aber auch steht, gleichgültig wie man sich zu der von ihm wiederholt aufgeworfenen Frage stellt, ob es einer Besatzungsmacht zuzustand bzw. ob es mit deren Demokratiegebot zu vereinbaren war, einem militärisch besiegt Land in nichtmilitärischen Angelegenheiten so massive Auflagen zu machen, und selbst wenn man den von den Amerikanern angestrebten Bruch mit der Tradition als zumutbar oder wünschenswert einschätzt – bezogen auf die Besatzungszeit läßt sich aus historischer Perspektive das Urteil fällen, daß das amerikanische Konzept an der Realität vorbeiging. Die Einführung der sechsjährigen Grundschule und der differenzierten Einheitsschule mit ihren ganzen Implikationen – Bildung von Mittelpunktschulen, Omnibuszubringerdienst, Neuordnung der Lehrerbildung etc. – hätte eine fundamentale Änderung der Infrastruktur des bayerischen Bildungswesens bedeutet, die in der Wiederaufbauphase nach 1945 weder organisatorisch noch finanziell hätte bewältigt werden können. Die Berechnungen von Kultusminister Hundhammer, daß die Verwirklichung der amerikanischen Vorstellungen einen jährlichen Mehraufwand von 50 bis 100 Millionen Mark erfordern würde, mögen übertrieben gewesen sein. Aber aufs Ganze gesehen ist der Feststellung des Case-Reports zuzustimmen, daß zu einem Zeitpunkt, zu dem Deutschland am Tropf des

²⁵⁹ Vgl. den Zwischenbericht des Direktoriums der Stiftung in Amtsblatt 1949, S. 149.

²⁶⁰ Zur Gesamtschuldiskussion aus pädagogischer Sicht vgl. u. a. Baumert, S. 761 ff.; Fend/Dreher/Haenisch, S. 673–698.

amerikanischen Steuerzahlers hing, gegen den Willen der deutschen Unterrichtsverwaltung Reformen durchgesetzt werden sollten, „die viele amerikanische Behörden sich nicht leisten können“²⁶¹.

d. Ein Nebenschauplatz: Die Einführung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit

Während die Bemühungen der Militärregierung um eine strukturelle Änderung des bayerischen Schulwesens im Sommer 1948 im Sande verliefen, kam es in einer anderen, gleichfalls primär das höhere Schulwesen betreffenden Frage zum gleichen Zeitpunkt zum Eklat zwischen der bayerischen Staatsregierung und der in kompensatorischer Absicht auf ein bildungspolitisches Erfolgserlebnis erpichten Besatzungsmacht. Unter Berufung auf die Kontrollratsdirektive Nr. 54, der zufolge an allen öffentlichen Schulen kein Schulgeld mehr erhoben werden dürfe und die Schulbücher kostenlos ausgegeben werden müssten, wurde nämlich der Staatsregierung völlig überraschend am 4. August 1948 der Befehl zur Einführung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit zum 1. September zugestellt. Um die Einhaltung des Befehls sicherzustellen, durften mit sofortiger Wirkung keine Schulbücher und andere Lernmittel mehr „einzeln oder anderweitig an Erwachsene, Schüler, Körperschaften, Vereinigungen, Gesellschaften oder irgendwelche andere Einheiten, seien sie öffentlich oder privat, verkauft werden, außer an private Volks- und Höhere Schulen. Die Schulbücher und Lernmittel gelten hiemit als von der Militärregierung beschlagnahmt.“²⁶² Jede Zuwiderhandlung wurde als Verletzung eines Militärregierungsbefehls gewertet.

In der Bayerischen Staatskanzlei reagierte man bestürzt. Der vom Ministerpräsidenten sofort herbeigerufene Landtagsreporter der Militärregierung erlebte Ehard so zornig wie selten: „Sind die Amerikaner verrückt“, rief er aus, „mir einen so groben Befehl zu schicken. Wollen sie die Demokratie vollständig zerschlagen? [. . .] Wie können sie erwarten, daß wir an einer Verfassung Westdeutschlands arbeiten, wenn eine solche Maßnahme, die so schlecht ist wie die russischen, einer Verfassung und jedem demokratisch gesinnten Menschen ins Gesicht schlägt? [. . .] Wie soll ich der Bevölkerung gegenüberreten? Nehme ich den Befehl hin, so werden die Leute sagen, wir seien Schwächlinge, die kein offenes Wort riskierten und nichts anderes tun, als sich den Befehlen der Besatzungsmacht zu beugen. [. . .] Sie behandeln uns wie ein rückständiges Kolonialvolk.“ Schließlich drohte der enragierte Ministerpräsident ernsteste politische Konsequenzen an und kündigte „die Zusammenarbeit und den gesellschaftlichen Verkehr mit solchen Leuten“ – gemeint waren die Aussteller des Befehls – auf. „Am liebsten würde ich alles stehen und liegen lassen, wenn es nicht um die gemeinsame Sache ginge. Ich kann an die Amerikaner und ihre guten Absichten nicht mehr glauben.“²⁶³ Der Befehl vom 4. August 1948, der selbst in Kreisen der Besatzungsmacht nicht unumstritten war²⁶⁴, konnte von einer demokratisch

²⁶¹ Merkt, S. 210. Zu Hundhammers Berechnungen vgl. ACSF, LTF 15/14/1, Protokoll der Fraktionssitzung der CSU vom 14.1.1948.

²⁶² Druck des Befehls bei Merkt, S. 246–248.

²⁶³ BayHStA, NI Ehard 1723, Helmuth Penzel an Civil Administration Division vom 4.8.1948. Englische Fassung des Berichts in BayHStA, NI Ehard 1010, BayHStA, OMGBY 10/49–3/4.

²⁶⁴ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/50–1/28, anonymer Report vom 12.8.1948: „Selbst die Militärregierung in Stuttgart soll ihr Erstaunen über das Vorgehen der Militärregierung von Bayern zum Ausdruck gebracht haben.“

legitimierten Regierung, auch wenn diese offiziell noch unter Besatzungsrecht stand, in der Tat nur als Affront aufgefaßt werden. Selbst jene, die die Einführung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit befürworteten, zeigten sich über die Art des Vorgehens befremdet. Mit dem Inhalt des Befehls müsse, so erklärte ein FDP-Abgeordneter, „jeder Demokrat einverstanden sein“, allerdings habe die Militärregierung kein Recht, sich in dieser Weise in innerdeutsche Angelegenheiten einzumischen²⁶⁵. Vereinzelt Stimmen hielten aber auch dafür, daß der Militärregierung keine andere Wahl geblieben sei. Sie habe „kaum anders handeln“ können, weil es die bayerische Unterrichtsverwaltung versäumt habe, der schon länger erhobenen amerikanischen Forderung einen Kompromißvorschlag entgegenzusetzen, gab der Münchener Stadtschulrat Anton Fingerle, immerhin ein Kenner der Materie, zu Protokoll²⁶⁶. Oskar Vogelhuber, unter Hundhammer in Unfrieden aus dem Kultusministerium ausgeschiedener Ministerialrat, meinte: „Anders als mit Befehl geht es bei Dr. Hundhammer nicht. Er gilt als stur und bockig.“²⁶⁷

Letzter Ansicht muß wohl auch die nach ihren zahlreichen Querelen mit dem Kultusminister enervierte Militärregierung gewesen sein, die vor allem in der an den höheren Schulen Bayerns üblichen Erhebung von Schulgeld einen Verstoß gegen die soziale Chancengleichheit erblickte. Für Kultusminister Hundhammer, der in den vorgelegten Schulreformplänen die Schulgeldbefreiung vom Einkommen der Eltern abhängig machen wollte, war diese Sicht der Dinge unverständlich. Jede höhere Schule sei bekanntlich berechtigt, bedürftigen Begabten das Schulgeld ganz oder teilweise zu erlassen, so daß eine soziale Benachteiligung in Bayern nie stattgefunden habe. Wenn nun die generelle Schulgeldbefreiung eingeführt werde, würden neben den bislang schon begünstigten sozial Schwachen auch die Reichen, die sich das Schulgeld ohne Schwierigkeiten leisten konnten, Vorteil ziehen. Nicht die bayerische Praxis, sondern der amerikanische Vorschlag sei unsozial²⁶⁸. Diese Darstellung schien vordergründig einleuchtend²⁶⁹. Allerdings ging es Hundhammer nicht primär um soziale Gerechtigkeit, wie durch seine – indirekt die sozialen Auswirkungen des Schulgelds bestätigende – Befürchtung belegt wird, durch die Schulgeldfreiheit käme es zu einem Ansturm auf die höheren Schulen und damit zur Entstehung eines akademischen Proletariats²⁷⁰. Doch abgesehen davon ging Hundhammers Argumentation am amerikanischen Gesell-

²⁶⁵ BayHStA, OMGBY 10/70–1/21, Interview mit Dr. Curschmann (FDP) vom 11.8.1948. Vgl. ebenda ein Interview mit dem Rektor der Universität München, Walter Gerlach, vom 10.8.1948: „Die Ziele der Schulreform sind in meinen Augen erstrebenswert und ich begrüße diese Maßnahme außerordentlich. [...] So etwas in Form eines Befehls zu geben, erscheint mir etwas unklug, da dadurch leicht eine Mißstimmung aufkommen kann.“

²⁶⁶ Ebenda, Interview mit Fingerle vom 9.8.1948.

²⁶⁷ Ebenda, Interview mit Vogelhuber vom 10.8.1948.

²⁶⁸ Vgl. BayHStA, MK 53202, Hundhammer an OMGBY vom 8.6.1947. Vgl. auch Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S. 357, 40. Sitzung vom 9.12.1947; BayHStA, StK 111527, Ministerratprotokoll vom 19.5.1948; ASCP, LTF 15/14/3, Protokoll der Fraktionssitzung der CSU vom 17.6.1948.

²⁶⁹ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/70–1/21, Interview mit einem unbekanntem Studenten vom 11.8.1948: „Er berichtet, daß das Schulgeld in den Dreißiger Jahren, als er zu studieren begann, im Monat 4 RM betrug. In kurzen Zeitabständen wurde das Schulgeld dann immer wieder erhöht bis zu einem Betrag von 20 RM. Bei der soziologischen Struktur der höheren Lehranstalten in Bayern war es unmöglich, von jedem Schüler 20 RM zu bekommen. Ohne besondere Schwierigkeiten ging man zu der Praxis über, je nach den wirtschaftlichen Verhältnissen des Einzelnen, Schulgeldfreiheit oder abgestufte Ermäßigung zu gewähren. Es war dann so, daß die finanziell gut gestellten Schüler 20 RM und die minderbemittelten 16, 12–0 RM bezahlten. Keiner der Schüler war gezwungen, aus finanziellen Gründen das Studium aufzugeben und jeder konnte ohne Rücksicht auf seine Geldverhältnisse das Studium beginnen.“

²⁷⁰ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 23.9.1948, S. 2: Hundhammer zur Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit.

schaftsverständnis vorbei. Er argumentierte gewissermaßen patriarchalisch: Der Kultusminister belohnt die begabten Armen. In diesem Sinne hatte er, um das amerikanische Verdikt von der höheren Schule als Standesschule zu unterlaufen, bereits im Mai 1948 das später sog. Hundhammer-Stipendium für besonders Begabte „aus den sozial und wirtschaftlich weniger begünstigten Volksschichten“ ausgelobt, um diesen den Zugang zu den höheren Schulen zu ermöglichen²⁷¹. Die Militärregierung stellte hingegen die sozialpsychologischen Konsequenzen der Differenzierung in das volle Schulgeld zahlende Reiche und Bedürftige, die ganz oder teilweise von den Zahlungen befreit waren, in den Vordergrund und bemängelte die dadurch entstehende, gegen das demokratische Gleichheitsprinzip verstoßende soziale Kluft: „to charge tuition on the basis of the economic status of parents produces among little children feelings of inferiority and superiority“²⁷². Hundhammer ließ dieses nicht so ohne weiteres von der Hand zu weisende Argument freilich nicht gelten: „Ich habe wenigstens in meinem eigenen Studiengang niemals beobachtet, daß sich derjenige, der kein Schulgeld gezahlt hat, deswegen als sozial schlechter oder als im Rang unter den gestellt betrachtet hätte, der sein Schulgeld normal entrichten konnte.“²⁷³

Daß der Kultusminister so hartnäckig an der Gebührenpflichtigkeit des Besuchs der höheren Schulen festhielt, hatte freilich noch andere Gründe – scheute er doch, zumal vor dem Hintergrund der eben erst erfolgten Währungsreform, die auf den bayerischen Staatshaushalt zukommenden Belastungen. Zum einen gingen ja etwa 10 Millionen DM Schulgeldeinnahmen der staatlichen Schulen verloren²⁷⁴, zum anderen stand zu befürchten, daß der Staat den in besonderem Maße auf das Schulgeld angewiesenen höheren Privatschulen mit Ausfallzahlungen stützend unter die Arme greifen mußte. Aus diesem Grund wandten sich im übrigen auch die Kirchen, deren Schulen dem Privatschulgesetz unterlagen, eindeutig gegen die Schulgeldebefreiung. Weihbischof Neuhäusler legte der Militärregierung dar, daß die privaten klösterlichen Gymnasien durch die daraus resultierenden Einnahmeverluste in ihrer Existenz bedroht seien. Würde indes die Schulgeldebefreiung nur an den staatlichen Schulen durchgesetzt, seien die klösterlichen Lehranstalten nicht mehr konkurrenzfähig. Der Vorschlag der Militärregierung, die kirchlichen Privatschulen sollten die Schulgeldfreiheit einführen und finanzielle Verluste durch staatliche Subventionen ausgleichen lassen, schien den Kirchen gleichfalls untauglich. Der zur Mitfinanzierung herangezogene Staat würde dann natürlich auch „mehr Rechte gegenüber den Klosterschulen beanspruchen“ und gegebenenfalls „leicht die Frage des Bedürfnisses eigener Klosterschulen verneinen, um sich eben der finanziellen Verpflichtungen zu entledigen“. Der Befehl vom 4. August 1948 stelle somit eine schwere Gefährdung von Unabhängigkeit und Existenz der kirchlichen Privatschulen dar²⁷⁵.

²⁷¹ Merkt, S. 231.

²⁷² BayHStA, OMBY 10/50-3/8, Rede von Land Director van Wagoner auf einer Konferenz der Field Operations Division vom 17.11.1948.

²⁷³ Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946-1950, Bd. 2, S. 357, 40. Sitzung vom 9.12.1947.

²⁷⁴ Vgl. ebenda entsprechende Ausführungen Hundhammers.

²⁷⁵ IfZ, Ed 145, Nl Sattler, Weihbischof Neuhäusler an OMBY vom 7.5.1948. Vgl. auch AOM, Nl Faulhaber 6954, Arbeitsgemeinschaft katholischer Klöster in Bayern, gez. Prälat Johann Zinkl, an OMBY vom 9.8.1948: „Der wohlmeinende Vorschlag, die Klosterschulen sollen im Interesse ihrer Konkurrenzfähigkeit die Schulgeldfreiheit in gleicher Weise wie die staatlichen und gemeindlichen Schulen durchführen, vom Staate aber unmittelbar Ersatz für den Schulgeldausfall erhalten, ist nach meiner Überzeugung abzulehnen,

Da die Militärregierung den gegen die Schulgeldbefreiung vorgebrachten Argumenten nicht Rechnung tragen wollte, legte Kultusminister Hundhammer den Akzent stärker auf die juristische Problematik des Militärregierungsbefehls und ließ von angesehenen Völkerrechtlern wie Henning von Boehmer und Erich Kaufmann Gutachten erstellen, die der Besatzungsmacht das Recht zu Eingriffen in das Schulwesen eines militärisch besiegten Landes absprachen²⁷⁶. Diese fruchteten freilich wenig. Für die Militärregierung war, wie selbst der amerikanische Vizekonsul in München einräumte, nach dem Mißerfolg mit der differenzierten Einheitsschule die Schulgeldfrage zu einer unbedingt durchzusetzenden Prestigeangelegenheit geworden²⁷⁷. Land Director van Wagoner gab in diesem Sinne zu verstehen, die Mehrausgaben für die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit seien „unter allen Umständen“ im Staatshaushalt einzuplanen, „diese Aufwendungen seien ein wesentlicher Teil des Schulprogramms der Militärregierung“²⁷⁸. Umgekehrt war aber, wie die erregte Reaktion Ministerpräsident Ehards belegte, die bayerische Staatsregierung bestrebt, in der öffentlichen Meinung nicht zum bloßen Befehlsempfänger degradiert zu werden. Gefragt war also ein politischer Kompromiß, wie er dann am 26. August 1948 in einem eigens wegen der Schulgeldfrage in Frankfurt angesetzten Gespräch zwischen General Clay und Ehard gefunden wurde²⁷⁹. Clays Absicht war es dabei wohl, eine Desavouierung der Kontrahenten zu vermeiden. Um von Ehard den Makel des Befehlsempfängers fernzuhalten, wurde ihm schon im Vorfeld der Besprechung versichert, er werde von Clay nicht herbeizitiert, „um eine Zurechtweisung entgegenzunehmen oder daß es sich irgendwie um einen Canossa-Gang“ handle²⁸⁰. Umgekehrt sollte, nachdem sich alle Parteien ungeachtet inhaltlicher Differenzen in der Ablehnung der amerikanischen Vorgehensweise einig waren²⁸¹, der Militärregierung von Bayern nach ihrem wenig rühmlichen Abschneiden bei der Durchsetzung des Einheitsschulkonzepts die weitere Peinlichkeit erspart werden, daß der bayerische Landtag den Schulgeldbefehl geschlossen abschmettete und die Sendboten der Demokratie in die Rolle von Besatzungsdiktatoren drängte. Die von Clay und Ehard getroffene Vereinbarung ermöglichte es beiden Seiten, das Gesicht zu wahren, und entsprechend vehement drängte Ehard im Kabinett darauf,

weil er die Freiheit und Unabhängigkeit und auf weite Sicht den Bestand der Privatschule gefährdet. Eine Privatschule, die in dieser Weise vom Staat unterhalten wird, hört auf Privatschule zu sein.“ Zu den Bedenken der evangelischen Kirche vgl. AOM, NI Faulhaber 7485, Evangelisch-lutherischer Landeskirchenrat an OMGBY vom 27.7.1948.

²⁷⁶ Vgl. BayHStA, OGMBY 10/50–1/45; BayHStA, NI Ehard 1010.

²⁷⁷ Vgl. BayHStA, NI Ehard 1010, Vormerkung eines Mitarbeiters der Bayerischen Staatskanzlei vom 12.8.1948: „Herr Carlson [. . .] wies seinerseits darauf hin, daß seiner Auffassung nach die Schwierigkeit der Lage in erster Linie darin zu erblicken sei, daß die Schulgeldfrage zu einer gewissen Prestigeangelegenheit der Militärregierung geworden sei, worauf ich entgegnete, daß auf Grund der Form des Befehls das gleiche nun auch für die bayerische Regierung eingetreten sei.“ Vgl. auch ASCP, LTF 15/14/2, Protokoll der Fraktionssitzung der CSU vom 27.7.1948, wo aufgrund von Andeutungen der Militärregierung festgestellt wurde, „alles andere würden sie [die Amerikaner] fallen lassen, nur in der Schulgeldfrage seien sie festgelegt“.

²⁷⁸ BayHStA, NI Ehard 1010, Bayerisches Finanzministerium an Ehard vom 18.8.1948.

²⁷⁹ Vgl. BayHStA, NI Ehard 1010, Ehard an Clay vom 28.8.1948; BayHStA, StK 111528, Ministerratsprotokoll vom 27.9.1948; Merkt, S. 253–257; Clay Papers, Bd. 2, S. 797f. Vgl. auch ASCP, LTF 15/14/1, Protokoll der Fraktionssitzung der CSU vom 17.8.1948.

²⁸⁰ BayHStA, NI Ehard 1010, Vormerkung eines Mitarbeiters der Bayerischen Staatskanzlei vom 29.8.1948.

²⁸¹ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/50–1/28, anonymes Report vom 12.8.1948: „Ein Eklat scheint nur vermeidbar, wenn es gelingt, vor Zusammentritt des Landtages eine Bereinigung der Frage der Schulreform zu erreichen.“ Es sei notwendig, klarzustellen, „daß die Militärregierung dem Landtag grundsätzlich nicht die Rechte beschneiden will, daß es aber in diesem besonderen Fall nicht anders zu handeln mehr möglich war“.

daß „von Seiten der Regierung [. . .] hier auf keinen Fall neue Schwierigkeiten gemacht werden“ dürften²⁸². An der Einführung der nur die höheren Schulen betreffenden Schulgeldfreiheit und der allgemeinen Lernmittelfreiheit an den öffentlichen, nicht jedoch den privaten Schulen wurde festgehalten. Allerdings sollte sie stufenweise vollzogen werden. Der in der Praxis dann allerdings nicht durchgängig eingehaltene Stufenplan sah für das Schuljahr 1948/49 vor, daß 50 % aller Schulgeld- und Lernmittelkosten aus dem Staatshaushalt beglichen wurden, ab dem Schuljahr 1949/50 sollten es dann 75 %, und ab dem Schuljahr 1950/51 100 % sein. Überdies wurde das am 4. August ausgesprochene – vor dem Hintergrund des noch keineswegs behobenen Schulbuchmangels unsinnige – Verkaufsverbot für die sich mittlerweile bei den Verlagen stapelnden Schulbücher aufgehoben²⁸³.

3. Die Volksschullehrerbildung: Rückkehr zur Tradition und Forcierung der Reform durch die Militärregierung

Geht man von der heutigen Praxis der Volksschullehrerbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten oder auch von der früheren Ausbildungsform an den Pädagogischen Hochschulen aus, mag es zunächst überraschen, in einer Schulgeschichte der Nachkriegszeit mit diesem Problemkreis überhaupt konfrontiert zu werden. Die Erklärung dafür fällt leicht. Die Volksschullehrerbildung knüpfte nach 1945 nahtlos an die in Bayern vor 1933 üblich gewesenen Ausbildungsmodelle und -institutionen an, denen lediglich das Niveau einer auf berufsspezifische Bedürfnisse zugeschnittenen, auf dem Volksschulbesuch aufbauenden höheren Schule zuerkannt werden kann. In den wesentlichen Zügen ging dieses Modell auf das Lehrerbildungsnormativ vom 29. September 1866 und seine Modifikation in der Lehrordnung von 1912 zurück. Einige traditionelle Elemente der bayerischen Volksschullehrerbildung waren allerdings schon vorher entwickelt. Als erstes ist hier die durch das Lehrbildungsregulativ vom 11. Juni 1809²⁸⁴ begründete seminaristische Tradition zu nennen, also die auf sechsjährigem Volksschulbesuch und dreijährigem Präparandenunterricht aufbauende Zusammenfassung der künftigen Volksschullehrer in Lehrerseminaren, in denen bis 1919 Internatszwang herrschte. Ein zweites, schon vor 1866 entwickeltes und auch noch nach 1945 auffallendes Merkmal der bayerischen Volksschullehrerbildung war der Standort vieler der im übrigen nach Geschlechtern getrennten Ausbildungsstätten abseits der großen oder größeren Städte, etwa in Freising, Lauingen oder in Schwabach. Dies ging ursächlich auf die restaurative Schulpolitik Ludwigs I. in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts zurück. Der gegenüber Volksaufklärung und sog. Überbildung der Volksschullehrer skeptische Monarch schickte diese zur Ausbildung in die Provinz, um sie einerseits vom vermeintlich sittengefährdenden städtischen Milieu fernzuhalten und andererseits auch strenger kontrollieren zu können²⁸⁵. Daß die Ausbildung in der kleinstädtischen Idylle auch eine gewisse Weltfremdheit und Kultur-

²⁸² BayHStA, StK 111528, Ministerratsprotokoll vom 10.10.1948.

²⁸³ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 25.9.1948, S. 4: Spickzettel statt Schulbücher.

²⁸⁴ Vgl. Sacher, S. 27 ff., Steinmetz, S. 35 ff.

²⁸⁵ Vgl. Steinmetz, S. 68 f.; Blessing, Volksbildung, S. 479 ff.

ferne zeitigen konnte, dem wurde erst 1908 Rechnung getragen, als man dazu übergang, die Lehrerseminare wenigstens in der Nähe von Großstädten zu errichten; Modellfall wurde die im damaligen Münchener Vorort Pasing errichtete Lehrerbildungsanstalt. Hatte das Normativ von 1866 also noch an der Ausbildung fern vom Getriebe der Welt festgehalten, überwand es ansonsten die restaurative Phase der bayerischen Volksschulpolitik und schuf für die Volksschullehrerbildung im wesentlichen die bis weit ins 20. Jahrhundert hinein gültigen Grundlagen. Insbesondere wurde das Niveau der auf den dreijährigen Präparandenschulen aufbauenden Seminarbildung angehoben und, wengleich noch kein Fremdsprachenunterricht vorgesehen war, dem der höheren Schulbildung angenähert²⁸⁶. Dieses Modell, das freilich schon seinerzeit hinter den Forderungen des Volksschullehrervereins zurückblieb, wurde dann mit der Lehrordnung von 1912 dergestalt modifiziert, daß zum einen die Seminarbildung in Entsprechung zu einer alten Forderung der Lehrerschaft zwecks Vertiefung der pädagogischen Kenntnisse auf drei Jahre verlängert wurde. Zum anderen faßte man Präparandenschulen und Lehrerseminare zu einer aus durchnummerierten Klassen bestehenden Einheit institutionell zusammen²⁸⁷. Damit hatte die auf dem siebenjährigen bzw. in den größeren Städten achtjährigen Volksschulbesuch aufbauende sechsjährige Lehrerbildungsanstalt, die ihre Absolventen mit 19 oder 20 Jahren ins Berufsleben entließ, die verbindliche, auch nach 1945 gültige Gestalt angenommen.

Als ein weiteres wichtiges und nach 1945 für Probleme sorgendes Merkmal der Volksschullehrerbildung in Bayern ist noch deren Konfessionalität hervorzuheben. Vor 1866 mehr oder minder stillschweigend praktiziert, war sie im Normativ insofern erstmals festgeschrieben worden, als ausdrücklich vom Bekenntnischarakter der Präparandenschulen die Rede war und im Stoffplan für Religionslehre erstmals zwischen evangelischen und katholischen Ausbildungsstätten differenziert wurde²⁸⁸. Bezogen auf die Lehrerbildungsanstalten wurde die Konfessionalität der Lehrerbildung dann im bayerischen Konkordat und im Kirchenvertrag von 1924 verankert. Im Zuge der Absicherung der Bekenntnisschule²⁸⁹ sahen die Vereinbarungen mit den Kirchen vor, den Unterricht nur solchen Lehrern anzuvertrauen, die geeignet und bereit waren, im Geiste des jeweiligen Bekenntnisses zu unterrichten, und die nachweisen konnten, daß sie eine dem Charakter der Bekenntnisschule entsprechende Ausbildung erhalten hatten. Das bedeutete, daß die Lehrerbildung auf die Erfordernisse der Bekenntnisschule abzustellen, d.h. nach konfessionellen Gesichtspunkten zu organisieren war. Folgerichtig lautete Artikel 5, Absatz 2 des Konkordats: „Der Staat wird bei der Neuordnung der Lehrerbildung für Einrichtungen sorgen, die eine den obigen Grundsätzen entsprechende Ausbildung der für katholische Volksschulen bestimmten Lehrkräfte sichern.“ Etwas abgeschwächt war diese Formulierung im Kirchenvertrag, wo die entsprechende Ausbildung nur für Lehrkräfte, „die für die Erteilung des evangelischen Religionsunterrichts in Betracht kommen“, gefordert wurde²⁹⁰. In beiden Dokumenten ist im übrigen nur vage von Einrichtungen für die Lehrerbildung die Rede, da

²⁸⁶ Vgl. Steinmetz, S. 117 ff.; Guthmann, S. 155 ff.; Liedtke, S. 49.

²⁸⁷ Vgl. Steinmetz, S. 163 f.; Sacher, S. 127 ff.

²⁸⁸ Vgl. Steinmetz, S. 124 f.

²⁸⁹ Siehe unten, S. 192.

²⁹⁰ Zitiert nach dem synoptischen Druck von Konkordat und Kirchenvertrag bei Maser, S. 266 f. Vgl. auch Scharnagl, Recht, S. 50 f.

der späteren Organisationsform nicht vorgegriffen werden sollte. Ob sich diese künftig auf Hochschulebene abspielte oder nicht, war für die Kirchen auch nicht der entscheidende Punkt. Dieser bestand vielmehr darin, daß die landesüblicher Praxis entsprechende Form der konfessionellen Lehrerbildung 1924 zum Gegenstand bilateraler Verträge gemacht wurde und somit nicht mehr einseitig geändert werden konnte. Nachdem die Bayerische Verfassung von 1946 die weitere Gültigkeit von Konkordat und Kirchenvertrag ausdrücklich anerkannte, stand dieses Faktum einer Neuordnung der Lehrerbildung nach 1945 und der Reform des Jahres 1958 ausgesprochen hemmend im Weg.

Schließlich ist, wenn in der Folge vom Zusammenprall amerikanischer Reformvorstellungen mit dem traditionellen Konzept des bayerischen Kultusministeriums die Rede ist, noch eine weitere Tatsache hervorzuheben. Die bayerische Variante der Lehrerbildung war schon vor 1933 umstritten und im Vergleich mit anderen Ländern veraltet. Das unterhalb des Gymnasiums anzusiedelnde schwache Ausbildungsniveau, die isolierte Stellung der Lehrerbildungsanstalten im Schulsystem u. a. m. wurden schon in den 20er Jahren seitens der Lehrerverbände und der wissenschaftlichen Pädagogik heftig kritisiert. Der Bayerische Lehrerverband und ausgewiesene Pädagogen wie Aloys Fischer und Franz Xaver Eggersdorfer forderten deshalb die Akademisierung der Volksschullehrerbildung durch Einrichtung einschlägiger Studiengänge an den bestehenden Universitäten, eventuell auch an den philosophisch-theologischen Hochschulen²⁹¹. Außer einer ergebnislosen Landtagsdebatte²⁹² und der Einführung von Englisch als obligatorische Fremdsprache an den Lehrerbildungsanstalten im Jahre 1931²⁹³ zeitigte diese Reformdiskussion in Bayern keine Ergebnisse, während eine ganze Reihe von Ländern des Reiches zur Akademisierung der Lehrerbildung übergingen. In Sachsen, Thüringen, Braunschweig und Hamburg wurden beispielsweise vier- oder sechssemestrige wissenschaftliche Studiengänge an den Universitäten oder Technischen Hochschulen eingerichtet. Preußen verstand sich zur Errichtung selbständiger, hochschulähnlicher Akademien, die vier Semester lang besucht werden mußten. Lediglich in Württemberg und in Bayern blieb alles beim alten – also bei der sechsklassigen Lehrerbildungsanstalt ohne die Zulassungsvoraussetzung des Abiturs²⁹⁴. Wenn die bayerische Unterrichtsverwaltung nach dem hier nicht weiter zu schildernden Chaos der nationalsozialistischen Lehrerbildungspolitik – erst Abbau der Lehrerbildungsanstalten und Errichtung kurzlebiger Pädagogischer Hochschulen, dann 1941 die Rückkehr zu nur mehr fünfklassigen Lehrerbildungsanstalten, den sog. Aufbauschulen²⁹⁵ – 1945 wieder die traditionellen Lehrerbildungsanstalten restaurierte, muß eines klar gesagt werden: Sie griff damit auf ein unter Lehrern und Pädagogen umstrittenes, ja abgelehntes und veraltetes Auslaufmodell zurück. Diese Feststellung ist insofern wichtig, weil damit das nach 1945 von der amerikanischen Besatzungsmacht eingebrachte Reformkonzept keineswegs als Import oder gar Oktroy fremder Ideen eingestuft werden kann. Vielmehr deckten sich die amerikanischen Vorstellungen in erheblichem Maße mit den in

²⁹¹ Vgl. Sacher, S. 162f.

²⁹² Vgl. Haaß, S. 40ff.

²⁹³ Vgl. Sacher, S. 163.

²⁹⁴ Vgl. Bölling, Sozialgeschichte, S. 110ff.

²⁹⁵ Vgl. ebenda, S. 147ff.; Eilers, S. 6ff.; Ottweiler, S. 199ff.; Wyndorps, S. 27ff.; Scholtz/Stranz, S. 110ff.; Steinmetz, S. 193ff.; Sacher, S. 194ff.

Deutschland schon in den 20er Jahren entwickelten Reformvorstellungen und stießen deshalb bei deutschen Schulfachleuten und Lehrern auf erhebliche Rezeptionsbereitschaft.

Von dieser auszunehmen war freilich die bayerische Kultusbürokratie, obwohl sie sich 1945 der Chancen und auch der Notwendigkeit einer grundlegenden Neuordnung der Volksschullehrerbildung durchaus bewußt war: „Die vom Nationalsozialismus geschaffene 5-klassige Lehrerbildung ist infolge ihrer fehlerhaften Organisation schwer erschüttert und zur Zeit immer noch nicht genau zu überblicken. [. . .] Soviel steht fest, daß auf jeden Fall eine völlige Neuregelung erforderlich ist.“²⁹⁶ Ungeachtet dieser Absichtserklärung knüpfte man, läßt man irreguläre Notmaßnahmen wie die Schulhelferlehrgänge beiseite²⁹⁷, bereits Ende 1945 an insgesamt 15 Anstalten wieder an die vor 1933 üblich gewesene Form der Volksschullehrerbildung an²⁹⁸. Der Unterricht fand fürs erste in fünf Klassen statt. In die 1. Klasse wurden Neubewerber, die acht Jahre Volksschulbesuch oder eine entsprechende Ausbildungszeit an einer höheren Schule nachweisen konnten, aufgenommen. Die 5. Klasse sollte „bei Bedarf“ für Kriegsteilnehmer, die eine abgebrochene Ausbildung vollenden wollten, und für Schüler mit Hochschulreife gebildet werden. In die 2., 3. und 4. Klasse sollten die Schülerinnen und Schüler aus den 1.–3. Klassen der vormaligen fünfklassigen nationalsozialistischen Lehrerbildungsanstalten (Aufbauschulen) übernommen werden, „sofern sie als geeignet befunden werden“²⁹⁹. Damit war weniger die fachliche Qualifikation gemeint – eine Aufnahmeprüfung entfiel, „Gesuche um Ausnahmen sind möglichst weitherzig zu behandeln“ – als vielmehr die „politische Eignung“. Über 18 Jahre alte Schüler mußten deshalb einen Fragebogen ausfüllen und so zur Erhellung ihrer politischen Vergangenheit beitragen. Daneben war im Unterricht der „Gebrauch von Lehrbüchern jeder Art“ untersagt, der gesamte Seminarbetrieb war „vom nationalsozialistischen Ungeist“ zu befreien, „die zielbewußte sowie im Verfahren geschickte Hinführung zur demokratischen Gesinnung“ war zu fördern. Diese in der seminaristischen Tradition stehende Wiederaufnahme der Volksschullehrerbildung war Ende 1945 zweifelsohne nur als Übergangslösung gedacht – „die endgültige Neuordnung der Lehrerbildung ist noch nicht entschieden“. Das Provisorium verfestigte sich indes in Bälde zur völligen Reetablierung der herkömmlichen Lehrerbildungsanstalten, an denen der Unterricht im wesentlichen nach der Lehrordnung von 1931 abgehalten wurde. Eine Entschließung vom 26. Juni 1946 wandelte die nationalsozialistischen fünfklassigen Aufbauschulen offiziell wieder in Lehrer(innen)bildungsanstalten um³⁰⁰, im November 1946 wurde die sechste Klasse wiedereingeführt³⁰¹. 1947 existierten in Bayern bereits wieder 14 staatliche und elf private, d. h. kirchliche Lehrerbildungsanstalten. Zwischenzeitlich war bereits ein weiteres Charakteristikum der bayerischen Lehrerbildung zementiert worden. Mit der Verankerung des Bekenntnisschulprinzips und der Bestäti-

²⁹⁶ BayHStA, MK 61395, undatierte Vormerkung, ca. Ende 1945.

²⁹⁷ Siehe oben, S. 77 ff.

²⁹⁸ Vgl. Buchinger, Volksschule, S. 494 ff.; Sacher, S. 224 ff.; Steinmetz, S. 208 ff.

²⁹⁹ Druck der Ministerialentschließung vom 30.11.1945 bei Merkt, S. 43–47; dieses und die nachfolgenden Zitate ebenda.

³⁰⁰ Vgl. Buchinger, Volksschule, S. 495.

³⁰¹ Vgl. BayHStA, MK 61383, MK an die Leitungen der staatlichen und privaten Lehrerbildungsanstalten vom 11.10.1946.

gung von Konkordat und Kirchenvertrag in der Bayerischen Verfassung vom 2. Dezember 1946 war nämlich, zumindest aus Sicht der Kirchen und der CSU, die Konfessionalität der Lehrerbildung unter Verfassungsschutz gestellt.

In den für die amerikanische Schulpolitik zentralen Dokumenten, dem Zook-Report vom September 1946 und dem OMGUS-Telegramm vom 10. Januar 1947³⁰², spielte die Neuordnung der Volksschullehrerbildung eine wichtige Rolle. Im Rahmen der Präzisierung des deutschen Schulsystems als unsozial und undemokratisch, war der Zook-Kommission gerade auch die herkömmliche Form der Lehrerbildung ein Dorn im Auge. Daß die Lehrer der höheren Schulen eine auf dem Abitur aufbauende Universitätsausbildung erhielten, während die Volksschullehrer in schlichten Lehrerbildungsanstalten ausgebildet wurden, daß die Gymnasiallehrer zudem besser besoldet waren und eine höhere soziale Reputation genossen als ihre im Volksschulbereich tätigen Kollegen – das wurde als ein dem Geist der Demokratie widersprechendes, gesellschaftsspalten-des Gruppenprivileg aufgefaßt. Beim Neuaufbau der Lehrerbildung war somit auf zweierlei zu achten: auf eine besoldungsmäßige Aufwertung und auf eine bessere Ausbildung der Volksschullehrer. „Die Lebenswichtigkeit der Volksschule und des Volksschullehrers im deutschen Erziehungswesen muß durch höhere Gehälter und höhere Forderungen an seine Allgemeinbildung anerkannt werden. Es muß bewußt versucht werden, sowohl die Volksschullehrer wie die Lehrer der höheren Schule so auszubilden, daß sie an der Hebung der einfachen Volksschichten Interesse haben; sie müssen im freien Meinungs austausch, in geordneter Diskussion und für alle Hilfsmittel und Techniken so geschult sein, daß sie die ihnen anvertrauten Knaben und Mädchen zum Verständnis der Demokratie und zum Leben in ihrem Geist heranbilden können.“³⁰³ Erreicht werden sollte diese angestrebte Verbesserung der Volksschullehrerbildung durch eine an das Abitur anschließende drei- oder vierjährige Ausbildung auf Hochschulniveau: „Die Lehrerausbildung soll auf einer Ebene stattfinden, die über derjenigen der höheren Bildungsanstalten liegt, und sie soll im Verantwortungsbereich der pädagogischen Fakultäten der Universitäten oder gleichwertiger Institute liegen.“³⁰⁴ Ausdrücklich abgelehnt wurde die bayerische Spielart der Lehrerbildung.

Als diese Zielvorstellungen durch das OMGUS-Telegramm im Januar 1947 im Kultusministerium bekannt wurden, hatte sich die herkömmliche Struktur der bayerischen Lehrerbildung bereits wieder verfestigt. Und Kultusminister Hundhammer sah auch keinen Anlaß, das von ihm für gut und richtig Befundene zu ändern. Es wiederholte sich somit das bereits im Kontext der Auseinandersetzungen um die Neugestaltung des höheren Schulwesens entfaltete Szenarium. Das Kultusministerium legte Reformpläne vor, die Militärregierung wies sie zurück, das Ministerium ging daraufhin widerwillig auf die Weisungen der Besatzungsmacht ein, um anschließend deren Umsetzung zu verzögern. An einschlägigen Dokumenten sind hier zunächst der kultusministerielle Zwischenbericht vom 7. März 1947 und der Schulreformplan vom 31. März 1947 zu nennen. Ersterer ließ bereits deutlich eine ablehnende Tendenz gegenüber den amerikanischen Vorstellungen erkennen. Die Beratungen über die künftige Form der Volksschullehrerbildung seien zwar noch nicht abgeschlossen, es sei aber zu beden-

³⁰² Siehe oben, S. 127 ff., 132 f.

³⁰³ Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, S. 34.

³⁰⁴ Zitat aus dem OMGUS-Telegramm vom 10.1.1947 bei Merkt, S. 54.

ken, daß deren Verlegung „auf die Universitäten und Hochschulen weder quantitativ noch qualitativ den Nachwuchs sichert, den eine zahlenmäßig so starke und kulturell so wichtige Gruppe, wie es der Volksschullehrerstand ist, erfordert“³⁰⁵. Im Schulreformplan vom 31. März wurde diese Aussage in schwer zu verifizierender, indes durch die spätere Entwicklung widerlegter Weise erläutert. Quantitativ bringe die Akademisierung der Volksschullehrerbildung keinen Fortschritt, weil die in den Genuß der vollen Studierfähigkeit gelangenden Lehramtskandidaten sofort in verlockendere akademische Berufe abwandern würden. Qualitativ bleibe der Fortschritt aus, „weil unter den Abwanderern die Gutqualifizierten die Mehrheit bilden“. Überdies dürfe nicht übersehen werden, „daß Bayern unter allen deutschen Ländern die am meisten ländliche Siedlungsform hat, daß daher der überwiegende Teil der Volksschullehrerschaft zeitlebens auf dem Lande zu wirken hat und mit dem Landvolk auch der Dorfkultur innerlich verbunden sein muß, daß aus diesem Grunde auch der Zustrom zum Volksschullehrerberuf aus dem Landvolk nicht erschwert, sondern aufrechterhalten werden muß. Aus diesen und anderen Gründen soll die Ausbildung des Volksschullehrers auf besonderen Bildungsanstalten erfolgen, die auf der 7. Klasse der Volksschule aufbauen, somit die Bekanntschaft mit der Volksschule aus eigenem Erleben als wichtige Vorbildung voraussetzen und in einem organisatorisch und innerlich geschlossenen siebenjährigen Lehrgang eine dem Bildungsziel der höheren Schule völlig gleichwertige Allgemeinbildung und die für die Volksschularbeit erforderliche theoretische und praktische Berufsbildung vermitteln“³⁰⁶. Dieses Konzept war nun direkt zugeschnitten auf das – in der zweiten Hälfte der 50er Jahre rasch abbröckelnde – Postulat der dorfeigenen, heimatverbundenen Schule, der mittels einer mediokren, organisatorisch kaum über die Lehrordnung von 1912 hinausweisenden Volksschullehrerbildung der Dorflehrer erhalten werden sollte. Daß dieses Berufsbild auf Dauer von der Lehrerschaft nicht akzeptiert wurde, zeigten die in den 50er Jahren einsetzende Landflucht der Volksschullehrer und der sich anbahnende Lehrermangel. Doch das war ein mittelfristiges Problem. Das kurzfristige bestand für das Kultusministerium darin, wie man den Reformforderungen der Militärregierung ausweichen konnte, zumal diese im Sommer 1947 mit Titel 8 der Military Government Regulations und mit der Kontrollratsdirektive Nr. 54 ihr Festhalten an der Akademisierung der Volksschullehrerbildung bekräftigte: „Die gesamte Lehrerbildung soll an der Universität oder in einem pädagogischen Institut mit Universitätsrang stattfinden.“³⁰⁷

Wie wenig man im Kultusministerium geneigt war, den Wünschen der Besatzungsmacht entgegenzukommen, zeigte der nach der Zurückweisung des Schulreformplans vom 31. März 1947 vorgelegte revidierte Plan vom 30. September 1947, der das Problem mit vagen Kompromißformeln zu umgehen suchte bzw. es auf die lange Bank schieben wollte. Die Volksschullehrerbildung solle „eine dem Bildungsziel der höheren Schule gleichwertige Allgemeinbildung und die für die Volksschularbeit erforderliche erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Ausbildung in hochschulmäßiger Form umfassen“, gleichzeitig müsse sie aber so gestaltet werden, „daß der Zustrom zum Volksschullehrerberuf aus dem Landvolk nicht erschwert wird, da die

³⁰⁵ Merkt, S. 64.

³⁰⁶ Ebenda, S. 75.

³⁰⁷ Ebenda, S. 88. Zu Titel 8 und zur Kontrollratsdirektive Nr. 54 siehe oben, S. 133f.

größte Zahl der bayerischen Volksschulen Landschulen sind“³⁰⁸. Im übrigen aber könne eine endgültige Stellungnahme zur künftigen Form der Volksschullehrerbildung erst erfolgen, wenn eine für das Studium des außerdeutschen Lehrerbildungswesens gebildete Kommission ihre Ergebnisse vorgelegt habe. Deren Einsetzung war im Juni 1947 von Kultusminister Hundhammer und der Militärregierung gemeinsam beschlossen worden. Insbesondere wollte man die Lehrerbildungssysteme Schwedens, der Schweiz und der Vereinigten Staaten vergleichend analysieren³⁰⁹. Daß sich hinter der Kommissionsgründung ein Manöver des gewieften Taktikers Hundhammer verbarg, mit dem die Lehrerbildungsreform ausgebremst werden sollte, darf mit gutem Grunde vermutet werden. Im Ministerium hatte man mit der Einsetzung der Kommission nämlich auffallend wenig Eile. Erst im Januar 1948 wurden der Militärregierung die Mitglieder einer nach Schweden zu entsendenden Delegation benannt³¹⁰. Zu diesem Zeitpunkt war die Militärregierung freilich nicht mehr gewillt, sich mit dem Hinweis auf zu erwartende Kommissionsberichte vertrösten zu lassen. Im Zuge der offiziellen Ablehnung des September-Plans zu Weihnachten 1947 wurde dem Kultusministerium die als Befehl deklarierte Auflage gemacht, binnen 30 Tagen einen den amerikanischen Vorstellungen entsprechenden Plan zur Neuordnung der Lehrerbildung vorzulegen³¹¹.

Während die gleichzeitig verstärkten Bemühungen der Besatzungsmacht um die Einführung der differenzierten Einheitsschule für erhebliches Aufsehen sorgten, stand die Forcierung der Lehrerbildungsreform eindeutig im Windschatten der öffentlichen Diskussion. In den gutachtlichen Äußerungen der Universität München, der Bayerischen Akademie der Wissenschaften und der Arbeitsgemeinschaft für deutsche Fragen in Chicago³¹² zu den amerikanischen Reformvorstellungen wurde sie links liegen gelassen, diese konzentrierten sich ganz auf das höhere Schulwesen, insbesondere auf das zur Säule der abendländischen Kultur stilisierte humanistische Gymnasium. Auch die Parteien widmeten der Lehrerbildungsfrage vergleichsweise wenig Interesse, vernachlässigten das Thema aber immerhin nicht ganz. Die SPD, mit der Militärregierung ja auch hinsichtlich des Einheitsschulkonzepts d'accord, stellte sich dabei erneut voll hinter die amerikanischen Vorstellungen: „So steht am Anfang der Schulreform eine neue Lehrerbildung in einheitlichem Geiste. Die Bildungsstätte für den neuen Lehrer kann nur die Hochschule sein.“³¹³ Die Haltung der FDP, die sich mit ihrer sogenannten Allgemeinen Schule unter sorgfältiger terminologischer Abgrenzung von der SPD dem amerikanischen Einheitsschulkonzept angenähert hatte, blieb wiederum etwas diffus. Zwar war – was einen akademischen Status suggerierte – von einem viersemestrigen Studium der Erziehungswissenschaften für alle Lehrer die Rede, allerdings drückten sich die Liberalen um eine klare Aussage, wo denn dieses Studium angesiedelt sein sollte. Aus der Anmerkung, daß der Besuch eines musisch-pädagogischen Zweiges der Oberstufe der Allgemeinen Schule auf das Lehrstudium angerechnet werden könne, ging immerhin hervor, daß an eine Vollakademisierung

³⁰⁸ Merkt, S. 142.

³⁰⁹ Vgl. BayHStA, MK 61384, Vormerkung Hundhammers vom 26.6.1947.

³¹⁰ Vgl. BayHStA, MK 61384, Hundhammer an OMBY vom 9.1.1948.

³¹¹ Vgl. Merkt, S. 170 ff.

³¹² Siehe oben, S. 149 f.

³¹³ Merkt, S. 103.

der Volksschullehrerbildung nicht gedacht war³¹⁴. Eindeutiger war die Haltung der CSU. Der amerikanischen Absicht einer Gleichstellung von Volksschul- und Gymnasiallehrerbildung wurde eine klare Absage erteilt. „Die Bildung der verschiedenen Lehrerkategorien wird sich im Hinblick auf den Inhalt der jeweiligen Unterrichtsarbeit immer nach Dauer und Studiengang unterscheiden müssen“, stellte der Schulausschuß der CSU fest. Bemerkenswert war allerdings, daß die Akademisierung der Volksschullehrerbildung nicht mit der bei Kultusminister Hundhammer anzutreffenden Striktheit abgelehnt wurde. Die psychologische, pädagogische und methodische Ausbildung „aller Lehrer“ sollte nämlich „auf psychologisch-pädagogischen Hochschulen“ stattfinden³¹⁵. Für die Volksschullehrer wurde damit zumindest eine Teilakademisierung ins Auge gefaßt. Fast scheint es, als habe der Kultusminister ungeachtet der nach außen hin ungebrochenen Loyalität seiner Partei intern in der Lehrerbildungsfrage nicht die absolute Unterstützung erfahren, wie dies bei der Abwehr des Einheitsschulkonzepts der Fall war. In diese Richtung weist es auch, daß Ministerpräsident Ehard eine Denkschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft in Bayern mit dem Vermerk „sehr beachtenswert“³¹⁶ versah und Hundhammer zuleitete, obwohl darin eine Lanze für die Akademisierung der Volksschullehrerbildung gebrochen wurde: „Die herkömmliche Lehrerbildung kann nicht mehr genügen, und so erhält die alte Forderung nach hochschulmäßiger Ausbildung des Lehrers ein ganz anderes Gewicht; sie wird nicht nur von den Lehrern erhoben, sondern von allen, die Einsicht in das Wesen der Kinderseele und des Erziehungsvorganges haben. Wenn schon dem Arzt und Zahnarzt, der die biologische Grundlage des Menschen betreut, dem Veterinär, dem die Gesundheit der Haustiere, dem Forstmann, dem die Pflege unserer Wälder anvertraut ist, diese Hochschulbildung zuerkannt werden muß, dann ist diese doch wohl auch für den Erzieher und Lehrer zu fordern, dem das Beste und Heiligste in die Hände gegeben wird.“³¹⁷ Wenn sich schon die CSU-nahe katholische Erziehergemeinschaft in diesem Sinne aussprach, war dies erst recht von dem mit der bayerischen Lehrerbildung seit Jahrzehnten notorisch unzufriedenen Bayerischen Lehrerverein zu erwarten. Dem BLV schwebte eine Kombination von pädagogischer und fachlicher Ausbildung auf wissenschaftlichem Niveau vor: „Der BLV als Vertreter der bayerischen Lehrerschaft fordert im Zusammenhang mit seinen Reformplänen für alle Arten von Lehrern gleiche 6-semesterige erziehungswissenschaftliche Ausbildung auf psychologisch-pädagogischen Erziehungsinstituten der Universität.“ Speziell für die Volksschullehrer lautete die Forderung: „Das 6-semesterige Studium mindestens eines wissenschaftlichen Faches auf der Universität. Der Volksschullehrer soll einerseits an einem Fach lernen, wissenschaftlich zu arbeiten, [...] andererseits von der völlig ungerechtfertigten und unnötigen Sonderausbildung in die Gemeinschaft all derer geholt werden, die im Mittelpunkt der geistigen Strömungen der Zeit, also an der Universität, sich vorbereiten zu den kulturellen Führungsaufgaben (Akad. Lehrer, Juristen, Geistliche, Ärzte usw.).“³¹⁸

³¹⁴ Ebenda, S. 167.

³¹⁵ Ebenda, S. 118.

³¹⁶ BayHStA, MK 61393, Ehard an Hundhammer vom 17.11.1949.

³¹⁷ BayHStA, MK 61393, Katholische Erziehergemeinschaft in Bayern, Diözesanverband Bamberg: Denkschrift zur Neuordnung der Lehrerbildung vom 25.10.1949.

³¹⁸ Merkt, S. 126.

Dieses hier nur kurz skizzierte Meinungsspektrum war aus Sicht der Militärregierung durchaus ermutigend und dürfte dazu beigetragen haben, daß sie in der letzten Phase der Besatzungszeit die Lehrerbildungsreform ungleich energischer verfolgte als die auf starke Widerstände stoßende Einführung der differenzierten Einheitsschule. Fürs erste konnte sie sich übermäßigen Energieaufwand freilich ersparen, da Hundhammer aufgrund der Weisung, die amerikanischen Reformvorstellungen zu beachten, keine andere Wahl hatte, als einen Kurswechsel zu vollziehen. Nachdem am 29. Dezember 1947 im Kultusministerium ein Lehrerbildungsausschuß unter dem Vorsitz von Oskar Vogelhuber, der eindeutig mit dem amerikanischen Konzept sympathisierte, seine Arbeit aufnahm, konnte der Militärregierung bereits am 16. Januar 1948 ein „Plan für die Neuordnung der Lehrerbildung nach den Weisungen des Amtes der Militärregierung für Deutschland“ vorgelegt werden³¹⁹. Weisungsgemäß organisierte der Plan die Volksschullehrerbildung nach folgenden Gesichtspunkten: Die das Abitur voraussetzende „pädagogisch-berufliche Ausbildung der Volksschullehrer sollte in pädagogischen Instituten stattfinden, die in ihrer Organisation und in ihren Verfahren auf der Ebene einer Universität“ stehen. „Eine Verbindung mit anderen Hochschulen sollte möglich sein, sofern die Studierenden die Gleichstellung mit den Studierenden einer Universität gewährleistet erhalten. Die Studierenden des pädagogischen Instituts sollten die gleichen Rechte wie die übrigen Hochschulstudenten genießen. Es wird ihnen das Recht der Zulassung zur Promotion gesichert.“ Die Ausbildung sollte sechs Semester dauern, hochschulmäßig in Form von Vorlesungen und Übungen durchgeführt werden und ihren Schwerpunkt zum einen in der wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik, zum anderen in der Vertiefung der Allgemeinbildung haben. Die bisherigen Lehrerbildungsanstalten sollten in allgemeinbildende höhere Schulen umgewandelt werden.

Die Militärregierung nahm den Reformplan vom 16. Januar 1948 mit Wohlwollen auf. Das Kultusministerium habe „sich aufrichtig bemüht“, der Plan „ist den Umständen entsprechend so vollkommen wie nur möglich“³²⁰. Jetzt mußte er nur noch in die Praxis umgesetzt werden. Und eben damit begann für die Volksschullehrerbildung eine unerfreuliche, von zahlreichen Irregularitäten geprägte Phase des Übergangs. Auf der einen Seite wurden nämlich die herkömmlichen Lehrerbildungsanstalten abgebaut, auf der anderen Seite ließ der Aufbau der angekündigten Pädagogischen Institute auf sich warten. Die Militärregierung war dabei die treibende, Kultusminister Hundhammer die verzögernde Kraft. Was den Abbau der Lehrerbildungsanstalten betraf, so bestand die Besatzungsmacht darauf, daß diese mit Beginn des Schuljahres 1948/49 in ihrer Eigenschaft als Ausbildungsstätte für Volksschullehrer keine neuen Schüler mehr aufnehmen durften. Sie galten nur mehr als eine neue Form der höheren Schule, deren Besuch keinen berufsqualifizierenden Charakter mehr hatte. Für die zum Zeitpunkt des Erlasses bestehenden Klassen der Lehrerbildungsanstalten wurde vorgesehen: „Die jetzigen 1., 2. und 3. Klassen der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten werden nach einem allgemeinbildenden Übergangslehrplan weitergeführt. Es ist beabsichtigt, sie der Hochschulreife entgegenzuführen, auf der dann die künftige, eigentliche Lehrerbildung fußen soll. Die jetzigen 4. und 5. Klassen der Lehrer- und Lehrerinnen-

³¹⁹ Druck ebenda, S. 183–188; die nachfolgenden Zitate ebenda. Vgl. auch Vogelhuber, S. 27f.

³²⁰ BayHStA, MK 61393, OMGUS an OMBGY vom 3.3.1948.

nenbildungsanstalten führen ihr Studium nach der alten Ordnung weiter.³²¹ Diese beiden Klassen sowie die 6. Abschlußklasse des Jahres 1948 sollten also die letzten Jahrgänge der nach altem Modus ausgebildeten Volksschullehrer sein. Ab dem Schuljahr 1948/49 gab es in Bayern somit einen neuen, den anderen Formen der höheren Schule gleichberechtigten Schultypus. Aufbauend auf der sechsten Volksschulklasse handelte es sich um eine vorerst sechsjährige Kurzform des Gymnasiums mit Latein als erster Fremdsprache³²², in der vor allem das Fach Deutsch und die musischen Fächer gepflegt wurden und mit deren Besuch die volle Hochschulreife erworben wurde. Die neue Schulform hatte mit gewissen Anlaufschwierigkeiten zu kämpfen, weil es den Eltern offenkundig nur schwer zu vermitteln war, daß es sich bei ihr nicht nur um einen Schulversuch, sondern um „eine dauernde Einrichtung, die eine wesentliche Ergänzung des bestehenden Schulwesens bildet“, handelte³²³. Die Unsicherheit und die verhaltene Reaktion der Elternschaft hatte sich das Kultusministerium selbst zuzuschreiben, weil es nicht imstande war, der neuen Schulform einen aussagekräftigen und die Vorläuferinstitution ad acta legenden Namen zu geben. Statt dessen lief die neue Form der höheren Schule mehrere Jahre unter der alten, inhaltlich nicht mehr zutreffenden und deshalb verwirrenden Bezeichnung. „Die Schüler treten auch jetzt noch in eine ‚Lehrerbildungsanstalt‘ ein, wobei ihnen sofort erklärt werden muß, daß sie sich nicht in einer Lehrerbildungsanstalt befinden.“³²⁴ 1950 wurde immerhin die Kompromißformel „Lehrer(innen)bildungsanstalt (mit Oberschule in Kurzform)“ aus der Taufe gehoben. In den nächsten Jahren kreiste die Diskussion dann um die Begriffe Deutsches Gymnasium und Deutsche Oberschule³²⁵, bis endlich 1954 die Entscheidung zugunsten der erstgenannten Bezeichnung fiel³²⁶.

Daß das Kultusministerium bis 1954 so zäh am Begriff der Lehrerbildungsanstalt, „den im ganzen Bundesgebiet nur mehr Bayern kennt“³²⁷, festhielt, lag am unausgegrenzten Zustand der Volksschullehrerbildung. Die 1948 in höhere Schulen umgewandelten Lehrerbildungsanstalten waren nämlich zugleich auch nach wie vor Stätten der Lehrerausbildung, nachdem dort mittlerweile auch wieder lehrerbildende Lehrgänge angesiedelt worden waren. Grund war die Verschleppung der Errichtung Pädagogischer Institute, wie sie 1948 ins Auge gefaßt worden waren und die, wäre es nach dem Willen der Militärregierung gegangen, schon längst hätten existieren sollen³²⁸. Freilich hatte diese die Rechnung ohne den Kultusminister gemacht, der es mit der Umsetzung der ihm auferlegten Reform alles andere als eilig hatte. Erste Anzeichen hierfür, die die Militärregierung veranlaßten, bei Ministerpräsident Ehard vorstellig zu werden³²⁹, gab es bereits im Sommer 1948. Vollends evident wurde die Verzögerungs-

³²¹ Amtsblatt 1948, S. 43; Merkt, S. 221 f.

³²² Vgl. BayHStA, MK 61384, Vormerkung von Referat 4 vom 23.9.1948.

³²³ BayHStA, MK 61395, MK an die Direktorate aller Lehrerbildungsanstalten vom 17.4.1951.

³²⁴ BayHStA, MK 61393, Vormerkung von Referat 4 vom 11.5.1950. Vgl. ebenda auch die Vormerkung von Referat 7 b: „Die Enttäuschung ist bei den Leitern der Lehrerbildungsanstalten allgemein. Seit 1948 sind die Lehrerbildungsanstalten für die Ausbildung von Volksschullehrern gesperrt. Trotzdem muß die Schule noch immer die irreführende Bezeichnung tragen.“

³²⁵ Vgl. BayHStA, MK 61393, Vormerkung von Referat 4 vom 11.5.1950.

³²⁶ Vgl. BayHStA, MK 61393, MK an die Direktorate aller Lehrerbildungsanstalten vom 22.6.1954.

³²⁷ BayHStA, MK 61393, Vormerkung von Referat 18 vom 4.11.1952. Zur Entwicklung in den anderen Bundesländern vgl. Wyndorps, S. 219 ff.; Beckmann, S. 535 ff.; Wölfling, Schreiber.

³²⁸ Vgl. Merkt, S. 217.

³²⁹ Vgl. ebenda, S. 233 f., S. 239 f.

taktik Hundhammers 1949. Mit Schreiben vom 7. Juli 1949 ließ er nämlich die Besatzungsmacht wissen, daß aufgrund der Raummisere die in München, Erlangen und Passau geplanten Institute ihre Arbeit auch in diesem Jahr noch nicht aufnehmen könnten³³⁰. Die Militärregierung schloß sich dieser Ansicht natürlich nicht an und bestand darauf, wenigstens in kleinem Rahmen „als Beweis des guten Willens und des ehrlichen Glaubens“³³¹ den Lehrbetrieb an den Instituten aufzunehmen. Im August 1949 erklärte Hundhammer jedoch definitiv, daß „die Errichtung von Pädagogischen Instituten, die in Verbindung mit den Universitäten München und Erlangen und anderen Hochschulen erfolgen soll, [...] im heurigen Jahre aus inzwischen aufgetretenen besonderen Gründen weder unbedingt zwingend noch den Umständen nach möglich“ sei. Unmöglich sei die Errichtung der Institute aus finanziellen Gründen: Die Umstellung der Lehrerbildung auf Hochschulbasis bedeute eine wesentliche Belastung des Staatshaushalts, „da naturgemäß Lehrkräfte mit hochschulmäßiger Ausbildung in einer anderen Gehaltsklasse eingestuft werden müssen als nach dem bisherigen System herangebildete Lehrkräfte. Unter diesen Umständen kann nicht erwartet werden, daß die für die Einrichtung von Pädagogischen Instituten erforderlichen Geldmittel vom Bayerischen Landtag so frühzeitig noch bewilligt werden, daß heuer im Herbst noch die Aufnahme des Betriebs sich ermöglichen läßt.“³³² Zwingend seien die Institutsgründungen im Augenblick deshalb nicht, weil ein Überangebot an Volksschullehrern herrsche. Nun war es sicherlich erklärungsbedürftig, warum ein momentaner Lehrerüberschuß einer qualitativen Neuordnung der Lehrerbildung im Wege stehen sollte. Und auch das finanzielle Argument trug, auch wenn ihm eine gewisse Berechtigung nicht versagt werden konnte, insofern nicht recht, als der Minister zum gleichen Zeitpunkt mit Verve die Gründung einer vierten Landesuniversität in Regensburg betrieb. Von Teilen der Öffentlichkeit wurden die Einwände Hundhammers denn auch deutlich als Ausflüchte kritisiert – „einige Herren des Kultusministeriums [...] wollen [...] es am liebsten beim alten belassen“³³³.

Die Reformvorschläge der Militärregierung waren also erst einmal blockiert. Um die Kontinuität der Volksschullehrerbildung zu sichern, rekrutierte das Kultusministerium statt dessen eine weitere Klasse der vormaligen Lehrerbildungsanstalten für den Volksschullehrernachwuchs. Die 3. Klasse des Schuljahrs 1947/48, die eigentlich in eine allgemeinbildende höhere Schulklasse hätte umgewandelt werden sollen³³⁴, wurde nach tradiertem Muster auf den Beruf des Volksschullehrers vorbereitet. Diese Form der Nachwuchsgewinnung war, nachdem die seit 1948 neu eingetretenen Schüler der ehemaligen Lehrerbildungsanstalten diese als die neue Form der höheren Schule ohne berufsqualifizierenden Abschluß besuchten, nicht mehr fortsetzbar. Sofern es also nicht in Bälde zur Errichtung der Pädagogischen Institute kam, mußte eine Übergangslösung gefunden

³³⁰ Vgl. ebenda, S. 290 ff.

³³¹ Ebenda, S. 299.

³³² BayHStA, MK 61393, Hundhammer an Ehard zur Weiterleitung an OMGBY vom 4.8.1949.

³³³ BayHStA, MK 61393, Sendemanuskript des Bayerischen Rundfunks von Wilhelm Baumann vom 2.9.1949: Warum ist die gegenwärtige Lehrerausbildung unhaltbar? Zu Baumann, einem der aktivsten Vertreter des BLV vgl. Guthmann S. 486 ff. Vgl. auch Süddeutsche Zeitung vom 8.3.1950, S. 3: Lehrerbildungsreform?

³³⁴ Vgl. BayHStA, MK 61393, Vormerkung vom Juni 1950: „Nach der unter dem Druck der Militärregierung erlassenen Übergangsbestimmung vom 20.4.1948 hätte schon die jetzige 5. Klasse [1948 war dies die 3. Klasse] allgemeinbildenden Charakter erhalten müssen. Die Abänderungen dieser Bestimmung ist stillschweigend gemacht worden, da die förmliche Zustimmung der Militärregierung nicht zu erreichen war.“

werden. Das war 1950 der Fall. Dabei hatte es in diesem Jahr zunächst ganz gut für die Lehrerbildungsreform ausgesehen. Das Kultusministerium hatte nämlich in Verbindung mit Prälat Zinkl vom Erzbischöflichen Ordinariat München und Franz Xaver Eggersdorfer, der sich schon in der Weimarer Zeit für eine Akademisierung der Volksschullehrerbildung eingesetzt hatte und an den Beratungen der Stiftung Wallenburg mitwirkte, einen Gesetzentwurf ausgearbeitet, der der Forderung nach einer hochschulmäßigen Ausbildung der Volksschullehrer entgegenkam³³⁵. Der Entwurf griff nämlich das alte Konzept Eggersdorfers auf, selbständige Pädagogische Hochschulen zu errichten, die schon bestehenden Hochschulen organisatorisch zugeordnet waren. „Die Pädagogischen Hochschulen sind sowohl Lehr- als auch Forschungsstätten auf dem Gebiete der Pädagogik, Didaktik und pädagogischen Psychologie. [...] Die Pädagogische Hochschule ist eine wissenschaftliche Hochschule mit dem Recht der Selbstverwaltung.“³³⁶ Der Entwurf, der im übrigen strikt am Prinzip der Konfessionalität der Lehrerbildung festhielt, stieß freilich im Ministerrat auf finanzielle Bedenken, so daß er im Mai 1950 zurückgestellt wurde³³⁷. Eine erneute Vertagung der Reform war somit zum Unbehagen des zuständigen Referenten im Kultusministerium unvermeidlich. Die Verschiebung werde, hielt er in einem dem breiten Konsens über die Notwendigkeit einer Neuordnung dokumentierenden Aktenvermerk fest, „in weiten Kreisen Enttäuschung und Kritik hervorrufen. Die Öffentlichkeit, Lehrerorganisationen, Elternkreise, Presse, Rundfunk, Landtag, vielleicht auch die Besatzungsmacht werden ihre Stimme erheben. Möglicherweise auch kirchliche Stellen, die ja ebenfalls die Reform als dringlich gefordert haben. Eine gewisse Verärgerung und Hoffnungslosigkeit hat auch die Fassung des Communiqués über die Kabinettsitzung ausgelöst, obwohl es nur in ganz geringem Umfang bekannt geworden ist. Die Öffentlichkeit, insbesondere die Masse der Lehrerschaft erwartet heute noch immer den Beginn der Lehrerbildungsreform für den kommenden Herbst.“³³⁸

Bei der Suche nach einer Übergangslösung für die Volksschullehrerbildung kam das Kultusministerium im Sommer 1950 auf die in der unmittelbaren Nachkriegszeit zur Milderung des Lehrermangels eingeführten Abiturientenlehrgänge zurück – ein Faktum, das den Amerikanern nicht so recht einleuchten wollte. Ironisch wiesen sie Hundhammer darauf hin, er solle doch vor der Einführung solcher Lehrgänge erst einmal den von ihm im Vorjahr behaupteten Lehrerüberschuß abbauen³³⁹. Ungeachtet dieses Hinweises kam es, um eine Nachwuchslücke zu verhindern, im Oktober 1950 an den vormaligen Lehrerbildungsanstalten in Amberg, Bamberg, Bayreuth, Freising, Lauingen, München-Pasing, Schwabach, Straubing, Würzburg, Göggingen, Landshut-Seligenthal, Neuendettelsau und Passau-Freudenhain zur Eröffnung von Abiturientenlehrgängen, für die sich 560 Teilnehmer meldeten³⁴⁰. Damit war immerhin erstmals das

³³⁵ Vgl. Buchinger, Volksschule, S. 515f.

³³⁶ Merkt, S. 317.

³³⁷ Vgl. BayHStA, MK 61395, MK an Ehard zur Weiterleitung an OMGBY vom 24.7.1950. Vgl. auch Buchinger, Volksschule, S. 551f.; Süddeutsche Zeitung vom 27.6.1950, S. 8: Zur Neugestaltung der Lehrerbildung in Bayern. Sind die finanziellen Bedenken des Ministerrats stichhaltig?

³³⁸ BayHStA, MK 61393, Vormerkung vom Juni 1950.

³³⁹ Vgl. BayHStA, MK 61395, Amt des U.S.-Hochkommissariats für Bayern an Hundhammer vom 11.8.1950; dort die eigenhändige Anmerkung Hundhammers: „Zur Sicherung des notwendigen Lehrernachwuchses ist die Durchführung der Kurse notwendig.“

³⁴⁰ Vgl. BayHStA, MK 61386, MK an Kultministerium Württemberg vom 18.9.1951: Ausbildung der Volksschullehrer in Bayern.

Abitur offizielle Zulassungsvoraussetzung für den Volksschullehrerberuf, und „um wenigstens die Tendenz auf hochschulmäßige Form“ anzudeuten, waren die Lehrgänge auf eine Dauer von 18 Monaten angelegt, was in etwa einem viersemestrigen Hochschulstudium gleichkam. Der Fächerkanon umfaßte Religionslehre, Erziehungswissenschaft, Geschichte der Pädagogik, Didaktik, Einführungen in Philosophie und Soziologie, Deutschkunde, Musik, Leibesübungen und Schultechnik. „Um das mehr systematische Wissen der höheren Schule dem Volkstümlichen anzunähern, ist der Einbau von Heimat- und Volkskunde beabsichtigt.“³⁴¹ Zu erwähnen bleibt noch, daß die Lehrgänge der Konfessionalität der Lehrerbildung Rechnung trugen. „Der neue Entwurf führt das konfessionelle Prinzip grundsätzlich reinlich durch. Der Herr Staatsminister hat gebilligt, daß Bewerber des Minderheits-Bekenntnisses, die am Ort einer Lehrerbildungsanstalt oder in dessen Nähe (Fahrschüler) wohnen, gastweise die Anstalt des Mehrheiten-Bekenntnisses besuchen. Dieses Entgegenkommen ist an den bayerischen Lehrerbildungsanstalten seit 30 Jahren gewährt worden.“³⁴² Institutionell waren die Pädagogischen Lehrgänge, die dann 1954 wenigstens nomenklatorisch zu Instituten für Lehrerbildung geandelt wurden, an die vormaligen, 1948 in die Kurzform der höheren Schule umgewandelten Lehrerbildungsanstalten angebunden. Diese setzten sich ab 1950 also aus zwei räumlich zusammengefaßten Teilanstalten zusammen, die haushaltstechnisch unter einem Titel liefen³⁴³ und auch sonst einiges gemeinsam hatten. Üblicherweise vertrat der Rektor der höheren Schule auch die Belange der Pädagogischen Lehrgänge, und in den allgemeinbildenden Fächern wurden die Lehrgangsteilnehmer von den Lehrern der höheren Schule unterrichtet. Für die erziehungswissenschaftlichen Fächer standen ihnen allerdings eigene Dozenten zur Verfügung.

Das war also die Situation nach dem Ende der Besatzungszeit im engeren Sinne und zu einem Zeitpunkt, als sich auch die Ära Hundhammer im Kultusministerium ihrem Ende zuneigte. Der nach den Landtagswahlen vom November 1950 abgelöste Hundhammer hinterließ seinen Nachfolgern im Amt damit eine schwere Hypothek. Die Volksschullehrerbildung befand sich in einem verworrenen Zustand. Die alten Lehrerbildungsanstalten gab es nicht mehr, der Aufbau der Pädagogischen Institute war verschleppt worden. Ob Hundhammer dabei im Sinn hatte, nach dem infolge des Besatzungsstatuts zu gewärtigenden Rückzugs der Besatzungsmacht aus der Schulpolitik wieder zum früheren System der Lehrerbildungsanstalten zurückzukehren, muß offen bleiben. Bei allem politischen Durchsetzungsvermögen, das ihm attestiert werden muß, wäre dies allerdings kaum möglich gewesen. Über die Notwendigkeit einer Neuordnung der Volksschullehrerbildung herrschte ein zu breiter Konsens. So gesehen war, auch wenn finanzielle Gründe eine Rolle spielten, die Verzögerungstaktik eindeutig verfehlt und stürzte die Lehrerbildung in eine die Attraktivität des Berufes empfindlich störende Krise. Vor dem Hintergrund des Mitte der 50er Jahre virulent werdenden Volksschullehrermangels räumte man im Kultusministerium zerknirscht ein, daß der nachgerade als unerträglich empfundene Zustand der Lehrerbildung – „nur in Bayern ist die Lehrerbildung noch nicht hochschulmäßig“ – ein gerüttelt Maß Schuld an der Krise trug: „Wenn die Lehrerbildung bald diese, bald jene Form zeigt, verliert der

³⁴¹ Vgl. BayHStA, MK 61393, Presseerklärung vom 8.7.1950.

³⁴² BayHStA, MK 61393, Interne Anmerkung zur Presseerklärung vom 8.7.1950.

³⁴³ Vgl. BayHStA, MK 61395, Denkschrift zur Lehrerbildung in Bayern vom 26.1.1954.

Beruf leicht sein Gesicht und das wertende Bewußtsein der Gemeinschaft geht an ihm vorüber oder verzichtet darauf, ihm durch Verleihung eines normativen Typs die berufliche Weihe zu geben.³⁴⁴ Bis ein neuer Ausbildungsmodus gefunden wurde, der den berufsqualifizierenden Notwendigkeiten entsprach und der dem Volksschullehrerberuf wieder größere gesellschaftliche Akzeptanz verschaffte, verstrichen in Bayern freilich noch einige Jahre. In der 1950 neugebildeten Regierungskoalition zogen es SPD und CSU um des Koalitionsfriedens vor, ihre Gegensätze in der Lehrerbildungsfrage nicht auszutragen³⁴⁵. Zugleich mußte der Bayerische Lehrerinnen- und Lehrerverein, der seine Mitglieder wiederholt zu Demonstrationen zugunsten der Lehrerbildungsreform mobilisierte, eine arge Enttäuschung hinnehmen. 1953 erklärten sich nämlich die bayerischen Landesuniversitäten außerstande, die Ausbildung der Volksschullehrer zu übernehmen³⁴⁶. Für den Fall, daß sie sich den Zwecken kurzfristiger Berufsschulung öffneten, befürchteten sie nämlich eine mit der Senkung des wissenschaftlichen Niveaus einhergehende organisatorische Überlastung. Zudem widerspreche die Konfessionalität der Volksschullehrerbildung der für die Universität substantiellen Forschungs-, Lehr- und Lernfreiheit. Nach diesem Rückschlag setzten die bayerischen Lehrer ihre Hoffnungen in die 1954 zur Verblüffung der CSU zustandegekommene Viererkoalition von SPD, FDP, BP und BHE³⁴⁷. In der Tat legte die Koalition 1955 einen Gesetzentwurf vor³⁴⁸, der unter den der konkordatären Rechtslage entsprechenden Einrichtungen für die konfessionelle Lehrerbildung nicht voll konfessionalisierte Anstalten begriff, sondern simultane Pädagogische Hochschulen mit konfessionsgebundenen Abteilungen. Nachdem die katholische Kirche signalisierte, daß sie zum Verzicht auf vollkonfessionalisierte Pädagogische Hochschulen nicht bereit sei, folgte zwar noch eine Serie von Gesprächen und revidierten Gesetzentwürfen. Als die Viererkoalition 1957 zerbrach, war die Lehrerbildungsfrage gleichwohl ungelöst. Einer Lösung zugeführt wurde das Problem dann unter der Ministerpräsidentenschaft von Hanns Seidel in einer dem Plan der Viererkoalition durchaus nahestehenden Art. Die katholische Kirche zeigte sich – Wilhelm Hoegner bemühte das alte Sprichwort: *quod licet Jovi, non licet bovi*³⁴⁹ – offenkundig gegenüber einer CSU-geführten Regierung beweglicher. Nachdem mit dem sog. Seidel-Plan eine erste Diskussionsgrundlage geschaffen war, sich die Universitäten mit einer engen organisatorischen Anbindung der Pädagogischen Hochschulen bereitfanden und die Kirchen sowie der BLLV ihr Einverständnis mit einer modifizierten Konfessionalität der Lehrerbildungsstätten signalisierten, war einer endgültigen Regelung der Weg geebnet. Mit dem Lehrerbildungsgesetz vom 2. Juni 1958 wurden die nun so benannten Pädagogischen Hochschulen Bayerns verwaltungsmäßig den drei Landesuniversitäten angeschlossen³⁵⁰. Die Lehramtsstudenten waren somit an den Universitäten in München, Erlangen oder Würzburg immatrikuliert, und deren Rektoren waren für die Leitung der Pädagogischen Hochschulen verantwortlich; in der Praxis wurden die Amtsgeschäfte von den PH-Vorständen wahrge-

³⁴⁴ BayHStA, MK 61875, Vormerkung von Referat 18 vom 11.6.1957.

³⁴⁵ Vgl. Buchinger, Volksschule, S. 521 f.

³⁴⁶ Abschriften der einschlägigen Gutachten der Universitäten in BayHStA, Nl Ehard 165 und Nl Schwalber I.

³⁴⁷ Vgl. Deuerlein/Gruner, S. 627 f.

³⁴⁸ Vgl. Buchinger, Volksschule, S. 553.

³⁴⁹ Zitiert nach ebenda, S. 675. Vgl. Groß, S. 186 ff.

³⁵⁰ Vgl. Scheibe, S. 171 f.; Buchinger, Volksschule, S. 634 ff.

nommen. Durch diese Verbindung von Universität und Pädagogischer Hochschule konnte die Volksschullehrerbildung für sich endlich das von den Lehrern ersehnte Prädikat ‚hochschulmäßig‘ reklamieren. Gleichzeitig waren, ohne daß das Gesetz die Möglichkeit der Errichtung simultaner Hochschulen ausschloß, die Pädagogischen Hochschulen konfessionell ausgerichtet. Es handelte sich dabei zwar um eine modifizierte Konfessionalität, aber vor allem der katholischen Kirche war damit die nominelle Simultaneisierung erspart worden. Diese modifizierte Konfessionalität bedeutete, daß bei der Berufung der Lehrkräfte dem Bekenntnischarakter der Hochschule Rechnung zu tragen war und daß die Professoren für Religionspädagogik und -lehre im Benehmen mit den kirchlichen Oberbehörden zu berufen waren. Für die Studenten galt zwar die Freizügigkeit bei der Wahl der Hochschule; ein evangelischer Student konnte also an einer katholischen Pädagogischen Hochschule studieren, und umgekehrt galt natürlich dasselbe. Eingeschränkt wurde diese Freizügigkeit dadurch, daß die konfessionell und weltanschaulich bedeutsamen Fächer an einer PH des jeweiligen Bekenntnisses studiert werden mußten. Ungeachtet aller weiteren Probleme der Volksschullehrerbildung – zu nennen wäre das Bemühen der Pädagogischen Hochschulen, die eher fiktive Anbindung an die Universitäten zu intensivieren und im gesellschaftlichen Bewußtsein als vollwertige Hochschulen anerkannt zu werden –, war mit diesem Formelkompromiß die ganz wesentlich von der Militärregierung ausgelöste Phase des Experimentierens und des Übergangs beendet; ein neues Kapitel in der Volksschullehrerbildung wurde erst wieder mit dem Lehrerbildungsgesetz vom 27. Juli 1970 und der darauf basierenden Überführung der Pädagogischen Hochschulen in erziehungswissenschaftliche Fakultäten der Universitäten aufgeschlagen³⁵¹. Daß sich die Lösung der in der Nachkriegszeit aufgeworfenen Probleme bis 1958 hinzog, kann nicht der Militärregierung angelastet werden. Sie brach zwar die alten Strukturen der Volksschullehrerbildung auf, wobei sich ihr reichlich autoritäres Vorgehen auf einen relativ breiten Konsens stützen konnte. Der auf die Konfessionalität der Volksschullehrerbildung und auf ein veraltetes Ausbildungsmodell fixierte Kultusminister blieb davon freilich unbeeindruckt. Anstatt den notwendigen Neuaufbau sofort in Angriff zu nehmen, verschleppte er die Reform und trug so zur Krise des Volksschullehrerberufes in den 50er Jahren bei.

4. Der Volksschulbereich: Die Rekonfessionalisierung als zentrales Thema der Nachkriegszeit

a. Die Wiedereinführung der Bekenntnisschule und ihre Verankerung in der bayerischen Verfassung

Das Wesen der Bekenntnisschule in Bayern bestand bekanntlich darin, daß sie zum einen für die Kinder einer Konfession bestimmt war, wobei allerdings der Gastschulbesuch bekennnisfremder Kinder möglich war. Zum anderen mußten die Schüler einer Bekenntnisschule von einem bekennnisgleichen Lehrer im Geiste ihres Bekenntnisses

³⁵¹ Vgl. im Überblick Gruber, S. 127 ff.

erzogen werden³⁵². Diese Regelung ging im wesentlichen auf eine Verordnung aus dem Jahr 1883 zurück, mit der die Konfessionsschule zur Regelschule und die Gemeinschaftsschule zum Ausnahmefall erklärt worden waren. Diese Festlegung war in erster Linie eine Reaktion auf die in der Kulturkampfabära unternommenen Bestrebungen von Kultusminister Johann von Lutz, an die Schulgesetzgebung der Ära Montgelas anzuknüpfen³⁵³ und die Bekenntnisschule zugunsten der Gemeinschaftsschule einzuschränken³⁵⁴. Fortgeschrieben wurde die Verankerung des Bekenntnisschulprinzips in der Folgezeit mit dem Schulbedarfsgesetz vom 28. Juli 1902, mit dem Gemeinden zur Errichtung von Bekenntnisschulen für die konfessionelle Minderheit bereits dann angehalten werden konnten, wenn im fünfjährigen Durchschnitt mindestens 50 schulpflichtige Kinder der Minderheitskonfession registriert wurden und diese zu einer Schule ihrer Konfession einen 3,5 Kilometer überschreitenden Schulweg zurückzulegen hatten. De facto war damit der Errichtung ungeteilter konfessioneller Zwergschulen der Weg geebnet, wo die Schüler mehrerer oder gar aller Jahrgänge in einer Klasse zusammengefaßt waren³⁵⁵. Daß sich die kirchenfreundliche konservative Schulpolitik immer stärker an das Bekenntnisschulprinzip klammerte, lag auch an der schulpolitischen Festlegung der Sozialdemokratie. Das entschiedene Eintreten der SPD, die sich im Erfurter Programm 1891 auf die weltliche Schule ohne Religionsunterricht festgelegt hatte, für die Simultanschule hatte zur Folge, daß das konservative Lager seine Einschätzung der SPD auf die von dieser favorisierte Schulform übertrug. Die Simultanschule, so der Vorwurf, sei die Schule des religiösen Indifferentismus und Atheismus, der die entschieden christlich geprägte Bekenntnisschule gegenübergestellt wurde³⁵⁶. Bei solch antithetischer Zuspitzung traten – und diese Erblast machte sich nach 1945 noch in erheblichem Ausmaß bemerkbar – zweckrationale Überlegungen immer stärker in den Hintergrund. Als beispielsweise der Münchener Stadtschulrat Kerschensteiner 1906 die Simultaneisierung von sechs katholischen Bekenntnisschulen forderte, um den zahlreichen dort eingeschulten evangelischen Kindern den Sonderstatus des Gastschulbesuchs bzw. den weiten Weg zu einer Schule ihres Bekenntnisses zu ersparen, wurde das von der Regierung von Oberbayern strikt abgelehnt mit der Begründung, das Bekenntnisschulprinzip dürfe nicht Zweckmäßigkeitserwägungen geopfert werden³⁵⁷.

Zu einer radikalen Wende in der bayerischen Schulpolitik kam es nach der Revolution und dem Sturz der Monarchie. Mit der am 1. August 1919 von Kultusminister Johannes Hoffmann (SPD) erlassenen sog. Simultanschulverordnung³⁵⁸ wurde die Schulform von der Entscheidung der Eltern abhängig gemacht. In Städten mit über 15 000 Einwohnern waren dabei Bekenntnis- und Gemeinschaftsschulen proportional zur Zahl der Anmeldungen für die eine oder andere Schulform zu errichten. In Kommu-

³⁵² Vgl. Scharnagl, Recht, S. 14.

³⁵³ Zum Überblick über die historische Entwicklung der Bekenntnisschule in Bayern vgl. Scharnagl, Recht, S. 27 ff.; Scharnagl, Konfessionelle Schule, S. 3–32; Schuegraf, S. 27 ff.; Mayer, Wiederaufbau, S. 17; Sonnenberger, Kulturkampf, S. 238 ff.

³⁵⁴ Vgl. Sonnenberger, S. 247; Scharnagl, Recht, S. 27 f. Zur Ära Lutz vgl. auch Albrecht, Reichsgründung, S. 322 ff.; Körner, S. 48 ff.; Hartmannsgruber, S. 245 ff.

³⁵⁵ Vgl. Scharnagl, Recht, S. 28 f.

³⁵⁶ Vgl. Sonnenberger, Kulturkampf, S. 250 f.

³⁵⁷ Vgl. ebenda, S. 248.

³⁵⁸ Vgl. Eggersdorfer, S. 33 ff., Druck der Simultanschulverordnung ebenda, S. 147 ff.; Scharnagl, Recht, S. 29 f.; Reble, S. 978 f.; Sonnenberger, Kulturkampf, S. 253 ff.; Becker, Freiheit, S. 339 f.; Hennig, S. 109–146.

nen mit weniger als 15000 Einwohnern war nur eine, sich am Mehrheitsentscheid orientierende Schulform zu errichten. Hierbei blieben Entscheidungen für die Gemeinschaftsschule zehn Jahre gültig, solche für die Bekenntnisschule konnten bereits im nachfolgenden Schuljahr überprüft werden. Diese rechtlich von Anfang an unstrittene eindeutige Favorisierung der Gemeinschaftsschule besaß freilich nur für kurze Zeit Gesetzeskraft. Bereits am 22. Juni 1920 setzte die mittlerweile von der BVP geführte Landtagsmehrheit den Vollzug der Simultanschulverordnung aus. Lediglich in München und Nürnberg, vorübergehend auch in Weißenburg, gestand das Kultusministerium zu, daß es bei dem Stand, wie er sich durch die Schuleinschreibung des Jahres 1919 ergeben hatte, bleiben konnte; Nürnberg und München nahmen deshalb auch nach 1945 im Zuge der Rekonfessionalisierung der Volksschule eine Sonderstellung ein. Eine weitere, gleichfalls nach 1945 greifende Festlegung auf das Bekenntnisschulprinzip brachten schließlich das Konkordat mit der katholischen Kirche vom 29. März 1924 und der Kirchenvertrag mit der evangelischen Kirche vom 15. November 1924³⁵⁹. Artikel 6 des Konkordats regelte die Bekenntnisschulfrage folgendermaßen: „In allen Gemeinden müssen auf Antrag der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten katholische Volksschulen errichtet werden, wenn bei einer entsprechenden Schülerzahl ein geordneter Schulbetrieb – selbst in der Form einer ungeteilten Schule – ermöglicht ist.“³⁶⁰ Eine analoge Formulierung fand sich im Kirchenvertrag. Das vielleicht etwas überraschende Faktum, daß die Bekenntnisschule nur als Antrags-, nicht als Regelschule festgeschrieben wurde, rührte indirekt von Artikel 146 der Weimarer Verfassung her, der die Gemeinschaftsschule in Aussicht stellte. Bei der Formulierung des Konkordats bzw. Kirchenvertrags war somit vorab auf ein freilich nie zustande gekommenes Reichsschulgesetz Rücksicht genommen worden³⁶¹. Davon abgesehen ließen Konkordat und Kirchenvertrag keine kirchlichen Wünsche offen. Ganz wesentlich war hierbei die Bestimmung, daß bei entsprechender Schülerzahl – hier blieben die Vorgaben des Schulbedarfsgesetzes von 1902 maßgebend – ein geordneter Unterricht auch dann vorlag, wenn dieser in einer ungeteilten Schule erteilt wurde. Auf Antrag der Eltern war also auch dann eine ungeteilte konfessionelle Zwergschule zu errichten, wenn für die Kinder die Möglichkeit zum Gastschulbesuch an einer besser gegliederten bekenntnisfremden oder Gemeinschaftsschule bestand. Der Erziehung im Geiste des jeweiligen Bekenntnisses, der auch die gleichfalls fixierte Konfessionalität der Volksschullehrerbildung diene, wurde somit der Vorrang eingeräumt gegenüber den pädagogischen Nachteilen einer ungeteilten Schule, an der alle Schülerjahrgänge in einer Klasse unterrichtet wurden.

Als am 20. Juli 1933 das Reichskonkordat in Kraft trat, schien der Fortbestand der Bekenntnisschule in Bayern in doppelter Hinsicht gesichert. Zum einen blieb die Gültigkeit des bayerischen Konkordats von 1924 unangetastet³⁶², zum anderen sicherte das Reichskonkordat selbst die Bekenntnisschule ab. Lapidar hieß es in Artikel 23: „Die Beibehaltung und Neueinrichtung katholischer Bekenntnisschulen bleibt gewährleistet.“³⁶³ Daß diese den Forderungen der katholischen Kirche entgegenkommende

³⁵⁹ Vgl. Scharnagl, *Recht*, S. 33 ff.; Mayer, *Wiederaufbau*, S. 19 ff.; Maser, S. 57 ff.; Listl, S. 447 ff.

³⁶⁰ Synoptischer Druck von Konkordat und Kirchenvertrag bei Maser, S. 264–279, hier S. 268 f.

³⁶¹ Vgl. Grünthal, S. 86 ff. u. ö.; Bölling, *Volksschullehrer*, S. 137 ff.

³⁶² Vgl. Volk, *Reichskonkordat*, S. 235. Vgl. ferner Listl, S. 450 ff.; Hürten, *Deutsche Katholiken*, S. 231–249.

³⁶³ Druck des Reichskonkordats bei Volk, *Reichskonkordat*, S. 234–242, hier S. 239.

Haltung lediglich taktischem Kalkül entsprang, weil Hitler mit dem Konkordatsabschluß unbedingt den Status internationaler Vertragswürdigkeit erreichen und zudem beim deutschen Katholizismus Vertrauen erwecken wollte, sollte sich rasch zeigen. Im Kontext der nationalsozialistischen Volksgemeinschaftsideologie war die Bekenntnisschule nämlich ein störendes Element. „Man braucht“ – so formulierte es Julius Streicher, selbst übrigens Volksschullehrer – „nicht immer in die Kinder hineinsagen: Du bist katholisch und du bist protestantisch, sondern wir müssen den Kindern sagen: Ihr seid Deutsche.“³⁶⁴ War diese Haltung zunächst verschleiert worden, konnte die Zurückhaltung nach dem Konkordatsabschluß abgelegt werden. 1934 beseitigte man die wenigen Bekenntnisschulen Hessens, im selben Jahr wurde in Bayern erstmals Propaganda für die Gemeinschaftsschule gemacht. Dieses noch relativ gemäßigte Vorgehen – im Vorfeld der für Januar 1935 angesetzten Abstimmung der mehrheitlich katholischen Bevölkerung des Saarlands über den Anschluß ans Reich sollten im katholischen Lager Irritationen vermieden werden³⁶⁵ – wich im Februar 1935 in München schärferen Maßnahmen³⁶⁶. Dort galt noch die Simultanschulordnung von 1919, die die Schulform der Entscheidung der Eltern anheimstellte. Durch massive Propaganda für die Gemeinschaftsschule sowie durch Einschüchterung von Lehrern und Eltern und die Unterbindung von Werbemaßnahmen für die Bekenntnisschule wurde dafür gesorgt, daß der Elternentscheid im Sinne der Nationalsozialisten ausfiel. In München stieg so – ohne daß ein direkter Verstoß gegen das Reichskonkordat nachweisbar war – der Anteil der Befürworter der Gemeinschaftsschule zwischen 1934 und 1937 von 15,7% auf über 90%; ähnlich lagen die Verhältnisse in Nürnberg³⁶⁷. Alle noch vorhandenen Bekenntnisschulen wurden daraufhin simultaneisiert. Parallel dazu stellte man im Frühjahr 1935 im Kultusministerium Überlegungen an, wie im übrigen Bayern die in der Verordnung von 1883 nur als Ausnahmefall zugelassene Gemeinschaftsschule als Regelschule durchzusetzen wäre. Die Einführung des propagandistisch beeinflussten Elternentscheids auch in Gemeinden, die nicht der Simultanschulverordnung unterlagen, schien hier ein probates Mittel. Ein erster Präzedenzfall wurde im erst nach 1920 eingemeindeten, somit der Verordnung von 1883 unterliegenden Münchener Ortsteil Englschalking geschaffen. Nachdem die Mehrheit der Eltern für die Simultaneisierung der katholischen Bekenntnisschule plädiert und der Münchener Bürgermeister einen entsprechenden Antrag beim Kultusministerium gestellt hatte, stimmte dieses der Umwandlung zu. Den Protesten des erzbischöflichen Ordinariats begegnete das Ministerium mit dem Hinweis, daß ältere Rechtsvorschriften nun eben im nationalsozialistischen Sinn auszulegen seien. Das Englschalkinger Modell – Elternabstimmung plus Gemeindeantrag – wurde dann 1937 von Kultusminister Wagner in großem Stil auf das flache Land ausgedehnt. Dem Risiko einer freien Bekundung des Elternwillens setzte sich Wagner dabei freilich nicht aus. Irreführung, Einschüchterung – zumindest in einem Fall ist bekannt, daß die SA das Abstimmungslokal abriegelte und nur die El-

³⁶⁴ Zitiert nach Sonnenberger, Kulturkampf, S. 263.

³⁶⁵ Vgl. ebenda, S. 267.

³⁶⁶ Zum Vorgehen gegen die Bekenntnisschule in Bayern vgl. neben der grundlegenden Studie von Sonnenberger, Kulturkampf, noch Eilers, S. 85 ff.; Ottweiler, S. 42 ff.; Scharnagl, Recht, S. 65 ff.; Mayer, Wiederaufbau, S. 24 ff.; Kershaw, S. 205 ff.; Kleinöder, S. 602 ff.; Blessing, Deutschland, S. 30 f.; Becker, Freiheit, S. 382 ff. Zu beachten ferner die Quellenhinweise bei Baier/Henn, S. 131 ff.

³⁶⁷ Vgl. Sonnenberger, Kulturkampf, S. 285.

tern nach Hause ließ, die für die Gemeinschaftsschule gestimmt hatten – und Manipulation der Wahlergebnisse waren an der Tagesordnung. Resultat dieser ebenso systematischen wie rigiden Vorgehensweise war, daß sich in Oberbayern im Juni 1937 97,5 % aller Erziehungsberechtigten für die Gemeinschaftsschule aussprachen. Sämtliche oberbayerischen Bekenntnisschulen wurden daraufhin in Gemeinschaftsschulen umgewandelt³⁶⁸. Im Anschluß daran intensivierte Wagner den Kampf gegen die Bekenntnisschule in den anderen Regierungsbezirken. Wo die bisher üblichen Methoden der Einschüchterung versagten, übte man noch massiveren Druck aus. In renitenten Gemeinden wurden Bürgermeister und Gemeinderäte ihres Amtes enthoben, Geistliche von der Gestapo verhört oder vorübergehend inhaftiert, notfalls sollte auch ohne Gemeindevorstand die Simultaneisierung der Schulen angeordnet werden. Das Ergebnis dieser Vorgehensweise läßt sich denken. Im Oktober 1938 gab Kultusminister Wagner bekannt, daß in allen bayerischen Regierungsbezirken sämtliche Bekenntnisschulen in Gemeinschaftsschulen umgewandelt waren³⁶⁹.

Vor dem Hintergrund der vom nationalsozialistischen Regime mit rigiden Mitteln verfolgten Simultaneisierung des Volksschulwesens war für das kirchliche und konservative Lager 1945 die Rekonfessionalisierung des Volksschulwesens beschlossene Sache. Mit der Wiederherstellung der Bekenntnisschule, aus konservativer Sicht von jeher „*summum bonum* aller Kulturpolitik“³⁷⁰, wurde nicht nur ein Stück nationalsozialistischen Unrechts getilgt. Gleichzeitig verschwand damit die von den Nationalsozialisten favorisierte und somit erst einmal nachhaltig diskreditierte Gemeinschaftsschule. Daß diese in organisatorischer und pädagogischer Hinsicht auch von Vorteil sein konnte, daß sich nicht alle Eltern nur unter Zwang für sie entschieden hatten und daß auch nach Kriegsende nicht wenige Eltern und Lehrer mit der Gemeinschaftsschule sympathisierten³⁷¹, solche Erwägungen spielten für die Befürworter der Rekonfessionalisierung ebensowenig eine Rolle wie die Frage, ob es aufgrund des mit dem Flüchtlingszustrom einhergehenden Verlusts der konfessionellen Homogenität auf der lokalen Ebene³⁷² überhaupt noch sinnvoll war, zur Bekenntnisschule zurückzukehren. Weltanschauliches Wertobjekt, Traditionsgut und Wiedergutmachungsfall in einem, wurde sie zu einem zentralen Anliegen konservativer Kulturpolitik im Nachkriegsdeutschland, das von den bayerischen Kultusministern Otto Hipp und Alois Hundhammer genauso verfolgt wurde wie von Christine Teusch (CDU) in Nordrhein-Westfalen, Adolf Süsterhenn (CDU) in Rheinland-Pfalz oder Emil Straus (Christliche Volkspartei) im Saarland³⁷³. Sicht man vom Sonderfall Hessen ab, wo unter einem CDU-Kultusminister aufgrund der schulpolitischen Tradition Hessen-Nassaus und Hessen-Darmstadts die christliche Gemeinschaftsschule als Regelschule in der Verfassung verankert wurde³⁷⁴, erfolgte – sofern die Frage nicht wie in der niedersächsischen Verfassung einfach ausgeklammert wurde – die Festlegung auf die Gemeinschaftsschule somit vorzugswei-

³⁶⁸ Vgl. ebenda, S. 318.

³⁶⁹ Vgl. ebenda, S. 324.

³⁷⁰ Volk, Reichskonkordat, S. 365.

³⁷¹ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 103.

³⁷² Siehe oben, S. 68 f.

³⁷³ Vgl. Hars, S. 126 ff.; Küppers, Bildungspolitik Saarland, S. 151 ff.; Winkeler, Kampf, S. 74–89; Witz, S. 373 ff. Zu Bayern im Überblick Hürten, Aufbau, S. 403 f.; grundlegend Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 87–155.

³⁷⁴ Vgl. Hars, S. 192; Mühlhausen, S. 463 ff.

se unter liberalen oder sozialdemokratischen Kultusministern wie Theodor Heuss in Württemberg-Baden³⁷⁵ oder Wilhelm Kuklinski in Schleswig-Holstein.

In Bayern stellte der in der BVP-Tradition stehende Kultusminister Otto Hipp gegenüber der Besatzungsmacht frühzeitig klar, welche Schulform er favorisierte: „He pointed out that it would be the most logical thing to rebuild the schools on the legal foundation of pre 1933, which provided confessional schools in Bavaria.“³⁷⁶ Bei der Militärregierung stieß diese Auffassung auf eine abwartende Haltung. Wohl um die Wiedereröffnung der Schulen nicht mit schwierigen Grundsatzdebatten zu belasten, duldeten sie zwar die Rekonfessionalisierung – allerdings nur für eine Übergangszeit. Über die endgültige Regelung sollte dann später das Volk entscheiden: „It will be up to the people of Bavaria at some later time to make up their minds and to decide if they want to re-establish the system prevailing before 1933, based on confessional schools, or if they want to introduce a new system, founded on schools without a definite religious character.“³⁷⁷ Daß die Militärregierung die von Hipp verfolgte Festlegung auf die Bekenntnisschule nur als Provisorium akzeptierte, darf nicht so ausgelegt werden, als hätte sie grundsätzlich die Gemeinschaftsschule durchsetzen wollen³⁷⁸. Intern sympathisierte zwar die Mehrheit der Erziehungsoffiziere, denen die Rekonfessionalisierung allein schon wegen der flüchtlingsbedingten konfessionellen Vermischung wenig sinnvoll schien, mit der Gemeinschaftsschule³⁷⁹. Auch aus den späteren zentralen amerikanischen Äußerungen zur Schulpolitik wie etwa dem Zook-Report sprach alles andere als Begeisterung für die Bekenntnisschule³⁸⁰. Die offizielle Linie der Besatzungspolitik folgte auf diesem in erheblichem Umfang weltanschaulich konnotierten Feld der Schulpolitik dem Prinzip der Nichteinmischung, das „dem örtlichen Herkommen“ und den „feststellbaren Wünschen der deutschen Bevölkerung Rechnung“ zu tragen beabsichtigte³⁸¹. Diese Haltung – sie fand ihre Entsprechung im Vorgehen der britischen Besatzungsmacht, während Frankreich in seiner Zone nur zu gerne sein laizistisches Konzept durchgesetzt hätte³⁸² – trug der Gewissens- und Entscheidungsfreiheit in Religionsangelegenheiten Rechnung und belastete überdies nicht das Verhältnis

³⁷⁵ Vgl. Winkeler, Kampf, S. 86.

³⁷⁶ IfZ, OMGUS 5/308–2/30, Conference with Dr. Hipp vom 3.7.1945.

³⁷⁷ Ebenda.

³⁷⁸ Vgl. in diesem Sinne Mayer, Wiederaufbau, S. 44.

³⁷⁹ Vgl. Huelsz, S. 112f.; Thron, S. 46.

³⁸⁰ Vgl. Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, S. 21: „Glaubensstreitigkeiten führen nicht nur unter den Erwachsenen zu einer Verarmung des Gemeinschaftsgefühls, dessen die Demokratie bedarf, sondern beschwören in Deutschland auch einen Kampf um die Jugend herauf, der um frommer Vorteile willen in die Schulen eindringt und auch vor dem Spielplatz nicht haltmacht. Klugheit ebenso wie Bescheidenheit verbieten uns den Versuch, Deutschland jene Regelung des Verhältnisses von Kirche und Staat aufzudrängen, die sich in Amerika als so vorteilhaft für beide Teile erwiesen hat.“

³⁸¹ BayHStA, OMBY 10/19–2/9, SHAEF an die Ländermilitärregierungen der US-Zone vom 26.1.1946. Diese Grundsatzdirektive zur Bekenntnisschulfrage war inhaltlich bereits vorweggenommen mit einem Erlaß der Militärregierung für Bayern; vgl. BayHStA, OMBY 10/19–2/9, OMBY an Bezirksregierung Mainfranken vom 10.12.1945: „Auf Antrag der Eltern oder Erziehungsberechtigten einer entsprechenden Anzahl von Schülern sind Schulen ihrer Glaubensbekenntnisses oder ihrer Weltanschauung im Rahmen des allgemeinen Volksschulsystems zu errichten. Der Antrag ist vor dem 1. April 1946 zu stellen, und zwar für das folgende Schuljahr. Die Kinder, für die der Antrag gestellt wird, müssen aller Voraussicht nach rechnen können, daß sie während des ganzen Schuljahres in der Gemeinschaft bleiben, und unter normalen Umständen sollen es wenigstens zwanzig sein.“

³⁸² Zur britischen Haltung vgl. Pakschies, Umerziehung, S. 185 ff., zu der Frankreichs vgl. Ruge-Schatz, S. 98; Winkeler, Kampf, S. 79.

zu den Kirchen³⁸³. Daran war den Amerikanern aus mehreren Gründen gelegen. Zum einen wollten sie den Formen kirchlichen Widerstands während der Zeit des Nationalsozialismus ihre Anerkennung zollen, zum anderen sahen sie in der Kirche einen wichtigen Partner bei der moralischen Erneuerung. Schließlich befürchtete die Militärregierung auch, ein offenes Eintreten für die Gemeinschaftsschule würde in den Vereinigten Staaten im Vorfeld der Präsidentschaftswahlen die amerikanischen Katholiken in unerwünschter Weise mobilisieren³⁸⁴. Wenn sich Kultusminister Hipp den Unmut der Militärregierung zuzog, dann also nicht, weil er für die Bekenntnisschule eintrat, sondern weil er dies in einer Weise tat, die anstelle der gewünschten Übergangslösung vollendete Tatsachen schuf. Dies geschah mit einer Entschließung Hipps vom 23. Juli 1945, mit der die nationalsozialistischen „kirchen- und bekenntnisfeindlichen Bestrebungen auf dem Gebiet des Volksschulwesens“ rückgängig gemacht wurden. „Der heutige Staat, der sich wieder auf Gesetz und Recht aufbaut“, könne den vom NS-Regime vorgenommenen Abbau der Bekenntnisschulen nicht hinnehmen. Alle Simultaneisierungen wurden deshalb für rechtsungültig erklärt. „Dabei muß auch in Kauf genommen werden, daß dort, wo nach 1933 infolge Zusammenlegung von verschiedenen Bekenntnisschulen eine teilweise oder voll ausgebaute Gemeinschaftsschule gebildet wurde, wieder mehrere Schulen mit weniger Klassen oder auch ungeteilte Schulen entstehen.“³⁸⁵ Angeordnet wurde ferner, daß an den Bekenntnisschulen nur Lehrer der entsprechenden Konfession beschäftigt werden durften. Im Falle bekenntnisungleicher Stellenbesetzungen waren die Lehrer also zu versetzen, wobei in Härtefällen mit den kirchlichen Stellen eine Übergangsregelung angestrebt wurde. Noch einen Schritt weiter ging eine zweite, ebenfalls am 23. Juli 1945 ausgefertigte Entschließung. Sie betraf jene Städte, in denen die Simultanschulverordnung von 1919 gültig geblieben war. Nun sollte auch in München und Nürnberg wieder die Anwendung der Verordnung von 1883, die den in der Simultanschulverordnung vorgesehenen Elternentscheid über die Schulform nicht kannte und die Bekenntnisschule als Regelschule vorsah, möglich sein³⁸⁶. Mit einer dritten Entschließung Hipps vom 23. Juli 1945 wurde schließlich noch der 1936 von Kultusminister Wagner ausgesprochene Ausschluß der Ordensgeistlichkeit vom Volksschulunterricht aufgehoben³⁸⁷.

Kultusminister Hipp wurde bekanntlich schon vor dem Ende der Regierung Schäffer von der Militärregierung seines Amtes enthoben. Primär trugen daran über der Entnazifizierungsfrage aufgebrochene Differenzen die Schuld, daneben soll aber auch das Vorpreschen Hipps in der Bekenntnisschulfrage eine Rolle gespielt haben³⁸⁸. In der am 28. September 1945 von der Militärregierung eingesetzten Regierung Hoegner

³⁸³ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 103; Hürten, Katholische Kirche, S. 167 ff.; Boyens, S. 31; Vollnhals, Zusammenbruch, S. XIV ff.

³⁸⁴ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 104.

³⁸⁵ Druck der Entschließung bei Merkt, S. 15–19.

³⁸⁶ Vgl. BayHStA, MK 61202, Hipp an die Regierungspräsidenten vom 23.7.1945: „Schulen, die am 30.1.1933 Bekenntnisschulen waren, bleiben Bekenntnisschulen; Schulen, die am 30.1.1933 gemischte Schulen waren, bleiben gemischte Schulen. In beiden Fällen können Umwandlungen nach den Bestimmungen der VO. vom 26.8.1883 vorgenommen werden. Alle inzwischen neu errichteten Schulen sind Bekenntnisschulen, soweit nicht unter den Voraussetzungen des § 9 der VO von 1883 eine rechtmäßige Erklärung der nunmehrigen Gemeindebehörde beigebracht wird, wonach die Schule eine gemischte sein soll oder soweit sie nicht aufgrund des staatlichen Organisationsrechtes zu konfessionell gemischten Schulen erklärt werden.“

³⁸⁷ Druck bei Merkt, S. 20 ff.

³⁸⁸ Vgl. Mayer, Wiederaufbau, S. 33.

übernahm nun mit Franz Fendt ein Sozialdemokrat die Leitung des Kultusministeriums. Und als solcher stand Fendt zweifelsohne dem traditionell die Gemeinschaftsschule befürwortenden schulpolitischen Programm der SPD nahe. Allerdings verleitete ihn dies zunächst nicht zu offenem Vorgehen gegen die Bekenntnisschule. Vielmehr versuchte er erst einmal, auch die Gemeinschaftsschule abzusichern, und steuerte dem radikalen Rekonfessionalisierungskurs seines Amtsvorgängers nur vorsichtig entgegen. Fendt suchte dabei das Einvernehmen mit den Kirchen. Nachdem schon Kultusminister Hipp hatte erkennen müssen, daß „durch verschiedene Umstände, vor allem Zerstörung vieler Schulgebäude in den Städten, Mangel an Lehrkräften, Veränderungen in der konfessionellen Zusammensetzung der Bevölkerung“³⁸⁹ einer strikten Durchsetzung des Bekenntnisschulprinzips enge Grenzen gesetzt waren, verständigte sich Fendt bereits im Vorfeld seiner Ernennung mit Kardinal Faulhaber und Landesbischof Meiser darauf, für eine Übergangszeit auf eine unverzügliche und vollständige Rekonfessionalisierung des Volksschulwesens zu verzichten³⁹⁰. Wohl aus Rücksichtnahme auf dieses sachlich begründete Einvernehmen mit den Kirchen rüttelte Fendt zunächst auch nicht an den Entschließungen Hipps vom 23. Juli 1945. Um so unvermittelter traf die Kirchen dann jedoch sein Erlaß vom 26. November 1945, mit dem Hipps entschiedene Rekonfessionalisierungspolitik offiziell ausgesetzt wurde: „Für die einzelnen schulorganisatorischen und sonstigen schulrechtlichen Verhältnisse hat vielmehr bis auf weiteres die vor dieser Entschließung bestandene Rechtsgestaltung Platz zu greifen, soweit es sich dabei nicht um Maßnahmen handelt, die ausgesprochen nationalsozialistische Tendenz vertreten und in Rechte eingriffen, deren Wiederherstellung nur die Wiedergutmachung begangenen Unrechtes bedeutet.“³⁹¹ Damit war die von Hipp angestrebte nahtlose Rückkehr zur Verordnung von 1883 erst einmal unterbunden.

Wer bei dieser Maßnahme die treibende Kraft gewesen ist, der Kultusminister oder der Ministerpräsident, darüber gingen die Meinungen auseinander. Hoegner selbst bezichtigte in seinen mit einigem zeitlichen Abstand zu den Ereignissen verfaßten Erinnerungen Fendt unverhohlen der Eigenmächtigkeit: „Da ließ mich am 8. Januar 1946 Ministerialdirektor Kraus auf der Fahrt zum Länderrat in Stuttgart einen Brief des Kardinals Dr. Faulhaber an meinen Staatsminister für Unterricht und Kultus, Dr. Fendt, lesen. Nun erfuhr ich, daß der Minister ohne Wissen seines Staatssekretärs Dr. Meinzolt und ohne mich zu verständigen, einen Erlaß herausgegeben hatte, durch den in Bayern die ‚Christliche Gemeinschaftsschule‘ eingeführt wurde. Kardinal Dr. Faulhaber hatte dem Minister einen Brief geschrieben, den er sich nicht hinter den Spiegel steckte.“ Er, Hoegner, habe die politische Bedeutung der Angelegenheit sofort erkannt und im Ministerrat erklärt, man müsse „angesichts der Kirchenverträge grundsätzlich“³⁹² an der Bekenntnisschule festhalten. In diesem Sinne habe er sich dann mit den beiden Kirchen verständigt. Diese verschiedentlich bereits angezweifelte³⁹³ Darstellung beruht offenkundig auf einem Erinnerungsfehler Hoegners, der die Ereignisse vom Winter 1945/46 mit jenen des Septembers 1946, als Fendt dann in der Tat eigen-

³⁸⁹ BayHStA, MK 61201, MK an OMGBY vom 4.9.1945.

³⁹⁰ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 95.

³⁹¹ Druck bei Merkt, S. 30f.

³⁹² Hoegner, S. 238f. In diesem Sinne auch Kritzer, Hoegner, S. 204f.

³⁹³ Vgl. Mayer, Schulpolitik, S. 437ff.; Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 96.

mächtig die Gemeinschaftsschule durchsetzen wollte, verwechselte. Denn das Vorgehen Fendts im November 1945 war durchaus mit dem Ministerpräsidenten abgestimmt, ja von diesem gefordert worden. Dabei spielte bei Hoegner gewiß nicht eine parteipolitisch motivierte radikale Gegnerschaft zur Konfessionsschule die entscheidende Rolle. Er war bayerischer Traditionalist genug, um diese als Spezifikum eines stark kirchlich geprägten Landes zu akzeptieren. Grundsätzlich bereit, die Bedeutung der humanistischen und christlichen Grundwerte für die geistige Erneuerung anzuerkennen, war Hoegner daran gelegen, das herkömmliche religions- und kirchenfeindliche Image der SPD abzubauen. Kulturkämpferisches Vorgehen in der Bekenntnisschulfrage schien ihm dabei ein untaugliches Mittel, um seiner Partei beim ländlich-katholischen Wählerpotential Sympathie zu verschaffen³⁹⁴. Wenn deshalb Hoegners Haltung gelegentlich als Sonderweg innerhalb der Nachkriegs-SPD apostrophiert wurde³⁹⁵, so darf umgekehrt aber nicht übersehen werden, daß er auch der Gemeinschaftsschule zu ihrem Recht verhelfen wollte. Und deshalb ging ihm das von Kultusminister Hipp angestrebte Ausmaß der Rekonfessionalisierung, vor allem die Aufhebung der Simultanschulverordnung in München und Nürnberg, entschieden zu weit. In diesem Sinne erklärte Hoegner bereits kurz nach seinem Regierungsantritt öffentlich, er habe zwar nichts dagegen, wenn in konfessionell homogenen Gebieten Lehrer und Schüler einer Schule dem gleichen Bekenntnis angehörten. „Aber wenn man die konfessionelle Betonung so weit treibe, daß man sage, der gesamte Unterricht müßte vom konfessionellen Geist ausgehen, dann möchte er starke Bedenken erheben, ob das den allgemeinen Wünschen der Bevölkerung Rechnung trägt.“³⁹⁶ Ferner gab Hoegner Landesbischof Meiser im November 1945 zu verstehen, die „Bildung eigener bekenntnismäßig geschlossener Schulkörper in den Städten halte er im allgemeinen nicht für zweckmäßig. Hier werde man wohl bei der Simultanschule bleiben müssen.“³⁹⁷ Aus dieser Haltung heraus wies Hoegner selbst seinen Kultusminister am 3. November 1945 zur Aussetzung der Hippschen Entschließung an, wobei formale Gründe vorgeschoben wurden: „Ich halte die Entschließung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 23. Juli 1945 über die Wiederherstellung der Bekenntnisschule für ungesetzlich. Ein Bayerischer Staat bestand damals noch gar nicht. Er wurde erst am 28. September 1945 durch Erlaß des Generals Eisenhower wiederhergestellt. Ich ersuche Sie daher, die Entschließung vom 23. Juli 1945 zurückzuziehen.“³⁹⁸ Bezeichnend für das enge, bei Hoegner später in Vergessenheit geratene Zusammenwirken mit seinem Kultusminister war es, daß Fendt dann mit exakt dieser Begründung am 26. November 1945 den Hipp-Erlaß aufhob. Dieser sei „über den Wirkungsbereich“ hinausgegangen, „innerhalb dessen die damalige Landesverwaltung (Gegensatz: Landesregierung) tätig werden konnte“. Vor der Zuerkennung der Staatlichkeit durch Eisenhowers Proklamation Nr. 2 habe die als Landesverwaltung titulierte Regierung Schäffer das öffentliche Leben nur nach Maßgabe noch anwendbarer bzw. von der Militärregierung nicht aufgehobener Rechtssätze regeln dürfen. „Mit dieser Zielbeschrän-

³⁹⁴ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 108 ff.

³⁹⁵ Vgl. Huelsz, S. 56.

³⁹⁶ Vgl. den Bericht über eine Rundfunkrede Hoegners in Süddeutsche Zeitung vom 6.10.1945, S. 1: Neue Regierung Bayerns unter Dr. Högner [!].

³⁹⁷ AOM, NI Faulhaber 7450, Vertrauliche Mitteilung Meisers an Faulhaber vom 26.11.1945.

³⁹⁸ BayHStA, MK 61201, Hoegner an Fendt vom 3.11.1945.

kung war die einer späteren Gestaltung vorgreifende Regelung des Volksschulrechtes durch das Zurückgehen auf die umstrittene Schulgesetzgebung vor 1933 nicht vereinbar.³⁹⁹

Wie zu erwarten, trübte die Verordnung vom 26. November 1945 das Einvernehmen des Kultusministers mit den Kirchen. Kardinal Faulhaber protestierte unverzüglich massiv gegen die Aufhebung der Entschließung Hipps und wies die formale Begründung scharf zurück. Die Anordnung Fendts bedeute einen „unerträglichen Rückgriff auf nationalsozialistische Rechtsbeugung“, sie würde „einen durch Gewalt herbeigeführten, notorisch rechtswidrigen Zustand formell billigen und aufrecht erhalten“⁴⁰⁰. Faulhaber stellte seine Argumentation somit ganz auf die Wiedergutmachung nationalsozialistischen Unrechts ab und mußte dies um so mehr tun, als nach katholischem Kirchenrecht die Bekenntnisschule die verpflichtende Schulform war⁴⁰¹. Nach wie vor galt ja die 1929 in der Enzyklika „Divini Illius Magistri“ bekräftigte Auffassung des Codex Juris Canonici von 1918, daß das Postulat der christlichen Erziehung für katholische Kinder nur in katholischen Schulen möglich sei. Ungeachtet dessen zeigte sich der Kardinal in internen Gesprächen gegenüber einer christlich geprägten Gemeinschaftsschule in einer erstaunlichen, die Position der CSU an Offenheit übertreffenden Weise aufgeschlossen. So gab er gegenüber Landesbischof Meiser zu erkennen, die Bekenntnisschule als einzige Schulform „verbiete sich, schon wegen der starken Konfessionsmischung in der Bevölkerung infolge der Binnenwanderung“⁴⁰². Gleichzeitig hielt es Faulhaber für wünschenswert, daß die katholische und die evangelische Kirche mit ihren Vorstellungen zur Rekonfessionalisierung gemeinsam an die bayerische Staatsregierung herantraten. Dem stand im Prinzip nichts im Wege, war sich doch Landesbischof Meiser mit dem Kardinal in der Bekenntnisschulfrage durchaus einig. Die Konfessionsschule war für Meiser religiöser Auftrag und Wiedergutmachung nationalsozialistischen Unrechts gleichermaßen. Allerdings stellte er mit dieser Auffassung innerhalb der Evangelischen Kirche Deutschlands die Ausnahme dar. Die Bedeutung der Schulerziehung für einen moralischen Neuanfang auf christlicher Grundlage wurde zwar auch von der evangelischen Kirche betont. Anders als die 1946 verabschiedeten „Katholischen Grundsätze über das Erziehungs- und Schulwesen“⁴⁰³ enthielt jedoch die „Denkschrift der EKD über die Neuordnung des Erziehungswesens in der amerikanisch besetzten Zone“ vom August 1947 keine Festlegung auf die Bekenntnisschule⁴⁰⁴. Eine solche schien der evangelischen Kirche ein untaugliches Mittel, dem modernen Säkularisierungsprozeß Einhalt zu gebieten⁴⁰⁵. Die EKD legte sich vielmehr auf die christliche Gemeinschaftsschule mit hinreichendem Raum für die religiöse Unterweisung und einer christlich fundierten ethischen Durchdringung des gesamten Unterrichts fest. Daß Meiser diesem Kurs nicht folgte und mit seinem Festhalten an der Bekenntnisschule eine Sonderrolle innerhalb der EKD einnahm, kann wohl nur als

³⁹⁹ Druck des Erlasses bei Merkt, S. 31 ff.

⁴⁰⁰ Ebenda, S. 33.

⁴⁰¹ Vgl. Huelz, S. 66 ff.

⁴⁰² ALKR, Nl Meiser 212, Notiz Meisers über ein Gespräch mit Faulhaber vom 23.6.1945.

⁴⁰³ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 98. Druck bei Hürten, Katholizismus, S. 119–122; vgl. ebenda, S. 122–125, die Entschließung der Vertretertagung des 72. deutschen Katholikentags in Mainz vom September 1948.

⁴⁰⁴ Vgl. Huelz, S. 76, ferner Vollnhals, Traditionswahrung, S. 166; Vollnhals, Zusammenbruch, S. 47, S. 60.

⁴⁰⁵ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 99.

Ausdruck einer gewissen Diasporasituation der evangelischen Kirche in Bayern verstanden werden. Sofern sie nämlich nicht auf eigenen Bekenntnisschulen beharrt hätte, wäre aufgrund des kompromißlosen Festhaltens der CSU und der katholischen Kirche am Konfessionsschulprinzip für die meisten evangelischen Kinder lediglich der Gastschulbesuch an einer katholischen Bekenntnisschule in Frage gekommen.

Angesichts der Einmütigkeit Faulhabers und Meisers bleibt zu fragen, wie sich die Situation nach dem strittigen Erlaß Fendts vom 26. November 1945 weiterentwickelte. Hier ist zu beobachten, daß Ministerpräsident Hoegner die Regelung der Bekenntnisschulfrage weitgehend selbst in die Hand nahm, im Interesse des Ausgleichs mit den Kirchen einen der Konfessionsschule immer wohlgewogeneren Kurs einschlug und sich damit zunehmend in Gegensatz zu seinem Kultusminister stellte. Zunächst legte Hoegner am 9. Januar 1946 einen Gesetzentwurf zur Befreiung der Religion von staatlichem Zwang vor. Der bereits im Schweizer Exil ausgearbeitete Entwurf legte die Präferenz noch eindeutig auf die Gemeinschaftsschule: „Die öffentlichen Schulen sind Gemeinschaftsschulen. An Orten mit bekenntnismäßig nicht gemischter Bevölkerung sollen jedoch die Lehrer in der Regel diesem Bekenntnis angehören.“⁴⁰⁶ Nachdem Hoegner kein prinzipieller Gegner der Bekenntnisschule war, sondern lediglich vor allem in den Städten auch der Gemeinschaftsschule Entfaltungsmöglichkeiten bieten wollte, fiel es ihm nicht allzu schwer, kirchliche Einwände gegen den Entwurf zu berücksichtigen. Eine Neufassung sprach davon, daß öffentliche Schulen Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschulen sein sollten. An bekenntnismäßig gemischten Orten sollte in jedem Ortsteil eine Gemeinschaftsschule existieren. Als auch damit den Vorstellungen weder der katholischen noch der evangelischen Kirche Genüge getan war, ging Hoegner sogar noch weiter und legte eine von den Kirchen dann auch akzeptierte Fassung vor, in der die Gemeinschaftsschule nicht mehr als Regel-, sondern nur mehr als Antragsschule vorgesehen war: „Die öffentlichen Volksschulen sind Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschulen. Die Lehrer an Bekenntnisschulen gehören grundsätzlich dem betreffenden Bekenntnis an. Den Erziehungsberechtigten steht die Wahl der Schulart frei. An Orten mit bekenntnismäßig gemischter Bevölkerung sind auf Antrag der Erziehungsberechtigten Gemeinschaftsschulen zu errichten.“⁴⁰⁷ Gesetzeskraft erlangte die Endfassung dieses Entwurfes freilich nicht. Die Militärregierung befürchtete nämlich, ein die Bekenntnisschule als Regelschule verankerndes Gesetz könnte angesichts der zahlreichen nicht dem katholischen Bekenntnis angehörenden Flüchtlinge in den Landgemeinden Spannungen auslösen. Vermutlich hatte sie von Hoegner aber auch eine stärkere Gewichtung der Gemeinschaftsschule erwartet⁴⁰⁸.

Während sich Hoegner also den Kirchen annäherte, agierte der in den Hintergrund gedrängte Kultusminister glücklos. Zunächst konnte sich Fendt nicht zu einer offiziellen Aufhebung des Erlasses vom 26. November 1945 entschließen. Noch im Juni 1946 war dieser für die Regierung von Niederbayern gültige Rechtsgrundlage, die sie der Meinung sein ließ, in Bayern bestünden zur Zeit nur Gemeinschaftsschulen⁴⁰⁹. Nach-

⁴⁰⁶ Zitiert nach ebenda, S. 106. Vgl. auch Scharnagl, Recht, S. 104f.

⁴⁰⁷ Zitiert nach Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 107.

⁴⁰⁸ Vgl. Scharnagl, Recht, S. 105.

⁴⁰⁹ Vgl. BayHStA, MK 61203, Regierung von Niederbayern und Oberpfalz an die Bezirks- und Stadtschulämter vom 26.6.1946.

dem Hoegner persönlich diese Auffassung als „grundfalsch“ deklarierte⁴¹⁰, mußte Fendt einen Rückzieher machen und sich zu einer Relativierung seines Erlasses verstehen. Gegenüber Kardinal Faulhaber stellte er klar, sein Vorgehen gegen die Entschließung Hipps habe sich nur gegen deren rechtsbegründenden Charakter gerichtet, aber keine grundsätzliche Stellungnahme zur Bekenntnisschulfrage bedeutet. „Es sollte nur dem durch die gegenwärtige Not geschaffenen Zustand Rechnung getragen werden, daß der konfessionelle Charakter einer Schule praktisch z.Z. nicht ausnahmslos berücksichtigt werden kann, ohne daß Lehrer und Schüler schwersten Widrigkeiten ausgesetzt wären und dadurch der Unterrichtserfolg gefährdet würde.“⁴¹¹ Daß sich Fendt ungeachtet dieser Beteuerungen keineswegs mit dem neuen Kurs Hoegners und der Festlegung der Bekenntnisschule als Regelschule identifizierte, wurde freilich rasch klar. Er arbeitete nun nämlich in eigener Regie am Konzept einer konfessionell gemischten „Allgemeinen christlichen Volksschule“ mit Religionsunterricht als Pflichtfach und der Möglichkeit, gegebenenfalls konfessionell homogene Klassen zu bilden. Mit diesem – wie die Entwicklung in den 60er Jahren gezeigt hat – durchaus zukunfts-trächtigen Modell entfernte sich Fendt zwar einerseits weit von der alten Forderung der SPD nach der weltlichen Schule ohne Religionsunterricht, redete aber doch klar der Gemeinschaftsschule das Wort. Es war allerdings ein peinlicher Irrtum des Ministers zu glauben, sein Konzept fände auch bei den Befürwortern der Bekenntnisschule Anerkennung. Als er am 26. September 1946 die Bezirksregierungen über das „im Einvernehmen mit den kirchlichen Oberbehörden“ anzusteuernende Ziel der Errichtung „Allgemeiner christlicher Volksschulen“ informierte⁴¹², folgte nämlich der Protest des erzbischöflichen Ordinariats München auf dem Fuß. Ministerpräsident Hoegner wurde kategorisch aufgefordert, den keineswegs im Einvernehmen mit den Kirchen unternommenen Versuch Fendts zur Durchsetzung der Gemeinschaftsschule zu unterbinden⁴¹³. Hoegner reagierte sofort und setzte durch, daß die Entschließung Fendts durch einen Schnellerlaß am 19. Oktober 1946 zurückgenommen wurde⁴¹⁴. Daß der Ministerpräsident dem Kultusminister energisch in die Parade fuhr, war nur konsequent. Erstens entsprach der Schritt Fendts nicht den politischen Intentionen Hoegners, und zweitens handelte es sich bei der plötzlichen Einführung der christlichen Gemeinschaftsschule um einen mit dem Regierungschef nicht abgestimmten Alleingang Fendts. Es stellt sich damit die Frage, warum sich Fendt zu diesem Vorpreschen, das selbst in seinem eigenen Ministerium Überraschung auslöste⁴¹⁵, entschloß. Es war wohl auf die Tatsache zurückzuführen, daß sich die Verfassungegebende Landesversammlung wider sein Erwarten – allerdings mit seiner eigenen, wohl einzig der Partei-räson zu verdankenden Zustimmung – bereits auf die Bekenntnisschule als Regelschule

⁴¹⁰ BayHStA, MK 61201, Hoegner an MK vom 14.10.1946.

⁴¹¹ Merkt, S. 37. Vgl. auch BayHStA, MK 61201, Faulhaber an Fendt vom 10.4.1946.

⁴¹² Merkt, S. 38.

⁴¹³ Vgl. Scharnagl, Recht, S. 112f.; Mayer, Schulpolitik, S. 440.

⁴¹⁴ Vgl. Merkt, S. 41; Hoegner, S. 239f.

⁴¹⁵ Vgl. BayHStA, MK 61201, Aktennotiz vom 1.11.1946: „Das schulpolitische Ziel des Kultusministers ist demnach eindeutig die allgemeine Einführung der Gemeinschaftsschule oder, wie er sie nennt, der allgemeinen christlichen Volksschule. Merkwürdig ist, daß er von der Verfolgung dieses Zieles auch dann noch nicht abließ, als gegen sein Erwarten die Bekenntnisschule durch starken Mehrheitsbeschluß der Verfassungegebenden Landesversammlung als Regelschule anerkannt worden war, und dies mit den Stimmen seiner eigenen Partei und seiner eigenen Stimme.“

geeignet hatte. Fendt scheint freilich fest damit gerechnet zu haben, daß diese Festlegung am Einspruch der Militärregierung scheitern würde⁴¹⁶. „Als auch diese Erwartung nicht eingetroffen war“⁴¹⁷, kam es schließlich zu der reichlich unüberlegten, wohl nur als letzter Rettungsversuch für die Gemeinschaftsschule einzuordnenden Entschließung vom 26. September 1946.

Die angesprochenen Beratungen der vom 15. Juli bis 26. Oktober 1946 tagenden Verfassungsgebenden Versammlung basierten bekanntlich auf dem Entwurf eines von der amerikanischen Militärregierung durch Befehl vom 8. Februar 1946 initiierten, unter dem Vorsitz Wilhelm Hoegners stehenden Vorbereitenden Verfassungsausschusses⁴¹⁸. In der Verfassungsgebenden Versammlung stellte die CSU 109 von 180 Abgeordneten, die SPD 51, KPD und WAV waren mit je acht und die FDP mit vier Sitzen vertreten. Proportional dazu verfügte die CSU in dem von den Abgeordneten gewählten 21köpfigen Verfassungsausschuß, in dem die eigentliche Arbeit stattfand, über zwölf Repräsentanten, die SPD über sechs und die kleineren Parteien über je einen. Im Hinblick auf die Verankerung des Konfessionsschulprinzips war angesichts dieser Mehrheitsverhältnisse das Ergebnis im Grunde vorgezeichnet. Den einschlägigen Beratungen lag Artikel 97 des Verfassungsentwurfs zugrunde, der seinerseits wörtlich dem Anfang 1946 mit den Kirchen ausgehandelten Hoegnerschen Gesetzentwurf entsprach: „1. Die öffentlichen Volksschulen sind Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschulen. 2. Die Lehrer an Bekenntnisschulen gehören grundsätzlich dem betreffenden Bekenntnis an. 3. Den Erziehungsberechtigten steht die Wahl der Schulart frei. 4. An Orten mit bekenntnismäßig gemischter Bevölkerung sind auf Antrag der Erziehungsberechtigten Gemeinschaftsschulen zu errichten.“⁴¹⁹ Die Bekenntnisschule sollte also Regelschule, die Gemeinschaftsschule Antragsschule sein. Bei der Diskussion des Artikels⁴²⁰ stieß sich zunächst der CSU-Abgeordnete und nachmalige Kultusminister Josef Schwalber am Wort „grundsätzlich“ in Satz 2, weil damit indirekt die Ausnahme von der Regel eröffnet zu werden schien. Hoegner erklärte diese Interpretation für abwegig und gab zu Protokoll, „daß selbstverständlich an einer Bekenntnisschule die Lehrer in der Regel dem betreffenden Bekenntnis angehören müssen, daß aber bei den heutigen Verhältnissen, bei dem Mangel an Lehrern sowohl wie an Schulräumen und bei der Zuwanderung einer fremden, auch bekenntnismäßig oft anders stehenden Bevölkerung Ausnahmen gemacht werden müssen“⁴²¹. Die CSU gab sich mit dieser Erklärung zufrieden. Der zweite Einwand kam von Kultusminister Fendt, der Satz 4 lediglich für eine durchaus entbehrliche Ausführungsbestimmung zu Satz 3 hielt. Ganz so war es freilich nicht, da mit der Streichung von Satz 4 der Regelcharakter der Bekenntnisschule nicht mehr deutlich zum Ausdruck gekommen wäre. Nachdem aber auch Hoegner Satz 4 für überflüssig erklärte und nachdrücklich darauf hinwies, daß sein Entwurf nicht nur die Zustimmung der Kirchen gefunden hatte, sondern auch Ausdruck der

⁴¹⁶ Vgl. ebenda: „Aus seinen eigenen Äußerungen geht hervor, daß er mit der Ablehnung dieses Schulartikels durch die Militärregierung rechnete.“

⁴¹⁷ Ebenda.

⁴¹⁸ Vgl. Fait, Weg, S. 205 ff.; Fait, Befehl, S. 36 ff.; Zimmer, S. 120 ff.

⁴¹⁹ Verhandlungen des Verfassungs-Ausschusses, Bd. 1, S. 8.

⁴²⁰ Vgl. Scharnagl, Recht, S. 105 ff.; Buchinger, Volksschule, S. 425 ff.; Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 123 ff.; Zimmer, S. 354 ff.

⁴²¹ Verhandlungen des Verfassungs-Ausschusses, Bd. 1, S. 254.

auf Wahrung des religiösen Friedens bedachten Kompromißbereitschaft seiner Partei sei, stimmte die CSU tatsächlich dem Wegfall von Satz 4 zu. CSU und SPD übten sich also in Harmonie.

Nicht minder harmonisch, nur unter umgekehrten Vorzeichen, kooperierten FDP und KPD in der Bekenntnisschulfrage. Den betont sachlichen, auf antiklerikale Akzente verzichtenden Ausführungen des KPD-Abgeordneten Schirmer zufolge war die Bekenntnisschule aufgrund der veränderten Zeitumstände, vor allem wegen der konfessionellen Vermischung in den Dörfern, unpraktikabel. Ferner sei es aufgrund des Lehrer- und Schulraummangels schlichtweg nicht möglich, alle Anträge der jeweiligen Bekenntnisminderheit auf eine eigene Bekenntnisschule zu bewilligen. Überdies stelle die Trennung der Schulkinder nach Konfessionen nicht nur den Keim für überflüssige Spannungen und Unzuträglichkeiten in der Bevölkerung dar, sondern sei in einer Zeit, in der selbst die CSU mit dem Anspruch der innerparteilichen Interkonfessionalität antrete, nachgerade ein Anachronismus. Nachdem sich der FDP-Abgeordnete Dehler diesen Ausführungen weitgehend anschloß, einigten sich KPD und FDP auf einen gemeinsamen Entwurf: „Die Volksschulen sind öffentlich. Sie sind Gemeinschaftsschulen.“⁴²²

Am 8./9. August 1946 beschäftigte sich der Verfassungsausschuß in zweiter Lesung mit Artikel 97⁴²³. In der CSU hatte sich mittlerweile freilich ein Stimmungsumschwung vollzogen. Den konservativen Hardlinern schien der Text nun eine allzu laue Option für die Bekenntnisschule. Als erster Redner fand der Abgeordnete Schwalber erneut einiges an Satz 2 auszusetzen: „Ich darf wohl annehmen, daß in diesem Abs. 2 noch nicht das Wesen der Bekenntnisschulen sich erschöpfen soll. [. . .] Darüber hinaus müßte auch sonst noch, um dem Wesen der Bekenntnisschule gerecht zu werden, eine Erziehung im Geiste dieses Bekenntnisses gewährleistet sein.“ Während Schwalbers Einwand auf eine schärferer Konturierung der Bekenntnisschule abzielte, hatte der CSU-Abgeordnete Prechtl Grundsätzlicheres im Sinn. Er wollte nämlich den Regelcharakter der Bekenntnisschule in einer Weise festgehalten wissen, die die Gemeinschaftsschule auf den Status der Verordnung von 1883, wo sie nur als Ausnahmefall vorgesehen war, zurückgeworfen hätte: „Die öffentlichen Volksschulen sind in der Regel Bekenntnisschulen. Gemeinschaftsschulen sind in besonderen Fällen zulässig.“ Hoegner reagierte auf diesen Vorschlag ausgesprochen unwirsch und wollte wissen, ob Prechtl damit seine private Meinung zum Ausdruck bringe oder ob sein Entwurf so zu verstehen sei, daß die Kirchen ihre Zustimmung zur seinerzeitigen Erstfassung des Entwurfes aufgekündigt hätten. In letzterem Fall müsse die SPD wieder „die Freiheit des Handelns zurücknehmen. Meine Freunde werden dann für die Gemeinschaftsschule eintreten und wir sind sicher, daß wir in weiten Kreisen Unterstützung finden werden. Dann, meine Herren, bekommen wir zu allen übrigen Meinungsverschiedenheiten wegen der Verfassung auch noch den Schulkampf.“ Wenngleich Prechtl daraufhin einen Rückzieher machte und erklärte, „nicht im Auftrag des Kirchenregiments gesprochen“ zu haben, war die Diskussion über den Regelcharakter der Bekenntnisschule noch längst nicht vom Tisch. Unter Berufung darauf, daß in Bayern die überwältigende Mehrheit der Eltern die Bekenntnisschule befürworte und daß

⁴²² Ebenda, S. 255.

⁴²³ Verhandlungen des Verfassungs-Ausschusses, Bd. 2, S. 348; die nachfolgenden Zitate ebenda, S. 348 ff.

es doch nur recht und billig sei, den Willen des Volkes in der Verfassung zu verankern, stellten nämlich die CSU-Vertreter August Hausleiter und Alois Hundhammer – letzterer konnte sich hier offenkundig auf eine Absprache mit der katholischen Kirche berufen⁴²⁴ – den Antrag: „Die öffentlichen Volksschulen sind in der Regel Bekenntnisschulen. Gemeinschaftsschulen sind zulässig.“⁴²⁵ Ferner beantragte Hundhammer die Streichung des die Entscheidungsfreiheit der Eltern betonenden Absatzes 3 sowie eine weitreichende, den Charakter der Bekenntnisschule präzisierende Änderung von Satz 2. Dieser sollte nun lauten: „In Bekenntnisschulen werden die Schulpflichtigen nach den religiösen Grundsätzen des betreffenden Bekenntnisses unterrichtet und erzogen. Dementsprechend werden an diesen Schulen solche Lehrkräfte verwendet, die dazu geeignet und bereit sind.“⁴²⁶ Nachdem in der alten Fassung die formale Konfessionszugehörigkeit für den Dienst an einer Bekenntnisschule qualifiziert hatte, wurde durch diesen Zusatz auch die religionsbejahende Berufsauffassung der Lehrer zum Kriterium erhoben.

Hoegner nahm diese weitreichenden Änderungsvorschläge erstaunlich gelassen hin. Es ist wohl anzunehmen, daß Hundhammers Anregung, „in unserem Kreis untereinander Fühlung“⁴²⁷ aufzunehmen, aufgegriffen und zu einer Verständigung im Vorfeld der Debatte genutzt worden war. Daß sich die Hauptakteure wie Hoegner, Hundhammer und Ehard über strittige Fragen vorverständigten, war nämlich durchaus Usus; nicht zuletzt deshalb verliefen die Ausschußberatungen in einer ausgesprochen moderaten Atmosphäre⁴²⁸. Hoegner gab jedenfalls zu Protokoll, ein Vorrang der Bekenntnisschule sei auch in der von ihm vorgelegten Fassung impliziert gewesen⁴²⁹. So gesehen enthalte die neue Fassung „nichts grundsätzlich Neues, [...] sondern nur eine schärfere Formulierung“. Sofern Satz 3 der alten Fassung nicht ganz wegfallt, könne er dem Neuentwurf also zustimmen. Zwar würde seine Partei grundsätzlich der Gemeinschaftsschule den Vorzug geben, aber „wir wollen in der gegenwärtigen Not unseres Volkes einen Schulstreit, der von unabsehbaren Folgen begleitet sein könnte, unter allen Umständen vermeiden“. Nach dieser betont staatsmännischen Erklärung und einigen kleineren Modifikationen wurde der Entwurf Hundhammers mit den Stimmen von CSU und SPD angenommen, um dann als Artikel 135 in die bayerische Verfassung vom 2. Dezember 1946 einzugehen⁴³⁰: „1. Die öffentlichen Volksschulen sind Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschulen. Die Wahl der Schulart steht den Erziehungsberechtigten frei. Gemeinschaftsschulen sind jedoch nur an Orten mit bekenntnismäßig gemischter Bevölkerung auf Antrag der Erziehungsberechtigten zu errichten. 2. An den Bekenntnisschulen werden nur solche Lehrer verwendet, die geeignet und bereit sind, die Schulpflichtigen nach den Grundsätzen des betreffenden Bekenntnisses zu unterrichten und zu erziehen.“

⁴²⁴ Vgl. ebenda, S.351, die Äußerungen Hundhammers: „So, wie ich von der kirchlichen Stelle unterrichtet worden bin, ist die Fassung [gemeint ist die Erstfassung von Artikel 97] wohl im Benehmen mit ihr [der katholischen Kirche] gewählt worden. Die Fassung aber, die ich vor mir habe und für die wir jetzt eintreten, stammt von der Kirche.“

⁴²⁵ Ebenda, S.351.

⁴²⁶ Ebenda, S.355.

⁴²⁷ Ebenda, S.253.

⁴²⁸ Vgl. Fait, Weg, S.216.

⁴²⁹ Vgl. Verhandlungen des Verfassungs-Ausschusses, Bd. 2, S.356; die nachfolgenden Zitate ebenda.

⁴³⁰ Ebenda. Vgl. auch Nawiasky/Leusser, S.214 ff.; Wenzel, S.15 ff.; Mayer, Entwicklung, S.165 ff.

Unter Hintanstellung der grundsätzlichen Frage, ob die Beibehaltung der Bekenntnisschule sinnvoll war, kann man dieses Beratungsergebnis als einen sowohl für die CSU als auch für die SPD akzeptablen Kompromiß bezeichnen⁴³¹. Das konservative Lager erreichte, daß die Bekenntnisschule erstmals in einer bayerischen Verfassung als Regelschule festgelegt wurde. Umgekehrt war, und das durfte die SPD als Erfolg verbuchen, die Gemeinschaftsschule abgesichert – zwar nur als Antragschule in konfessionell gemischten Orten, aber eben nicht mehr, wie in der Verordnung von 1883, als die nur in Ausnahmefällen vorgesehene Schulform. Der SPD diesen Kompromiß als opportunistische Preisgabe ihrer grundsätzlichen Befürwortung der Gemeinschaftsschule auszulegen⁴³², scheint – weil die Mehrheitsverhältnisse in der Verfassungsgebenden Versammlung verkennend – übertrieben. Gegen die 109 CSU-Abgeordneten hätten die 51 Vertreter der SPD schwerlich ihre Maximalforderungen durchsetzen können. So gesehen machte es Sinn, in der der CSU so wichtigen Bekenntnisschulfrage Kompromißbereitschaft zu signalisieren, um dafür im Gegenzug bei den sozial- und wirtschaftspolitischen Bestimmungen und der Verankerung des Verhältniswahlrechts anstelle des von der Union favorisierten Mehrheitswahlrechts Boden gut zu machen⁴³³.

b. Die Praxis der Rekonfessionalisierung bis zum Schulorganisationsgesetz von 1950

Selbst den vehementesten Fürsprechern der Bekenntnisschule war klar, daß unter den gegebenen Zeitumständen eine strikte Durchsetzung des Konfessionsschulprinzips nicht möglich war⁴³⁴. Zwar kehrte man im Grundsatz wieder zum Rechtsstand, wie er vor den nationalsozialistischen Simultaneisierungen geherrscht hatte, zurück; Schulen, die 1933 Bekenntnisschulen waren, waren also rückzuverwandeln, und Schulen, die 1933 Gemeinschaftsschulen waren, durften diesen Charakter beibehalten⁴³⁵. Die Rekonfessionalisierung der vom NS-Regime simultaneisierten Bekenntnisschulen schloß im Prinzip natürlich auch die Beachtung der bekenntnisgleichen Besetzung der Lehrerstellen ein. Nachdem aber nach der Einführung der Gemeinschaftsschule in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft die Lehrer ohne Rücksicht auf das Bekenntnis eingesetzt worden waren, wäre ad hoc eine Vielzahl von Versetzungen nötig gewesen. Überdies hätte ein starres Festhalten an diesem an sich wesentlichen Charakteristikum der Bekenntnisschule die Integration der Flüchtlingslehrer ungemein erschwert. Einer durch Flucht oder Vertreibung ohnedies hart geprüften Lehrkraft, die es an einen Ort mit einer nicht seiner Konfession entsprechenden Bekenntnisschule verschlug, wäre es nicht möglich gewesen, sich im angestammten Beruf eine neue Existenz aufzubauen. Eine weitere, angesichts der Schulraumnot kaum beherrschbare Schwierigkeit wäre schließlich bei sofortiger strikter Anwendung der Verfassungsbestimmungen nicht auszuschließen gewesen – nämlich eine Flut von Anträgen zur Errichtung neuer Bekennt-

⁴³¹ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 129f.; Kritzer, Hoegners Verfassungspolitik, S. 234f.

⁴³² Vgl. Buchinger, Volksschule, S. 426.

⁴³³ Vgl. Fait, Weg, S. 222ff.

⁴³⁴ Vgl. entsprechende Äußerungen Hundhammers und Schwalbers in Verhandlungen des Verfassungs-Ausschusses, Bd. 2, S. 348, S. 356.

⁴³⁵ Vgl. u. a. BayHStA, MK 61946, MK an die Bezirksregierungen vom 12.2.1947: „Sohin kommt den von der nationalsozialistischen Regierung unternommenen Versuchen zur Änderung der Rechtslage keine bleibende Wirkung zu, vielmehr ist nach wie vor der Rechtsbestand maßgebend, wie er bei den einzelnen Schulen vor jenen Maßnahmen des Nationalsozialismus war.“

nis- und Gemeinschaftsschulen. Die Verfassung enthielt ja die Option zur Errichtung von Gemeinschaftsschulen an Orten mit bekenntnismäßig gemischter Bevölkerung. Nachdem aber infolge des Flüchtlingszustroms die konfessionell gemischte Gemeinde im Nachkriegsbayern zur bleibenden Realität wurde, bestand zumindest die Möglichkeit, daß von dem Antragsrecht auf Errichtung einer Gemeinschaftsschule vermehrt Gebrauch gemacht wurde. Da allerdings die Mehrheit der Eltern offenkundig die Bekenntnisschule befürwortete, war die Aussicht, daß zusätzlich zu einer am Ort bereits existierenden Bekenntnisschule auch noch eine Gemeinschaftsschule errichtet werden mußte, eher eine theoretische. Wahrscheinlicher war da schon die Variante, daß es durch eine andere Verfassungsoption zu einer die schulorganisatorischen Kräfte übersteigenden Antragswelle zugunsten von Bekenntnisschulen kam. Artikel 182 der bayerischen Verfassung stellte nämlich fest, daß die „früher geschlossenen Staatsverträge, insbesondere die Verträge mit den christlichen Kirchen“, in Kraft blieben⁴³⁶. Nun war in Artikel 6 bzw. 9 des Konkordats bzw. Kirchenvertrags das Recht zur Beantragung katholischer bzw. evangelischer Bekenntnisschulen selbst in der Form der ungeteilten Schule zugestanden worden, sofern sich eine hinreichende Zahl von Schülern fand. Das wiederum war nun nach dem weitgehenden Verlust der konfessionellen Homogenität in den Gemeinden viel eher wahrscheinlich als vor dem Krieg. Zumindest theoretisch stand es Eltern also offen, etwa in einem städtischen Schulsprenkel mit bereits existierender Gemeinschaftsschule eine zusätzliche Bekenntnisschule zu beantragen. Ferner bestand die Möglichkeit, an Orten mit einer katholischen Bekenntnisschule eine weitere evangelische Bekenntnisschule zu beantragen und umgekehrt – selbst auf die Gefahr hin, daß die Erziehungsberechtigten der Bekenntnisminderheit den Gastschulbesuch ihrer Kinder an einer gut gegliederten Schule der Bekenntnismehrheit aufkündigten und diese in eine ungeteilte Bekenntnisschule schickten.

Vor diesem Hintergrund ging es in der schulpolitischen Praxis darum, für eine Übergangszeit auf die schwierige Schulsituation Rücksicht zu nehmen. Parallel zu den Verfassungsberatungen trat daher Kultusminister Fendt mit den Kirchen in Verbindung, um einen einvernehmlichen Lösungsvorschlag zu erarbeiten. Ein erstes Mal war das Fendt ja schon 1945 gelungen, als es darum ging, die von Kultusminister Hipp eingeleitete strikte Rekonfessionalisierung in die Bahnen des Machbaren zu lenken. Die Entschließung Fendts vom 26. November 1945 hatte dieses Agreement freilich ins Wanken gebracht. So veranlaßte im Frühjahr 1946 der Würzburger Bischof Ehrenfried in Unterfranken die Eltern, Anträge zur Bildung von Konfessionsschulen zu stellen. Diese erbrachten ein eindeutiges Votum für die Bekenntnisschule. Allerdings zog der Verfahrensmodus Kritik auf sich. Die Anträge wurden nämlich „in protokollarischer Form teils im Rathaus vor dem Bürgermeister, teils in der Sakristei der Kirche vor dem Pfarrer und zwei Zeugen ohne jeden Zwischenfall“ gestellt⁴³⁷. Diese Form der Willensbekundung roch doch zu sehr nach einem der freien Entscheidung der Eltern nicht eben zuträglichen Stimmenfang. Als deshalb das Ordinariat Würzburg nach entsprechenden Vorwürfen im Landkreis Marktheidenfeld geheim abstimmen ließ, fiel das Ergebnis freilich nicht minder eindrucksvoll aus. In den 47 Gemeinden

⁴³⁶ Nawiasky/Leusser, S.261 f.

⁴³⁷ BayHStA, MK 61201, Ordinariat Würzburg an MK vom 20.5.1946. Vgl. auch Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S.112 f.

des Landkreises sprachen sich allein in 18 Gemeinden 100 % der Erziehungsberechtigten für die Bekenntnisschule aus. Hätte Fendt den aufgrund der Abstimmungsergebnisse gestellten Anträgen des Ordinariats Würzburg stattgegeben – er tat es nicht, weil er den Abstimmungen die rechtliche Zulässigkeit absprach⁴³⁸ –, hätte dies die sofortige Neugründung oder Umwandlung zahlreicher unterfränkischer Volksschulen mit allen angesprochenen organisatorischen Unzuträglichkeiten zur Folge gehabt. Nachdem die Verankerung des Bekenntnisschulprinzips in der Verfassung sichergestellt war, gab es für solche schulkämpferischen Aktionen seitens der katholischen Kirche keinen Anlaß mehr. Vielmehr fiel es ihr genauso wie der evangelischen Kirche nun nicht sonderlich schwer, für eine Übergangszeit die strikte Rekonfessionalisierung auszusetzen. Nach Vorverhandlungen im November⁴³⁹ kam es deshalb am 21. Dezember 1946 zur Unterzeichnung eines „Einvernehmens zwischen Staatsregierung und kirchlichen Oberbehörden“⁴⁴⁰, in dem anerkannt wurde, „daß zur Zeit an manchen Bekenntnisschulen der ausschließlichen Verwendung von Lehrkräften des betreffenden Bekenntnisses erhebliche Schwierigkeiten entgegenstehen, die durch den im Vollzug des Säuberungsgesetzes eingetretenen Lehrermangel und durch den Einstrom der Flüchtlingslehrer verursacht“ werden. Die Kirchen stimmten deshalb für eine nicht näher definierte Übergangszeit einer sogenannten bekenntnisungleichen Besetzung von Lehrstellen zu. „Soweit dies ohne größere Härten und ohne zu große Kosten geschehen kann“, sollte von dieser Notlösung jedoch baldmöglichst Abstand genommen werden, d. h., es sollten zwecks Herstellung konfessionell homogener Lehrkörper Lehrkräfte versetzt werden. Auch dem zweiten Risikofaktor, daß nämlich beim Kultusministerium aufgrund der beschriebenen Rechtslage eine Flut von Anträgen einging, mit denen Bekenntnisminderheiten einer Gemeinde eine eigene Bekenntnisschule zusätzlich zu jener der Bekenntnismehrheit errichten lassen wollten, wurde mit dem Einvernehmen entgegengesteuert: „Die kirchlichen Oberbehörden und nach ihrer Weisung die sonstigen kirchlichen Organe werden die Absicht von Schülereltern, nach Art. 6 des Konkordates bzw. Art. 9 des Kirchenvertrages die Neuerrichtung einer Bekenntnisschule zu beantragen, ihrerseits nicht ermutigen, wenn die Prüfung des einzelnen Falles ergibt, daß der Schulerrichtung allzu große, aus der gegenwärtigen Notzeit erwachsene Schwierigkeiten entgegenstehen.“ Vorzugsweise sollten also die Kinder der Bekenntnisminderheit als Gastschüler die Bekenntnisschule der konfessionellen Majorität besuchen. Um die Gastschüler aber wenigstens einigermaßen in den Genuß einer bekenntnisschulähnlichen Unterrichtung kommen zu lassen, wurde festgesetzt: „Wenn sich hiernach in einer Bekenntnisschule eine so große Anzahl von Kindern des anderen Bekenntnisses ergibt, daß die Bildung einer eigenen Schulklasse möglich

⁴³⁸ Vgl. BayHStA, MK 61203, Fendt an Ministerialrat Vogelhuber vom 10.8.1946: „Bei der letzten Besprechung mit der Militärregierung kam die Rede darauf, daß in der Diözese Würzburg Abstimmungen über die Schulform vor einiger Zeit gemacht worden sind. Ich ersuche Sie, eine allgemeine Weisung an entsprechend uns unterstellte Behörden hinauszugeben, daß diese Abstimmung weder die Erlaubnis der Militärregierung noch die des Unterrichtsministeriums hatte und natürlich auch das Ministerium zu keinerlei Vorkehrungen veranlaßt.“

⁴³⁹ Vgl. BayHStA, MK 61946, Vormerkung von Staatsrat Meinzolt vom 20.11.1946. Vgl. auch Entwürfe des Einvernehmens in BayHStA, MK 61201, BayHStA, NI Ehard 1208, ALKR, NI Meiser 219. Vgl. ferner Mayer, Wiederaufbau, S. 62 ff.; Maser, S. 173 f.

⁴⁴⁰ Druck bei Merkt, S. 50 ff.; alle nachfolgenden Zitate ebenda. Originale, von Hoegner, Fendt und Faulhaber unterzeichnete Ausfertigung in AOM, NI Faulhaber 7485.

ist, so soll eine Klasse gebildet und möglichst mit einer Lehrkraft dieses Bekenntnisses besetzt werden.“

Bei der Umsetzung des Einvernehmens ließ Kultusminister Hundhammer, der nach der Landtagswahl vom Dezember 1946 die Nachfolge Fendts im Kultusministerium antrat, von Anfang an keinen Zweifel, daß wirklich nur vorübergehend von der strikten Durchsetzung des Bekenntnisschulprinzips abgewichen werden sollte. Der Abbau bekenntnisungleicher Stellenbesetzungen wurde somit ziemlich rasch in Angriff genommen. Präzise Angaben über die Zahl der dabei ausgesprochenen Versetzungen sind aus den Akten des Kultusministeriums zwar nicht zu ermitteln, schätzungsweise waren es aber mehrere hundert Lehrer, die von der Maßnahme betroffen waren⁴⁴¹. Sofern eine Versetzung im engeren Rahmen nicht möglich war, mußten dabei auch weiträumige Ortswechsel in Kauf genommen werden. Insbesondere wurden evangelische Lehrer aus Ober- und Niederbayern nach Franken versetzt, umgekehrt mußten dort katholische Lehrer ihre Stellen freimachen und nach Südbayern umsiedeln⁴⁴². Wie aus einem Bericht der Regierung von Ober- und Mittelfranken hervorgeht, empfanden die Betroffenen diese Versetzungspraxis als ausgesprochen unangenehm: „Die 12 katholischen Flüchtlingslehrkräfte unseres Regierungsbezirks, die für den Tausch vorgesehen waren, baten durch das zuständige Schulamt dringend, von ihrer neuerlichen Entwurzelung absehen zu wollen. Sie wiesen darauf hin, daß sie sich an ihrem Dienort schon heimisch fühlten, mit den örtlichen Verhältnissen ihrer neuen Heimat einigermaßen vertraut seien und es als unbillige Härte betrachten müßten, wenn sie nun wieder verpflanzt würden. Sie haben sich Möbel ausgeliehen und damit notdürftige Schlafgelegenheiten geschaffen. Der mühsam zusammengetragene Hausrat würde wieder verloren sein. Solchen Gründen kann man die Berechtigung nicht absprechen. Wenn jedoch in mehreren Fällen die Absicht, lieber zu konvertieren, als sich versetzen zu lassen, geäußert wurde, so war es nicht möglich, auch nicht unter voller Würdigung des Flüchtlingschicksals, das nötige Verständnis aufzubringen. Der Versuch zeigte, wie hart heute jede Veränderung der Existenzgrundlage empfunden wird und wie schmerzlich sie sich in fast jedem Falle auswirkt. So beschränkte sich die Regierung seitdem auf freiwilligen Stellentausch, von dem aber bisher wenig Gebrauch gemacht wurde.“⁴⁴³ Ähnlich moderat ging auch die Regierung von Oberbayern vor, die – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die allgemeine Wohnungsnot – die Versetzungen meistens erst dann einleitete, wenn „ein Einspruch gegen die Verwendung evangelischer Lehrkräfte an Bekenntnisschulen von Seiten des Ordinariats, des Pfarramtes oder der Gemeinde vorlag“⁴⁴⁴. Mitunter fehlte es aber auch an Fingerspitzengefühl. In spektakulärer Weise zeigte sich das 1950 in der kleinen katholischen Gemeinde Staudach-Egernbach im Chiemgau, wo eine kurz vor der Pensionierung stehende, allseits beliebte evangelische Flüchtlingslehrerin versetzt werden sollte. Bei der katholischen Bevölkerung stieß diese Maßnahme auf absolutes Unverständnis, das sich in aufsehenerregenden Bürgerprotesten entlud. Bis auf wenige Ausnahmen schickten die Eltern ihre Kinder nur zum Religionsunter-

⁴⁴¹ Im Regierungsbezirk Schwaben befanden sich beispielsweise im August 1947 26 katholische Lehrer auf evangelischen, und 82 evangelische Lehrer auf katholischen Schulstellen; vgl. BayHStA, MK 61201, Regierung von Schwaben an MK vom 8.8.1947.

⁴⁴² Vgl. BayHStA, MK 61201, Vormerkung vom 30.11.1949.

⁴⁴³ BayHStA, MK 61201, Regierung von Ober- und Mittelfranken an MK vom 11.9.1947.

⁴⁴⁴ BayHStA, Regierung von Oberbayern an MK vom 7.10.1947.

richt in die Schule. Die neue katholische Lehrerin mußte vor fast leeren Schulbänken unterrichten. Erst nach zwei Wochen wurde der Schulstreik abgebrochen – freilich ergebnislos, da sich die Regierung von Oberbayern und das Kultusministerium nicht zum Nachgeben entschließen konnten. Süffisant kommentierte das US-Landeskommissariat, das die Vorgänge in Staudach aufmerksam und mit Sympathie beobachtet hatte: „Die bayerische Demokratie geht manchmal seltsame Wege. [. . .] Nicht, daß sie vom Wege des Rechts abweiche – die strenge juristische Ausbildung der Beamtenschaft bürgt schon dafür, daß in Bayern das Recht zu seinem Recht kommt.“⁴⁴⁵ Auch andernorts brachte man dem Abbau der bekenntnisungleichen Stellenbesetzungen kein Verständnis entgegen. So konnte der Ansbacher Landrat angesichts des friedlichen Zusammenwirkens der Konfessionen „die Gründe nicht übersehen, die jetzt dazu zwingen, an die Freimachung der evangelischen Bekenntnisschulen von katholischen Lehrkräften heranzugehen“⁴⁴⁶. Dies bedeute nur eine Störung des Schulbetriebs und eine Belastung des Verhältnisses zwischen den meist katholischen Flüchtlingen und den überwiegend evangelischen Einheimischen. Daneben gab es freilich auch Kommunen, die sich mit den fremdkonfessionellen Lehrern nicht auf Dauer abfinden wollten. So drängten einige fast ausschließlich katholische Gemeinden des Allgäus auf die Versetzung von fünf evangelischen Lehrern, weil deren Konfessionszugehörigkeit organisatorische Probleme aufwarf: „Der Chordienst, der Religionsunterricht, das Einüben der Choräle usw. erfordert den katholischen Lehrer, ebenso die Beteiligung der Schuljugend unter Führung des Lehrers an althergebrachten örtlichen Feiern mit kirchlichem Einschlag.“ Gleichzeitig war es aber auch so, daß die Fremdkonfessionellen in der traditionsverwurzelten Dorfgemeinschaft als störend empfunden wurden: „Mit der Zeit fällt es im Dorfe unangenehm auf, daß, während alle Familien den Gottesdienst besuchen, die Lehrerfamilie ihm fernbleibt. [. . .] So tut sich eine unsichtbare Wand zwischen Gemeinde und Lehrer auf, ein rechter Kontakt zwischen beiden kommt nie zustande und der evangelische Lehrer fühlt sich selbst als Fremdkörper.“⁴⁴⁷

Auch das zweite im Einvernehmen geregelte Problemfeld, die restriktive Handhabung des Antragsrechts auf Neuerrichtung von Bekenntnisschulen bzw. die Einrichtung konfessioneller Minderheitenklassen an der Bekenntnisschule der Konfessionsmehrheit, warf in der Praxis Probleme auf. Diese resultierten vor allem aus der Sorge der evangelischen Kirche um die konfessionelle Identität ihrer in der nieder- und oberbayerischen Diaspora lebenden Schulkinder, denen aufgrund fehlender evangelischer Bekenntnisschulen nur der Gastschulbesuch an katholischen Bekenntnisschulen offenstand. Die Folge war eine zunehmende Zahl von Anträgen der evangelischen Landeskirche auf die Errichtung evangelischer Bekenntnisschulen an Orten, wo die Mindestzahl der Schulkinder zwar erreicht war, diese aber lediglich ungeteilte, einklassige Schulen zuließ⁴⁴⁸; für den Regierungsbezirk Oberbayern lagen beispielsweise im März 1948 34 solcher Anträge vor. Nun rief es zwar bei evangelischen Eltern gelegentlich

⁴⁴⁵ Süddeutsche Zeitung vom 25.1.1950, S.2: Der abgeblasene Schulstreik. Vgl. ferner Süddeutsche Zeitung vom 17.1.1950, S.3: Ein Dorf beschloß: Streik der Schulkinder. Siehe auch unten, S. 276f.

⁴⁴⁶ BayHStA, MK 61201, Landrat Koch an Landeskirchenrat vom 29.9.1949.

⁴⁴⁷ BayHStA, MK 61946, Kreispräsident von Lindau an MK vom 2.5.1947.

⁴⁴⁸ Vgl. BayHStA, MK 61201, Regierung von Oberbayern an MK vom 3.3.1948. Diesem Schreiben zufolge wurden Anträge gestellt für Aichach (793 Schüler, davon 66 evangelisch), Rott am Inn (390 Schüler, davon 41 evangelisch), Reit im Winkl (401 Schüler, davon 62 evangelisch).

Irritationen hervor, daß ihre die katholische Bekenntnisschule besuchenden Kinder zu Hause beispielsweise dem eigenen Bekenntnis fremde fromme Verse aufsagten⁴⁴⁹. Dennoch war ein nicht unerheblicher Teil der evangelischen Elternschaft mit dem Vorgehen des evangelischen Landeskirchenrats nicht ganz einverstanden. Die Kinder hätten ja dann den Gastschulbesuch an der gut gegliederten katholischen Bekenntnisschule beenden und in eine schlecht gegliederte bzw. ungeteilte konfessionelle Zwergschule eingeschult werden müssen⁴⁵⁰. Das Kultusministerium stellte die Anträge des Landeskirchenrats deshalb fürs erste zurück und forderte diesen auf, „schon vor jeder Einbringung eines Antrages die Gelegenheit wahr[z]unehmen, sich von der Stimmung der in der Pfarrgemeinde organisierten Elternschaft zu unterrichten und sich der Zustimmung der Mehrheit der Eltern zu versichern“⁴⁵¹. Angesichts des ansonsten beobachtbaren prinzipientreuen, Zweckmäßigkeitserwägungen nicht unbedingt in den Vordergrund stellenden Festhaltens des Kultusministeriums am Bekenntnisschulprinzip witterte der Landeskirchenrat hier wohl eine Benachteiligung der evangelischen Kirche. Er sagte deshalb zwar die Erforschung des Elternwillens zu, gab jedoch in der Sache nicht nach: „Wir wären dankbar, wenn die seit längerer Zeit eingereichten Anträge auf Errichtung evangelischer Bekenntnisschulen nunmehr beschleunigt verbeschieden würden, damit die Errichtung zu Beginn des neuen Schuljahres unter gründlicher Vorbereitung möglich ist.“⁴⁵² Bis 1950 wurden im Regierungsbezirk Oberbayern dann immerhin 19, im Regierungsbezirk Niederbayern 52 evangelische Bekenntnisschulen errichtet⁴⁵³. Dieses Insistieren des Landeskirchenrats war wohl auch damit zu erklären, daß mit der Zahl evangelischer Bekenntnisschulen sich auch die Beschäftigungsmöglichkeiten für evangelische Lehrer erhöhten. Dies schien allein schon deshalb angezeigt, weil in evangelischen Kreisen den Schulbehörden, insbesondere dem unter erzkatholischer Leitung stehenden Kultusministerium in der Frage der Gleichbehandlung evangelischer Lehrer unverhohlenes Mißtrauen entgegengebracht wurde. Eine Versammlung evangelischer Flüchtlingslehrer stellte in einer Eingabe an Ministerpräsident Ehard in diesem Sinne „auf Grund unserer eigenen Erfahrungen fest, daß die Belange der Evangelischen in Südbayern, vor allem auch in der Schulfrage, nicht in der Weise berücksichtigt werden, wie es eine so große Zahl von evangelischen Flüchtlingen gerechtfertigt erscheinen läßt“, und drängte auf die vermehrte Anstellung evangelischer Lehrkräfte⁴⁵⁴. Auch der Landeskirchenrat wandte sich in gleicher Angelegenheit wiederholt an das Kultusministerium. Einerseits fänden, so der Vorwurf, evangelische Lehrer in Franken kein Unterkommen, weil dort die Stellen mit Katholiken besetzt seien, andererseits seien in Südbayern keine Stellen frei⁴⁵⁵. Mit besonderer Empörung registrierte der Landeskirchenrat schließlich ein Vorkommnis, das gewiß nicht den Intentionen des Kultusministeriums entsprach, das aber doch zeigte, wie unerfreulich sich die konfessionsschulbedingte Stellenarithmetik auf der subalternen Ebene auswir-

⁴⁴⁹ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 116.

⁴⁵⁰ Vgl. BayHStA, MK 61201, Regierung von Niederbayern an MK vom 21.10.1947.

⁴⁵¹ BayHStA, MK 61201, MK an Landeskirchenrat vom 7.5.1948.

⁴⁵² BayHStA, MK 61201, Landeskirchenrat an MK vom 28.5.1948.

⁴⁵³ Vgl. BayHStA, MK 61201, Aufstellung über seit dem 1.1.1947 neuerrichtete Bekenntnisschulen vom 26.9.1950.

⁴⁵⁴ BayHStA, MK 61946, Schreiben von 52 evangelischen Flüchtlingslehrern an Ministerpräsident Ehard vom 4.6.1947.

⁴⁵⁵ BayHStA, MK 61946, Landeskirchenrat an MK vom 3.12.1947.

ken konnte. Als sich nämlich in Augsburg ein katholischer und ein evangelischer Lehrer bei der Schulbehörde bewarben, habe der zuständige Beamte dem „Katholiken [. . .] sofort 3 verschiedene neu (!) errichtete Schulstellen nach einem vorliegenden Verzeichnis angeboten, vor dem evangelischen Bewerber schlug der Beamte das Buch zu, sobald er dessen Konfession gefragt hatte, mit der Bemerkung: ‚Für Sie habe ich nichts‘.“⁴⁵⁶

Die trotz des Einvernehmens auftretenden atmosphärischen Störungen zwischen evangelischer Kirche und Kultusministerium waren gewiß unerfreulich, freilich verblaßten sie gegenüber den Auseinandersetzungen, die sich manche Kommune mit der Unterrichtsverwaltung lieferte. Dabei spielten auch Unsicherheiten bei der Auslegung des einschlägigen Verfassungsartikels eine Rolle. So herrschte in manchen Gemeinden und auch bei Teilen der politischen Opposition die Auffassung, vor der Rekonfessionalisierung der unter dem Nationalsozialismus simultaneisierten Volksschulen seien die Eltern zu befragen, welche Schulform sie wünschten. Diese Auffassung verkannte zum einen die Tatsache, daß die Volksschulen de jure bereits rekonfessionalisiert waren. Zum anderen ging sie davon aus, daß die Bestimmung des Artikels 135 der bayerischen Verfassung – die Wahl der Schulart stehe den Erziehungsberechtigten frei, Gemeinschaftsschulen seien jedoch nur an Orten mit bekenntnismäßig gemischter Bevölkerung auf Antrag zu errichten – besagte, den Eltern stünde es generell frei, sich zugunsten nur der einen oder der anderen Schulform zu entscheiden. Dieser Meinung war zum Beispiel der Zirndorfer Stadtrat, der damit beim Kultusministerium auf wenig Verständnis stieß. Dort vertrat man – und im Lichte der Verfassungsberatungen war dies die authentische Interpretation – nämlich die Auffassung, daß die Bekenntnisschule als die Regelschule mitnichten in eine Gemeinschaftsschule umgewandelt und durch diese also ersetzt werden dürfe. Vielmehr war die Gemeinschaftsschule lediglich die neben der Bekenntnisschule zulässige zusätzliche Schulform. Ungeachtet eines Schulstreiks in Zirndorf wich das Ministerium von dieser Position nicht ab.⁴⁵⁷

Mehr noch als der Zirndorfer Schulstreik sorgten freilich die Vorgänge in Nürnberg für Aufsehen. Die rechtliche Ausgangssituation war klar. Die von den Nationalsozialisten simultaneisierten Nürnberger Bekenntnisschulen mußten rekonfessionalisiert werden, die vor 1933 aufgrund der Simultanschulordnung „rechtsförmlich eingerichteten“ Gemeinschaftsschulen durften weiter bestehen.⁴⁵⁸ Der Rekonfessionalisierung standen freilich Hindernisse im Weg. So konnten manche Schulen zumindest fürs erste gar nicht rückverwandelt werden, weil sie im Zuge der nationalsozialistischen Simultaneisierung entweder aufgelöst oder mit Gemeinschaftsschulen zusammengelegt worden waren, also gar nicht mehr bzw. nicht mehr eigenständig existierten. In diesen Fällen war zunächst nur eine theoretische Rechtsfeststellung möglich.⁴⁵⁹ Im Hinblick auf die

⁴⁵⁶ BayHStA, MK 61946, Landeskirchenrat an MK vom 20.11.1947.

⁴⁵⁷ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 135 f.

⁴⁵⁸ BayHStA, MK 61203, MK an die Bezirksregierungen vom 18.2.1948. Vgl. auch BayHStA, MK 61201, MK an Regierung von Mittelfranken vom 16.5.1949.

⁴⁵⁹ Vgl. BayHStA, MK 62602, Vormerkung von Referat 3 vom August 1948: „An der Hand eines Verzeichnisses der Nürnberger Schulen (nicht der Schulhäuser, sondern der Schulkörper) ist zunächst einmal zu ermitteln, welchen Rechtscharakter die einzelnen Volksschulen haben. Dabei hat außer Betracht zu bleiben, in welchen Gebäuden die einzelnen Schulen zur Zeit untergebracht sind (rechtliche Feststellung). Darauf ist [. . .] eine zweite (tatsächliche) Feststellung zu treffen: Kann gegenwärtig oder wenigstens in absehbarer Zeit der Charakter dieser Schulen auf dem Wege einer Beseitigung der Mischung der Kinder und des Aus-

noch existierenden vormaligen Bekenntnisschulen wies der Stadtrat darauf hin, daß gerade in dem von Zerstörungen besonders betroffenen Nürnberg die Rekonfessionalisierung die akute Schulraumnot verschärfen würde. Auch sei angesichts der starken konfessionellen Vermischung der Lehrkörper das Prinzip der bekenntnisgleichen Stellenbesetzung nicht zu verwirklichen. Generell, so die Nürnberger Schulräte und Schulleiter, sei „die Zeitlage organisatorisch und psychologisch für die Umgestaltung denkbar ungünstig“⁴⁶⁰. Hinter diesen Argumenten standen allerdings noch andere Interessen. So spielte ein gewisser Trotz der protestantischen Franken gegen die katholischen Altbayern eine Rolle, wie aus einer Verlautbarung der Stadt Nürnberg klar hervorging. Wenn Kultusminister Hundhammer auf seinem Standpunkt beharre, lasse es sich nicht vermeiden, daß „die Bestrebungen in Franken, welche sich gegen den Münchener Zentralismus wenden und eine stärkere Selbstverwaltung für Franken fordern, außerordentlichen Auftrieb erfahren werden“⁴⁶¹. Vor allem aber hatte die Gemeinschaftsschule in Nürnberg eine lange Tradition und war die von Bürgerschaft und Stadtratsmehrheit favorisierte Schulform, wie der Nürnberger Oberbürgermeister dem Kultusministerium deutlich zu verstehen gab. Die Mehrheit des Stadtrats sei „gegen die Bekenntnisschule als solche und die sie tragenden gesetzlichen Bestimmungen eingestellt“⁴⁶². Vor diesem Hintergrund war die Stadt Nürnberg weder gewillt, nach 1933 simultaneisierte Bekenntnisschulen zu rekonfessionalisieren, noch wollte sie dem in der Verfassung verankerten Elternrecht auf Beantragung einer Bekenntnisschule Entfaltungsraum geben. Diese Haltung war ein klarer Rechtsverstoß, so daß ungeachtet der außer Zweifel stehenden Bevorzugung der Bekenntnisschule durch den bayerischen Kultusminister das Ausbrechen des Nürnberger Schulstreits schwerlich Hundhammer angelastet werden konnte – zumal man sich im Kultusministerium der besonderen Schulsituation Nürnbergs durchaus bewußt war und der ganzen Angelegenheit zunächst mit Langmut und Vorsicht begegnete⁴⁶³. Im Herbst 1948 war der Konflikt aber nicht mehr zu vermeiden, nachdem sich der Nürnberger Stadtrat erneut weigerte, dem Verfassungsauftrag sowie dem Wunsch der beiden Kirchen und konfessionell ausgerichteter Elternvereinigungen zu entsprechen und die Einschreibung in die Bekenntnisschule zu ermöglichen. Die rechtliche Fragwürdigkeit dieser Position war im Grunde auch der Nürnberger Stadtverwaltung klar. Sie wollte sich allerdings nicht freiwillig dem auf die Zulassung der Bekenntnisschule pochenden Kultusminister beugen, sondern bevorzugte gewissermaßen den ehrenvollen Rückzug in Form eines Verwaltungsgerichtsurteils. Oberbürgermeister Ziebill erklärte gegenüber einer zu Schlichtungsgesprächen nach Nürnberg geeilten Delegation des Kultusministeriums in diesem Sinne, „daß das Ministerium gar nicht anders handeln könne, als nunmehr von sich aus die er-

tausches der Lehrer wieder hergestellt werden?“ Wenn einzelne Schulen nicht mehr existierten, so sei damit nicht die Schule als solche in ihrem ideellen Bestand als beseitigt anzusehen.

⁴⁶⁰ BayHStA, MK 62602, Stellungnahme der Nürnberger Schulräte und Schulleiter vom 10.5.1948.

⁴⁶¹ BayHStA, MK 62602, Plakat der Stadt Nürnberg zur Schulanmeldung vom Juni 1949. Vgl. auch Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 142.

⁴⁶² BayHStA, MK 62602, Vormerkung vom 13.6.1949.

⁴⁶³ Vgl. BayHStA, MK 62602, Vormerkung von Referat 3 vom August 1948: „In Nürnberg bestehen rechtlich und tatsächlich besondere Verhältnisse. [...] Eine Regelung, wie sie sonst nach der allgemeinen Rechtslage zu treffen wäre, läßt sich in Nürnberg nicht durchführen. Es muß eine Sonderregelung getroffen werden. Im übrigen ist gerade wegen der Schulfrage in Nürnberg eine außerordentliche politische Spannung eingetreten, die zu einer vorsichtigen Behandlung nötig.“

forderliche Anordnung zu treffen, wobei [...] das letzte Wort in dem Streit der Meinungen der Verwaltungsgerichtshof sprechen müsse“⁴⁶⁴. Bevor es zu dessen Anrufung kam, lieferten sich die Stadt Nürnberg auf der einen, das Kultusministerium und die Kirchen auf der anderen Seite aber noch harte Auseinandersetzungen. Zunächst unternahm das Kultusministerium, nachdem die Stadt keinerlei Anstalten zur Zulassung von Bekenntnisschulen machte, den Versuch, wenigstens die Bildung konfessionell homogener Klassen an Gemeinschaftsschulen durchzusetzen. Fernmündlich wurde der Nürnberger Schulrat angewiesen: „In den ersten Klassen sollen die Schüler, soweit die Eltern eine Bekenntnisschule gewünscht haben, nach Möglichkeit zu konfessionell geschlossenen Klassen zusammengefaßt werden. Durch diese Maßnahme dürfen Kinder nicht aus dem Schulsprengel ausgeschult werden; diese konfessionellen Klassen bleiben unter derselben Schulleitung des Schulhauses.“ Dieser Text wurde von einem Referenten des Kultusministeriums „Herrn Schulrat Barthel wörtlich diktiert und er zum Mitschreiben veranlaßt. Der Text wurde ausdrücklich als Weisung bezeichnet“⁴⁶⁵. Das Stadtschulamamt Nürnberg war dadurch nicht zu beeindrucken. Da die Weisung nicht in schriftlicher Form nachgereicht wurde, hielt es sich für berechtigt, diese zu ignorieren⁴⁶⁶. Nach diesem Torg war klar, daß sich die Widersacher auf die Schuleinschreibung des Jahres 1949 konzentrierten. Fristgerecht wurde die Stadt zunächst angewiesen, bei der Schulanmeldung am 20. Juni 1949 den Erziehungsberechtigten die Möglichkeit zu geben, sich frei zwischen der Gemeinschafts- und der Bekenntnisschule zu entscheiden⁴⁶⁷. Ohne langes Zaudern beschloß der Nürnberger Stadtrat, dieser Weisung nicht nachzukommen. Kultusminister Hundhammer verbot im Gegenzug den Volksschullehrern die Mitwirkung an der Schuleinschreibung und brandmarkte in einer Rundfunkrede das Verhalten der Stadt als Gesetzesbruch. Gleichzeitig motivierte die Nürnberger Geistlichkeit mittels Hausbesuchen die Eltern, die Schuleinschreibung zu boykottieren⁴⁶⁸. Der Stadtrat wiederum focht beim Verwaltungsgericht Ansbach die Weisung des Kultusministeriums an und war damit sogar erfolgreich. Die ausgesprochene Aussetzung der Schuleinschreibung wurde aber sofort vom Verwaltungsgerichtshof revidiert⁴⁶⁹. Ehe nun die Regierung von Mittelfranken einen neuen Termin für die Einschreibung anberaumen konnte, legte sich die Stadt Nürnberg auf den eigentlich schon verschobenen Termin, den 20. Juni 1949 also, fest. Angemeldet werden konnte freilich nur für die Gemeinschaftsschule. Durch Aufrufe in der Presse und über Lautsprecherwagen rief die Stadtverwaltung die Eltern auf, die städtische Schuleinschreibung wahrzunehmen. Diese wurde dann auch tatsächlich durchgeführt – unter Polizeischutz und mit Hilfe städtischer Beamter; im Staatsdienst stehenden Leh-

⁴⁶⁴ BayHStA, MK 62602, Vormerkung vom 13.6.1949. Es heißt dort weiter: „Es wurde im gegenseitigen besten Einvernehmen der Versuch gemacht, auf Grund des Gesetzes über die Verwaltungsgerichtsbarkeit einen Weg zu finden, wie durch eine von beiden Seiten gleichzeitig anzurufende Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofes die Streitfrage bezüglich der Schulneulinge auf scheidlich-friedlichem Wege gelöst werden könnte.“

⁴⁶⁵ BayHStA, MK 62602, Vormerkung von Referat 1 a vom 31.8.1948. Der Text war mit dem Landeskirchenrat abgestimmt.

⁴⁶⁶ BayHStA, MK 62602, Landeskirchenrat Bezzel an Hundhammer vom 21.9.1948.

⁴⁶⁷ Vgl. BayHStA, MK 62602, Regierung von Mittelfranken an Stadtschulamamt Nürnberg vom 30.5.1949; BayHStA, MK 61201, MK an Regierung von Mittelfranken vom 16.5.1949.

⁴⁶⁸ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 140 f.

⁴⁶⁹ Vgl. ebenda, S. 140. Zu den juristischen Schritten im einzelnen vgl. BayHStA, MK 62602, MK an MInn vom 24.6.1949.

ern war ja die Mitwirkung untersagt. Die Gegenseite war nun aufs höchste aufgebracht. Die katholischen Seelsorger bezichtigten die Stadt der Sabotage und des flagranten Rechtsbruchs, das evangelische Dekanat verlautbarte, in Nürnberg werde wie zu Zeiten des Nationalsozialismus das Recht mit Füßen getreten⁴⁷⁰, das Kultusministerium sprach von einem unerhörten Vorgehen, das „mit keinem Vorkommnis in der bisherigen bayerischen Verwaltungsgeschichte verglichen werden“ könne, und strengte beim Innenministerium ein Dienststrafverfahren gegen den Oberbürgermeister und den Kulturreferenten der Stadt Nürnberg an⁴⁷¹. Gleichzeitig erhob es beim Verwaltungsgerichtshof gegen die Schuleinschreibung Einspruch. Diese mußte dann in der Tat zu den vom Kultusministerium verlangten Konditionen, also mit freier Wahlmöglichkeit der Eltern zwischen Bekenntnis- und Gemeinschaftsschule, wiederholt werden. Dabei wurden 66,3 % der Kinder für die Gemeinschaftsschule eingeschrieben, 17,5 % für die evangelische und 16 % für die katholische Bekenntnisschule⁴⁷². Anschließend waren alle Seiten an einer raschen Befriedung der Nürnberger Schulverhältnisse interessiert. Die Stadt richtete mit Beginn des Schuljahrs 1949/50 erstmals wieder Bekenntnisschulen ein, wobei Regierung und Kultusministerium durch Zuweisung zusätzlicher Lehrer unter die Arme griffen⁴⁷³.

Daß die Nürnberger Eltern ihre Kinder 1949 mehrheitlich für die Gemeinschaftsschule einschrieben, hatte mehrere Gründe: die lange Simultanschultradition, die starke Position der SPD, ein gewisser Trotz gegenüber der Münchener Kultusbürokratie – und nicht zuletzt auch die pragmatische Erwägung vieler Eltern, ihren Kindern bei der abzuhenden geringen Zahl von Bekenntnisschulen lange Schulwege zu ersparen. Letztere Tatsache scheint neben weltanschaulichen Motiven auch ein Grund gewesen zu sein, daß sich in München die Mehrheit der Eltern für die Bekenntnisschule entschied. Anders als in Nürnberg existierte in der Landeshauptstadt – wo im übrigen gleichfalls Befürworter und Gegner der Bekenntnisschule mit Flugblatt- und Plakataktionen auf sich aufmerksam machten⁴⁷⁴ – ein gut ausgebautes, etwa 90 Schulen umfassendes Bekenntnisschulnetz, dem neun verstreut liegende Gemeinschaftsschulen gegenüberstanden. Im Stadtdurchschnitt entschieden sich so nur 11,3 % der Eltern für die Gemeinschaftsschule. Dort aber, wo Gemeinschafts- und Bekenntnisschulen räumlich zusammengefaßt waren, der Schulweg also in jedem Fall gleich war, lag die Quote bei 29,3 %⁴⁷⁵.

Angesichts der Vorgänge in Staudach, Zirndorf und Nürnberg sowie der zwischen Kultusministerium und Landeskirchenrat aufgetretenen Irritationen wird man, auch wenn die Rekonfessionalisierung in der überwiegenden Zahl der bayerischen Gemeinden ohne aufgeregte Diskussion vonstatten ging, der Durchsetzung des Bekenntnisschulprinzips nicht eben eine gesellschaftspolitisch befriedende Funktion zubilligen können. Und noch eines hatten die geschilderten Differenzen gezeigt: Der Interpretationsspielraum, den die Verfassung vermeintlich oder tatsächlich offenließ, verlangte nach einer gesetzlichen Präzisierung in Form eines Schulorganisationsgesetzes. Das

⁴⁷⁰ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 141.

⁴⁷¹ BayHStA, MK 62602, MK an Minn vom 24.6.1949.

⁴⁷² Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 141.

⁴⁷³ Vgl. BayHStA, MK 62602, Regierung von Mittelfranken an MK vom 14.9.1949.

⁴⁷⁴ Vgl. die illustrativen Unterlagen in AOM, NI Faulhaber 6971.

⁴⁷⁵ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 143.

war nun Aufgabe des bayerischen Landtags, wo sich SPD und CSU mittlerweile unveröhnlich gegenüberstanden – hatte erstere doch den von Wilhelm Hoegner vertretenen Toleranzkurs gegenüber der Bekenntnisschule verlassen. Die forcierte Rekonfessionalisierungspolitik Hundhammers sowie die gegensätzliche Haltung von SPD und Kultusministerium zu den Forderungen der Militärregierung nach der Neuordnung des höheren Schulwesens hatten – zumal nach dem Austritt der SPD aus der Regierungskoalition im Spätsommer 1947 – die Gemeinsamkeiten rasch aufgezehrt. Im Hinblick auf die Bekenntnisschule wurde dies erstmals im Dezember 1947 anlässlich der Landtagsberatungen über den Haushalt des Kultusministeriums deutlich, als Ex-Staatssekretär Claus Pittroff (SPD) den Geist der „Gegenreformation in Bayern“ ausmachte und Hundhammer vorwarf, seine Schulpolitik orientiere sich am „Prinzip der Trennung und Spaltung, der Zerreißung des Volkes“⁴⁷⁶. Endgültig ins Abseits geriet die weiche schulpolitische Linie Hoegners dann im Juni 1949 auf der Landeskonzferenz der bayerischen SPD in Rosenheim, wo in teils leidenschaftlicher Manier eine Rückbesinnung auf die schulpolitischen Prinzipien der Sozialdemokratie und der Kampf gegen den bildungspolitischen Aggressor in Gestalt der CSU und des politischen Katholizismus gefordert wurden⁴⁷⁷. Der grollende Hoegner, der von den Delegierten nicht einmal mehr in den Landesausschuß gewählt wurde, sah seine Bemühungen um eine Annäherung von SPD und Kirche durch „landfremde Leute, die bayerische Politik erst noch lernen müssen“, zunichte gemacht⁴⁷⁸. Bei der Vorbereitung des Schulorganisationsgesetzes waren die Positionen somit klar. Die CSU strebte eine die Verfassungsbestimmungen präzisierung Verankerung des Bekenntnisschulprinzips an. FDP und SPD wandten sich gegen diese Absicht. „Nachdem“, wie es der FDP-Abgeordnete Korff formulierte, „das Unglück der Verfassungsregelung geschehen war“⁴⁷⁹, waren die Erfolgsaussichten der Opposition natürlich gleich Null. Deshalb und weil man sich mit dem Eintreten für die Gemeinschaftsschule im Widerspruch zu den Kirchen und weiten Teilen der Bevölkerung wute⁴⁸⁰, wurden die auf der Verfassung basierenden Bestimmungen des Gesetzentwurfes, den die Staatsregierung am 15. September 1948 dem Senat zuleitete, erst gar nicht direkt angegriffen. Vielmehr versuchte man, diese indirekt zu Fall zu bringen, indem Widersprüche zu anderen Verfassungsartikeln geltend gemacht wurden. So argumentierte man, um ein Beispiel zu nennen, das Festhalten an der Bekenntnisschule werde zur Bildung zahlreicher ungeteilter Zwergschulen von geringer Leistungsfähigkeit führen. Dadurch aber würde Artikel 128 der Verfassung, der jedem Kind eine seinen Fähigkeiten entsprechende Ausbildung garantiere, verletzt⁴⁸¹.

Auch außerhalb des Parlaments stieß der Gesetzentwurf auf Ablehnung. So machte sich der Bayerische Lehrerverein, der sich schon seit Jahrzehnten gegen die Begünstigung der Bekenntnisschule in Bayern gewandt hatte⁴⁸², zum Fürsprecher einer in der

⁴⁷⁶ Verhandlungen des bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 2, S. 373, 40. Sitzung vom 9.12.1947.

⁴⁷⁷ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 136 ff.; W. Behr, S. 84 f.; Mehringer, S. 368 ff.

⁴⁷⁸ Zitiert nach Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 138. Zur Rosenheimer Landeskonzferenz vgl. Mehringer, S. 368 ff.

⁴⁷⁹ Zitiert nach Huelsz, S. 160. Zu Entstehung und Inhalt des Schulorganisationsgesetzes vgl. Wenzel, S. 31 ff.; Scharnagl, Recht, S. 82 ff.; Mayer, Schulorganisationsgesetz, S. 24 ff.; Buchinger, Volksschule, S. 433 ff.; Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 145 ff.

⁴⁸⁰ Vgl. Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 146.

⁴⁸¹ Vgl. Huelsz, S. 147.

⁴⁸² Vgl. Sonnenberger, Kulturkampf, S. 254 ff.; Guthmann, S. 278.

Lehrerschaft weit verbreiteten Ablehnung der konfessionell ausgerichteten Volksschule. Der BLV sah in der Festlegung auf das Bekenntnisschulprinzip vor allem einen Angriff auf die Leistungsfähigkeit der bayerischen Volksschulen, da aus seiner Sicht schlecht gegliederte oder ungeteilte Schulen der jeweiligen Bekenntnisminderheit gegenüber gegliederten Schulen nicht konkurrenzfähig waren. Außer an der befürchteten Zersplitterung des Volksschulwesens stieß sich der BLV aber auch am Prinzip der bekenntnisgleichen Lehrerstellenbesetzung. Dieses sei ein Verstoß gegen den Artikel 107 der bayerischen Verfassung, demzufolge der Zugang zu öffentlichen Ämtern vom religiösen Bekenntnis unabhängig war⁴⁸³. In der bayerischen Unterrichtsverwaltung lösten diese Einwände wenig Freude aus. Alois Braun, seines Zeichens Regierungsdirektor im Kultusministerium, trat demonstrativ aus dem BLV aus, weil dieser die Verbandsneutralität verletzt und die Auswirkungen des Schulorganisationsgesetzes mit falschen Zahlen untermauert habe⁴⁸⁴. Daß der BLV mit unzuverlässigem Zahlenmaterial operierte, war ihm freilich nur bedingt zum Vorwurf zu machen. Als er sich bei der Regierung von Mittelfranken um eine Statistik zur konfessionellen Streuung der Schüler bemühte, wurde das vom Kultusministerium selbst abgeblockt: „Die Bekanntgabe der Zahlen an den Lehrerverein ist nicht zweckmäßig, da er damit offenbar gegen das ‚SchOG‘ Propaganda machen will.“⁴⁸⁵

Neben dem BLV trat noch ein anderer, fast schon in Vergessenheit geratener Akteur mit unliebsamen kritischen Anmerkungen zum Entwurf des Schulorganisationsgesetzes in die bildungspolitische Arena – die mittlerweile zum Landeskommissariat für Bayern mutierte amerikanische Besatzungsmacht. Am 4. Februar 1950 würdigte nämlich auf Einladung des bayerischen Landtags Charles D. Winning als Bevollmächtigter von Landeskommissar Clarence M. Bolds in einer gemeinsamen Sitzung von kulturpolitischem, Rechts- und Verfassungsausschuß den Gesetzentwurf und sorgte dabei für einen Eklat. „Das bayerische Gesetz über die Organisation der Volksschulen scheint, allgemein gesprochen, Eltern gegenüber diskriminierend zu sein, die ihre Kinder in Gemeinschaftsschulen schicken wollen; es scheint auch religiöse Gruppen, mit Ausnahme kirchlicher Gesellschaften, und weltanschauliche Gemeinschaften, die vom Staat anerkannt sind, zu diskriminieren.“⁴⁸⁶ Im Detail bemängelte Winning, daß Gemeinschaftsschulen nur in konfessionell gemischten Orten errichtet werden durften und somit den Bekenntnisschulen nicht gleichgestellt waren. In der im Gesetzentwurf erwähnten christlich-abendländischen Fundierung der Volksschule erblickte er ferner eine Diskriminierung nichtchristlicher oder anderer philosophischer Grundsätze. Zudem schien ihm die Forderung, daß an Bekenntnisschulen nur Lehrer des entsprechenden Bekenntnisses eingesetzt werden sollten, gegen Artikel 107 der bayerischen Verfassung, dem zufolge der Zugang zu öffentlichen Ämtern vom Bekenntnis unabhängig sei, zu verstoßen. Und schließlich war in seinen Augen die im Gesetzentwurf vorgesehene Möglichkeit, kirchlichen Genossenschaften den Unterricht an Bekenntnisschulen zu übertragen, ein Verstoß gegen den Gleichheitsgrundsatz, da eine ähnliche Bestimmung

⁴⁸³ Vgl. Huelsz, S. 162 ff.; IfZ, Ed 120, Sammlung Hoegner 147, Stellungnahme des BLV zum Schulorganisationsgesetz vom 5.3.1949; ACSF, LTF 9/20, BLV an Bayerischen Landtag vom 20.6.1950: Statistische Materialien – Verschlechterungen durch das Schulorganisationsgesetz.

⁴⁸⁴ Vgl. Huelsz, S. 163.

⁴⁸⁵ BayHStA, MK 61201, MK an Regierung von Mittelfranken vom 7.6.1950.

⁴⁸⁶ Druck der Ausführungen von Winning bei Merkt, S. 303–306, hier S. 303.

für andere Religionsgemeinschaften und Weltanschauungsgruppen fehlte. Diese fundamentale Kritik wurde nur unwesentlich abgemildert, wenn Winning abschließend deutlich machte, daß sich seine Ausführungen keineswegs grundsätzlich gegen die Bekenntnisschule richteten. Diese sei in der Verfassung vorgesehen, „und unter der Verfassung muß dieses Recht verteidigt werden; aber sie garantiert auch, daß bei ihrer Errichtung jede Anstrengung gemacht werden muß, um Kämpfe zu verhindern, die sich zwischen religiösen Organisationen entwickeln könnten, und um Diskriminierungen von Bürgern, die nicht Mitglieder derartiger Organisationen sind, zu verhindern. Dies tut das Gesetz anscheinend nicht.“⁴⁸⁷

Winnings Äußerungen basierten eindeutig auf seinem amerikanischen Erfahrungshintergrund. Zum einen ging er von der strikten Konfessionsneutralität des Staates aus und stellte die privilegierte Stellung der katholischen und evangelischen Kirche in Frage. Zum anderen hob er damit gleichzeitig in starkem Maße auf nichtchristliche Weltanschauungsgemeinschaften ab. Im Grunde griff er damit Problemen vor, die in Bayern erst in den 70er und 80er Jahren virulent wurden. Als zuletzt 1988 die beiden großen Kirchen und das Kultusministerium gemeinsam eine Erziehung nach christlichen Grundsätzen sowie zur Ehrfurcht vor Gott als oberste Bildungs- und Erziehungsziele deklarierten, löste das vor dem Hintergrund der Säkularisierung der Gesellschaft und der Multikulturalität im großstädtischen Schulumilieu nicht nur eine relativ breite öffentliche Diskussion, sondern auch eine Popularklage beim Bayerischen Verfassungsgerichtshof aus⁴⁸⁸. Dieser entschied dann bekanntlich, daß die Festlegung von Bildungszielen, die auf die christlich-abendländische Tradition rekurrierten, nicht im Widerspruch zur höherrangigen Norm der Glaubens- und Bekenntnisfreiheit stehe und daß der Staat nicht verpflichtet sei, auf verfassungsmäßig abgedeckte Erziehungsziele zu verzichten, über die Eltern unterschiedliche Auffassungen vertreten. Das Grundrecht der negativen Glaubensfreiheit gewährleiste keinen Anspruch, daß die Schule außerhalb des Religionsunterrichts auf christliche Erziehungsziele verzichte⁴⁸⁹. Wenn Winning bereits 1950 im Sinne des Minderheitenschutzes mit der negativen Glaubensfreiheit operierte, so war das zu einem Zeitpunkt, zu dem gerade erst einmal die Vermischung der beiden großen christlichen Konfessionen auf der mikrostrukturellen Ebene verarbeitet wurde, zu dem die Kirchenbindung der Bevölkerung noch nicht oder nur unwesentlich unter dem Säkularisierungstrend gelitten hatte und zu dem das Bekenntnisschulprinzip noch weithin akzeptiert wurde, für Bayern zu früh. Seine Ausführungen lösten denn auch bei den Kirchen einen Sturm der Entrüstung aus. Kardinal Faulhaber wandte sich unverzüglich voller „Befremden und Bestürzung“ an Hochkommissar McCloy, um die Amerikaner über die Rechtslage aufzuklären. Nach wie vor sei das bayerische Konkordat rechtsverbindlich. Aufgabe der Schulartikel der Verfassung und des zur Rede stehenden Gesetzentwurfes sei es somit, die Schulbestimmungen des Konkordats umzusetzen. Wenn dies nun von der Besatzungsmacht als Widerspruch zu Verfassungsbestimmungen und als Diskriminierung anderer religiöser und weltanschaulicher Gemeinschaften interpretiert werde, so stelle das „den schärf-

⁴⁸⁷ Ebenda, S. 306.

⁴⁸⁸ Zur Diskussion um die „Ökumenischen Leitsätze für die bayerischen Volksschulen“ von 1988 vgl. Seibert, S. 340–364.

⁴⁸⁹ Vgl. Seibert, S. 358 ff.

sten Angriff dar, der jemals auf das Bayerische Konkordat und die konkordataré Rechtslage der Bekenntnisschule erfolgt“ sei⁴⁹⁰. Nicht minder entrüstet gab sich Landesbischof Meiser, der seinerseits auf den Kirchenvertrag pochte, um sich dann scharf gegen den weltanschaulichen Egalitarismus Winnings zu wenden: „Wird der Grundsatz durchgeführt, daß im öffentlichen Schulwesen um des Glaubensbekenntnisses willen keine Unterschiede gemacht werden dürfen, so führt das in der letzten Konsequenz zur Ausschaltung des christlichen Glaubens von der öffentlichen Erziehung. Maßgebend für die innere Haltung der öffentlichen Schulen werden dann die Schüler, welche keinem christlichen Glaubensbekenntnis angehören; denn ihnen gegenüber soll es keine ‚Diskriminierungen‘ geben.“⁴⁹¹ Wegen einer verschwindenden Minderheit nicht-christlicher Kinder würde die christliche Erziehung von 97 % aller bayerischen Volksschüler eingeschränkt. Für das amerikanische Hoch- und Landeskommissariat kamen diese Reaktionen wohl ziemlich überraschend. Weder wollte man der Bekenntnisschule grundsätzlich das Existenzrecht bestreiten, noch war man sich bewußt, welcher Punkt in Bayern mit der Forderung nach der absoluten weltanschaulichen Neutralität des Staates berührt wurde. Hochkommissar McCloy versicherte denn auch rasch nachdrücklich, die Amerikaner seien nicht gegen die Bekenntnisschule, sondern nur für die strikte Anwendung des Elternrechts. „Da Sie dieses Recht anerkennen, werden Sie“ – wie er süffisant ergänzte – „ohne Zweifel zustimmen, daß es allen Eltern zusteht, sogar denen, die den christlichen Glauben nicht bekennen.“⁴⁹² Die Wogen glätteten sich dann bald wieder, nicht zuletzt auch deshalb, weil der bayerische Landeskommissar Clarence M. Bolds – wahrscheinlich aufgrund des von Winning heraufbeschworenen Ekklats – im Juli 1950 durch den Katholiken George N. Shuster abgelöst wurde⁴⁹³.

Ungeachtet aller Einwände lag es angesichts der Mehrheitsverhältnisse im bayerischen Landtag auf der Hand, daß das Schulorganisationsgesetz in der von Kultusminister Hundhammer und der CSU-Fraktion vorgelegten Fassung verabschiedet wurde⁴⁹⁴. Die abschließende Landtagsdebatte vom 5. Juli 1950 gab dabei noch einmal Gelegenheit zum Meinungsaustausch. Prälat Meixner pries für die CSU die erzieherischen und charakterbildenden, letztlich der bloßen Verstandesbildung überzuordnenden Vorzüge der Bekenntnisschule⁴⁹⁵. Kultusminister Hundhammer wiederum wies unter geballtem Einsatz seiner Lebenserfahrung den Vorwurf, mit dem Festhalten am Bekenntnisschulprinzip käme es zur Errichtung zahlreicher leistungsunfähiger Zwergschulen, als gegenstandslos zurück. Er selbst sei schließlich durch eine ungeteilte Schule gegangen, und „ich möchte ausdrücklich sagen: Wenn ich jetzt die Wahl zwischen ei-

⁴⁹⁰ Druck des Schreibens bei Merkt, S. 306–309.

⁴⁹¹ Druck ebenda, S. 310 ff.

⁴⁹² Zitiert nach Huelsz, S. 172. Vgl. auch AOM, Nl Faulhaber 6977, Faulhaber an McCloy vom 17.4.1950.

⁴⁹³ Siehe unten, S. 277.

⁴⁹⁴ Zu den Beratungsetappen vgl. detailliert Scharnagl, Recht, S. 134 ff.

⁴⁹⁵ Vgl. Verhandlungen des bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 6, S. 579 f., 168. Sitzung vom 5.7.1950: „Die Bekenntnisschule ist unserer Meinung nach die wahre Einheitsschule. Sie allein gewährleistet eine völlig geschlossene Bildung. Sie setzt die Erziehung des Elternhauses geradlinig fort. Wie in der Familie Eltern und Kinder, so sind in der Bekenntnisschule Lehrer und Kinder eines Glaubens, einer religiösen Überzeugung. [...] In der Bekenntnisschule sind Unterricht und Erziehung aus einem Guß. In der Bekenntnisschule kann der Lehrer seine ganze Persönlichkeit voll zur Auswirkung bringen, er kann das ganze Leben und auch, was in den Volksschulen ja besonders wichtig ist, das religiöse und kirchliche Leben der Kinder erfassen. Es ist ein großer Irrtum, daß es in der Volksschule in der Hauptsache auf die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen ankomme.“

ner ganz durchgeteilten oder einer gering geteilten oder einer ungeteilten Schule hätte, würde ich aus meiner Lebenserfahrung heraus für mich persönlich die ungeteilte Schule wählen. Denn ich habe als Kind in der 1. Klasse sehr viel mitbekommen, was die Kinder in den höheren Klassen an Unterricht erhielten, und ich habe weitaus mehr im gesamten Unterricht gelernt als die anderen. [. . .] Ich habe damals die Möglichkeit gehabt, die Grundlagen zu meinem späteren raschen Fortschritt in meinem Werdegang zu legen.“⁴⁹⁶ Die Befürwortung ungeteilter oder gering gegliederter Volksschulen wurde vom Minister natürlich nicht nur aus persönlichen Gründen bevorzugt. Generell konnte damit das konservative Postulat der dorfeigenen, heimatgebundenen Schule verwirklicht und dem Ruf nach Mittelpunktschulen, die mit dem Zerreißen gewachsener dörflicher Strukturen gleichgesetzt wurden, begegnet werden. „Nicht nur die Kirche, sondern auch die Schule“ sollte „im Dorf bleiben.“⁴⁹⁷

Nach der Lesung im Landtag, wo es mit den Stimmen der CSU und der Freien Fraktionsgemeinschaft (FFG) gegen jene von SPD und FDP angenommen wurde, wurde das Schulorganisationsgesetz am 8. August 1950 veröffentlicht⁴⁹⁸. Der von der Verfassung vorgeschriebene Regelcharakter der Bekenntnisschule erfuhr damit seine schulgesetzliche Bestätigung. Eine von der SPD und der FDP angestrebte Klage beim Verfassungsgerichtshof wurde 1951 zurückgewiesen⁴⁹⁹. Jede, etwa in Flüchtlingssiedlungen neu zu gründende Schule war somit grundsätzlich erst einmal als Bekenntnisschule zu errichten – es sei denn, es lag ein Elternantrag auf Errichtung einer Gemeinschaftsschule vor. Das scheint auf den ersten Blick die Möglichkeit einzuschließen, daß in Neusiedlungen ohne Schultradition die Option einer freien Entscheidung auch zu Ungunsten der Bekenntnisschulen eröffnet wurde. Daß an einem Ort somit nur eine Gemeinschaftsschule existierte, war freilich nur eine vage theoretische Möglichkeit; bei Neusiedlungen handelte es sich schließlich um keine Zivilisationsoasen, sondern sie waren an Orte angebunden, die im Regelfall eine Bekenntnisschule besaßen. Wie sehr die Präferenz auf der Bekenntnisschule lag, wurde dann durch die weiteren Bestimmungen des Gesetzes deutlich. Zunächst einmal blieb die Gemeinschaftsschule Antragsschule. Ein Antrag konnte nach wie vor nur in konfessionell gemischten Gemeinden, die im Nachkriegsbayern freilich die Regel waren, gestellt werden. Als konfessionell gemischte Gemeinden galten laut Schulorganisationsgesetz solche, in denen die Bekenntnisminderheit mindestens ein Prozent der Bevölkerung ausmachte. Eine Gemeinschaftsschule war in diesen Orten dann zu errichten, wenn mindestens fünf Erziehungsberechtigte mit volksschulpflichtigen Kindern einen Antrag stellten und dieser die Zustimmung von insgesamt 25 Erziehungsberechtigten mit volksschulpflichtigen Kindern fand. Befand sich in der Gemeinde, in der eine Gemeinschaftsschule beantragt wurde, bereits eine Bekenntnisschule, so war diese unter der Voraussetzung einer ausreichenden Schülerzahl weiterzuführen. Durch diese Schutzklausel war die vage Möglichkeit, durch Beantragung einer Gemeinschaftsschule die Aufhebung einer Bekenntnisschule zu bewirken, weitgehend ausgeschlossen. Zusätzlich zu einer bereits bestehenden Bekenntnisschule konnte aber nicht nur eine Gemeinschaftsschule, sondern auch eine Konfessi-

⁴⁹⁶ Ebenda, S. 610.

⁴⁹⁷ Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 148. Vgl. auch Mayer, Schulorganisationsgesetz, S. 13 f.

⁴⁹⁸ Vgl. Amtsblatt 1950, S. 401 ff. und die Erläuterungsvorschriften, S. 405 ff.; Mayer, Schulorganisationsgesetz, S. 50 ff., S. 55 ff.

⁴⁹⁹ Vgl. Mayer, Wiederaufbau, S. 89. Materialien zur Verfassungsklage in BayHStA, MK 61224.

onsschule für das andere Bekenntnis beantragt werden. Das setzte voraus, daß diese Schule dem Willen der Erziehungsberechtigten entsprach, im Durchschnitt der nächsten fünf Jahre von 25 Kindern besucht wurde und daß diesen Kindern der Besuch einer benachbarten Konfessionsschule des eigenen Bekenntnisses nicht möglich war.

Aufgrund der zuletzt geschilderten Regelungen war – die verwickelte Rechtslage zwingt zu dieser unattraktiven Auflistung – in einer Gemeinde oder in einem Schulsprengel möglich, daß 1. lediglich eine Bekenntnisschule der Bekenntnismehrheit bestand, die der Bekenntnisminderheit für den Gastschulbesuch offenstand. Auf Antrag konnten Kinder der Bekenntnisminderheit aber auch eine bekennniseigene oder eine Gemeinschaftsschule im benachbarten Dorf oder Schulsprengel besuchen; 2. eine Bekenntnis- und eine Gemeinschaftsschule vorhanden waren. Den Erziehungsberechtigten stand dann die Wahl der Schulart frei. Sofern sie dem Minderheitenbekenntnis angehörten und ihre Kinder weder in die örtliche Bekenntnis- noch in die örtliche Gemeinschaftsschule schicken wollten, stand wieder der Besuch einer benachbarten bekennniseigenen Konfessionsschule offen; 3. sowohl eine katholische als auch eine evangelische Konfessionsschule vorhanden waren. Den – das Limit für einen eigenen Antrag unterschreitenden – Anhängern der Gemeinschaftsschule stand dann der Besuch einer benachbarten Gemeinschaftsschule offen, sofern eine solche überhaupt vorhanden war; 4. eine katholische und eine evangelische Bekenntnisschule und eine Gemeinschaftsschule existierten. Diese auf größere Städte beschränkte Variante trug allen Wünschen Rechnung; 5. als theoretischer Sonderfall nur eine Gemeinschaftsschule existierte. In diesem Fall wurde die Möglichkeit des Besuches benachbarter Konfessionsschulen eröffnet. Um die Kasuistik der Schulbesuchsregelung auf die Spitze zu treiben, sei noch angemerkt, daß die mit der dritten und der vierten Variante vorliegende Existenz zweier Bekenntnisschulen am Ort oder im Schulsprengel in zweifelsohne raren Fällen Probleme aufwarf. In der Schulpraxis kam es – dieser Fall war 1954 beim Verwaltungsgericht München anhängig – nämlich vor, daß Eltern eines evangelischen Kindes dieses für die katholische Bekenntnisschule anmelden wollten, weil das Kind „in der voll ausgebauten katholischen Bekenntnisschule mehr lernen könne, als in der nur zweiteiligen evangelischen Bekenntnisschule“⁵⁰⁰. Daß das Bekenntnisschulprinzip in solcher Weise nachgerade auf den Kopf gestellt wurde, ging freilich gemäß verwaltungsgerichtlicher Auslegung des Schulorganisationsgesetzes nicht an. Nur eine Möglichkeit, auch sie soll einmal ergriffen worden sein⁵⁰¹, hätte es gegeben, um den Wechsel von der evangelischen Zwergschule in die gut ausgebauten katholischen Bekenntnisschule zu erzwingen – nämlich die Ablegung des Bekenntnisses. Den Eltern konfessionsloser Kinder stand nämlich, sofern keine Gemeinschaftsschule am Ort existierte, die Wahl zwischen beiden Formen der Bekenntnisschule frei⁵⁰².

Als ein wesentliches Merkmal der Bekenntnisschule wurde mehrfach auf die konfessionelle Homogenität der Lehrkörper hingewiesen. Das Schulorganisationsgesetz griff auch hier die Bestimmungen der Verfassung auf, mit denen bekanntlich zum Ausdruck gebracht wurde, daß die bloße Konfessionszugehörigkeit für einen Lehrer keine hinreichende Legitimation für die Anstellung an einer Bekenntnisschule war. Die be-

⁵⁰⁰ Vgl. BayHStA, MK 61199, Urteil des Verwaltungsgerichts München vom 20.7.1954.

⁵⁰¹ Vgl. BayHStA, MK 61221, MK an Regierung von Oberbayern vom 10.9.1954.

⁵⁰² Vgl. Mayer, Schulorganisationsgesetz, S. 59.

kennnistreue Haltung, die Eignung und die Bereitschaft, im Geiste des Bekenntnisses zu unterrichten, trat als zusätzliches Kriterium hinzu. Was unter einer solchen Haltung zu verstehen war, präzierte das Schulorganisationsgesetz allerdings nicht⁵⁰³. In der Praxis schälten sich freilich bald einige Kriterien heraus, die von den Kirchen als Bekenntnisuntreue definiert wurden, die ein Dienstverhältnis an einer Bekenntnisschule ausschlossen. Das waren dann die sog. Konkordatsfälle. „Nach den gemachten Erfahrungen“ erhoben die Kirchenbehörden in der Regel aus folgenden Gründen Einwände: „Leben in kirchlich nicht anerkannter Ehe; Dulden der Erziehung in einem anderen Bekenntnis; eigene Erklärung des Lehrers, nicht mehr an Bekenntnisschulen unterrichten zu können; langjähriges Fernbleiben von jeglichen religiösen Übungen“⁵⁰⁴. Der erstgenannte Grund, daß eine Lehrkraft in einer nicht kirchlich anerkannten Zivil-ehe mit einem geschiedenen Partner lebte, führte, soweit aus den Regierungsberichten hervorgeht, am häufigsten dazu, daß Lehrer zu sog. Konkordatsfällen wurden und von einer Bekenntnis- an eine Gemeinschaftsschule versetzt werden mußten. Als besonders anstößig wurde es dabei empfunden, wenn die kirchlich nicht gebilligte Ehe offen zur Schau gestellt wurde. In einer niederbayerischen Gemeinde erregte es beispielsweise „immer wieder etwas Aufsehen“, daß sich eine mit einem geschiedenen Mann verheiratete und deshalb als Konkordatsfall eingestufte Lehrerin „täglich im Kraftwagen von ihrem Ehemann zur Schule bringen ließ“⁵⁰⁵. Besonders kraß war der Fall eines Lehrers, der wegen des an zweiter Stelle genannten Delikts, der Erziehung der Kinder in einem anderen Bekenntnis, zum Konkordats- bzw., wie es hier korrekt heißen muß, Kirchenvertragsfall wurde. Der offenkundig tüchtige Lehrer wurde vom Kultusministerium nach über 30jähriger Dienstzeit zum Rektor einer evangelischen Bekenntnisschule ernannt. Die Ernennung mußte dann allerdings auf Intervention des evangelischen Landeskirchenrats zurückgenommen werden, weil die – zum Zeitpunkt des Einspruchs schon über 30 Jahre alten – Kinder des in Mischehe lebenden Lehrers im Geiste des katholischen Bekenntnisses seiner Frau erzogen worden waren⁵⁰⁶. Fälle wie diese, in denen privates Verhalten Beeinträchtigungen bei der Berufsausübung nach sich zog, zählten zweifelsohne zu den unerfreulichsten Begleiterscheinungen des Bekenntnisschulprinzips. Es mag trösten, daß die Einstufung als Konkordatsfall nicht jedem betroffenen Lehrer unbedingt unangenehm war, war doch damit die Versetzung an eine Gemeinschaftsschule verbunden. „Nach Regierungsberichten bedeutet das im allgemeinen eine Verbesserung der Stellung dieser Lehrer und Lehrerinnen, weil Gemeinschaftsschulen meist an begehrten Dienstorten sind.“⁵⁰⁷

Sieht man von diesen individuellen Auswirkungen der Rekonfessionalisierung ab und wendet sich der grundsätzlichen Frage zu, ob die Wiederherstellung der Bekenntnisschule nach 1945 langfristig Sinn machte und auf Dauer praktikabel war, so ist das im Lichte schon bald auftauchender schulorganisatorischer Probleme zu verneinen. Gegen eine solche Verneinung kann natürlich der Vorwurf der Argumentation ex post erhoben werden. Zu bedenken ist dann aber immerhin, daß die wesentlichen Argumente gegen die Bekenntnisschule bereits in der schulpolitischen Diskussion der Nach-

⁵⁰³ Vgl. Mayer, Wiederaufbau, S. 89f.

⁵⁰⁴ BayHStA, MK 61946, MK an die Bezirksregierungen vom 23.7.1954.

⁵⁰⁵ BayHStA, MK 61946, Regierung von Niederbayern an MK vom 5.5.1955.

⁵⁰⁶ Vgl. BayHStA, MK 61202, MK an Landeskirchenrat vom 28.2.1958.

⁵⁰⁷ BayHStA, MK 61946, Vormerkung von Abteilung III vom 7.3.1955.

kriegszeit vorgetragen wurden und daß mit dem von Kultusminister Fendt vorgelegten Konzept der „Allgemeinen christlichen Volksschule“ bereits ein zukunftsweisendes Modell vorlag. Von der am *summum bonum* der Bekenntnisschule orientierten konservativen Schulpolitik wurde diese Alternative freilich entschieden abgelehnt. Wie schon bemerkt: Die Rekonfessionalisierung war eine wertkonservative, keine zweckrationale Entscheidung. Und als solche unterschätzte sie zunächst einmal die veränderten konfessionellen Rahmenbedingungen, wie sie sich nach dem Krieg auf Dauer etablierten. Die mitunter von ultrakonservativer Seite allen Ernstes vertretene Auffassung, man könne den Flüchtlingszustrom so kanalisieren, daß konfessionell geschlossene Regionen erhalten oder gar wiederhergestellt würden, kann getrost als irrationale Unterschätzung gesellschaftlicher Mobilität beiseite geschoben werden⁵⁰⁸. Bekenntniseinheitliche Schulen waren, vor allem im Hinblick auf die bekenntnisgleiche Lehrerstellenbesetzung, organisatorisch immer schwerer zu erhalten. Daneben zeitigte die Landflucht Mitte der 50er Jahre gerade für die konfessionellen Zwergschulen auf dem Land enorme Existenzprobleme. Gleichzeitig gerieten diese verstärkt in die pädagogische Diskussion. Ihr Leistungsstandard genügte den Anforderungen der modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft in zunehmendem Maße nicht mehr. Eine übergeordnete Rolle beim Abbröckeln des Bekenntnisschulprinzips spielte zweifelsohne aber auch ein gewisser Säkularisierungsprozeß in der sich formierenden Wohlstandsgesellschaft.

Die zuletzt angedeutete Entwicklung kann an dieser Stelle zwar nicht in extenso weiterverfolgt werden⁵⁰⁹, einige vertiefende Details seien abschließend aber doch noch erwähnt. Zunächst war es in den 50er Jahren auffallend, daß sich eine von Skeptikern befürchtete Konsequenz des Schulorganisationsgesetzes, nämlich eine Flut von Anträgen für Bekenntnis- und Gemeinschaftsschulen, nicht einstellte. Aufs Ganze gesehen blieb die Lage relativ stabil. Im Schuljahr 1950/51 gab es in Bayern 4961 katholische und 1519 evangelische Bekenntnisschulen sowie 277 Gemeinschaftsschulen, im Schuljahr 1959/60 existierten 5204 katholische und 1557 evangelische Bekenntnisschulen sowie 242 Gemeinschaftsschulen. Wenn im gleichen Zeitraum der Anteil der ungeteilten, einklassigen Volksschulen enorm anstieg – 1949 waren es 903 von 6529 Schulen, 1960 1853 von 7096⁵¹⁰ –, so war das also kaum auf eine vermehrte Gründung von Zwergschulen zurückzuführen. Vielmehr war es so, daß sich in den 50er Jahren infolge des Rückgangs der Schülerzahlen – allgemein durch sinkende Geburtenraten verursacht, im ländlichen Bereich durch die Landflucht verschärft – immer mehr Schulen zurückbildeten: voll oder gut ausgebaute zu drei-, vier- oder fünfklassigen, zwei- oder dreiklassige zu ungeteilten, in denen alle Schülerjahrgänge in einer Klasse unterrichtet wurden. 1959/60 besuchten so nur 29,8 % aller Schüler eine voll ausgebaute Volksschule⁵¹¹. Einer Umsetzung des naheliegenden Gedankens, ungeteilte oder wenig gegliederte Volks-

⁵⁰⁸ Vgl. Verhandlungen des Verfassungs-Ausschusses, Bd. 2, S. 349, wo der CSU-Abgeordnete Prechtl, einer der entschiedensten Verfechter der Bekenntnisschule, ausführte: „Es werden sich auch diese zur Zeit verworrenen Verhältnisse, die wir durch den Flüchtlingszustrom bekommen haben, wieder regeln und einigermaßen ausgleichen lassen, da die Verteilung der Flüchtlinge ihrer Bekenntniszugehörigkeit nach schon jetzt angestrebt und sicher bei nachfolgenden Ausgleichsversuchen noch weiter durchgeführt werden wird.“

⁵⁰⁹ Verfasser vorliegender Studie bereitet eine im Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, Bd. 4, hrsg. von Max Liedtke, erscheinende Überblicksdarstellung vor.

⁵¹⁰ Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 73. Vgl. auch Mayer, Wiederaufbau, S. 107f.; Sonnenberger, Rekonfessionalisierung, S. 150ff.

⁵¹¹ Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 78.

schulen zu leistungsfähigen, voll ausgebauten Verbandsschulen zusammenzufassen, standen freilich gewichtige Hindernisse entgegen. Das Schulorganisationsgesetz hatte ja ausdrücklich das Postulat der dorfeigenen Schule als dem kulturellen Mittelpunkt der Gemeinde aufgestellt⁵¹². Nur in einer Atmosphäre dörflicher Geborgenheit schien eine fruchtbare sittliche Erziehung gewährleistet, die speziell im Religionsunterricht durch den mit den Lebensverhältnissen der Kinder vertrauten Ortspfarrer erfolgen sollte. Diese Auffassung wurde zwar von der SPD und dem BLLV schon früh als wirklichkeitsfremdes Festhalten am Idyll des orgelschlagenden Dorfschulmeisters verspottet⁵¹³. Wenn die CSU und die Kirchen dennoch an ihr festhielten, so lag das nicht zuletzt am Konfessionsschulprinzip⁵¹⁴. Denn eines war klar: Die Verbandsschulbildung hätte für die Bekenntnisschule enorme Probleme aufgeworfen. Die Zusammenlegung zweier bekenntnismäßig verschiedener Schulen hätte – sofern die Verbandsschule nicht gleich als Gemeinschaftsschule weitergeführt worden wäre – bei Wahrung des Bekenntnisschulcharakters bedeutet, daß ein Teil der Kinder in ein Gastschulverhältnis gedrängt und das Antragsrecht der Eltern auf eine eigene Bekenntnisschule unterlaufen worden wäre. Schließlich hätte die Zusammenlegung verschiedenartiger Bekenntnisschulen dem Prinzip der konfessionellen Homogenität der Lehrkörper widersprochen. Als man sich im Kultusministerium Mitte der 50er Jahre ernsthaft mit dem Gedanken der Schulzusammenlegungen befaßte, war man sich dieser Problematik bewußt und deshalb peinlich darum bemüht, den Eindruck zu vermeiden, das Bekenntnisschulprinzip solle auf kaltem Wege aufgeweicht werden. Im Versuchsstadium waren Zusammenlegungen deshalb nur in konfessionell möglichst homogenen Gebieten sowie solchen mit einem hohen Anteil an Arbeitern, bei denen eine weniger starke konfessionelle Bindung als bei der Landbevölkerung angenommen wurde, vorgesehen⁵¹⁵. Daß man sich im Ministerium überhaupt mit der Errichtung von Verbandsschulen befaßte, hatte zwei Gründe. Zum einen gelangte man zu der Auffassung, daß die ländliche Zwergschule mit z. T. maximal 25 Schülern⁵¹⁶ in einer Zeit, in der aufgrund der Lehrlingsknappheit auch vergleichsweise lernschwache Kinder zu qualifizierten Berufen herangezogen werden mußten, den Leistungsanforderungen des modernen Erwerbslebens nicht mehr genügte⁵¹⁷. Ein schulischer Konzentrationsprozeß wurde zum anderen durch den immer spürbarer werdenden Landlehrermangel erzwungen. Zahlreiche Lehrer strebten in die Städte – sei es, um sich der sozialen Kontrolle durch die dörfliche Gemeinschaft zu entziehen oder um besseren Anschluß an das städtische Kulturleben mit samt den besseren Ausbildungsmöglichkeiten für die eigenen Kinder zu finden⁵¹⁸.

⁵¹² Vgl. Mayer, Schulorganisationsgesetz, S. 50.

⁵¹³ Vgl. Mayer, Wiederaufbau, S. 95 ff. Zur Idyllisierung der Dorfschule vgl. auch Brauneiser/Schardt, S. 25 ff.

⁵¹⁴ Die Kommission für Familie, Schule und Erziehung der deutschen Bischöfe argumentierte deshalb noch 1961, es sei „ein Irrtum, wenn man meint, der pädagogische Wert einer Schule hänge ausschließlich oder nur in erster Linie von organisatorischen Maßnahmen ab und eine Schule sei um so leistungsfähiger, je reicher sie gegliedert ist. Auch die weniggegliederte und sogar die Einklassige Schule hat, wie wir alle wissen, große Erfolge aufzuweisen“; zitiert nach Mayer, Wiederaufbau, S. 104.

⁵¹⁵ Vgl. BayHStA, MK 61234, Protokoll einer Besprechung der Leiter der Schulabteilungen der Bezirksregierungen im MK vom 27.4.1956.

⁵¹⁶ Vgl. BayHStA, MK 61234, Vormerkung von Referat 14 vom 21.5.1955.

⁵¹⁷ Vgl. BayHStA, MK 61234, Protokoll einer Besprechung der Leiter der Schulabteilungen der Bezirksregierungen im MK vom 27.4.1956.

⁵¹⁸ Vgl. BayHStA, MK 65521, Vormerkung von Referat 14a vom 29.9.1958; BayHStA, MK 61234, Regierung von Niederbayern an MK vom 17.12.1954: „Außerdem dürfte auch das Streben nach größerer Bewegungs-

Die unter dem Schlagwort der Landschulreform firmierende Zusammenlegung ländlicher Zwergschulen, die zugleich die Novität des Omnibuszubringerdienstes für die Schulkinder mit sich brachte, lief schleppend an. 1956, im ersten Erprobungsjahr, gingen in ganz Bayern gerade einmal 13 Schulen in größeren Einheiten auf. Vor allem der Widerstand der Gemeinden, die in den Schulzusammenlegungen einen ersten Schritt in Richtung des Verlustes der kommunalen Selbständigkeit erblickten⁵¹⁹, warf Probleme auf. In dieser Situation setzte man im Ministerium darauf, daß der Landlehrermangel automatisch weitere Verbandsschulen erzwang. Das war in der Tat vorauszusehen, denn mittlerweile verschärfte sich das zunächst auf dem Land aufgetretene Personaldefizit zu einem generellen, auch in den Städten auftretenden Problem – nicht nur in Bayern, sondern auch in den anderen Bundesländern. Bei der Krisenforschung machte man im Ministerium mehrere Gründe dafür verantwortlich: Die in Bayern immer noch unentschiedene Form der Lehrerbildung, schlechte Besoldung, das Festhalten am antiquierten Berufsbild vom Dorfschulmeister – das alles lasse den Lehrerberuf in einer Phase wirtschaftlicher Prosperität, in der immer neue attraktive Berufsfelder eröffnet wurden und überdies der Nachwuchsbedarf der Bundeswehr zu decken sei, wenig anziehend erscheinen⁵²⁰. Vor diesem Hintergrund kam es nicht nur zu diversen Notmaßnahmen wie der vollen Ausschöpfung des Stundendeputats der Lehrer⁵²¹ und einem vorsichtigen Abweichen vom Klasselehrerprinzip⁵²². Vor allem setzte sich die Tendenz zur Verbandsschulbildung endgültig durch. Nachdem sich die guten Erfahrungen mit den ersten Versuchen herumsprachen, wuchs in der Elternschaft das Verständnis für die Schulzusammenlegungen deutlich⁵²³. Gleichzeitig trug das Kultusministerium Anfang der 60er Jahre mit der Errichtung von Verbandsschulen, die nicht alle Schülerjahrgänge umfaßten, dem Gemeindestolz Rechnung⁵²⁴. Indem beispielsweise die Unter- und die Oberstufe einer Verbandsschule auf zwei Gemeinden verteilt wurden, ließ sich vielfach die Aufhebung von Schulen vermeiden.

Mit dem um 1965 anzusetzenden Durchbruch des Verbandsschulgedankens ließ sich freilich die Zusammenlegung von Bekenntnisschulen verschiedener Konfessionen nicht mehr vermeiden. Ein Eckstein des Bekenntnisschulprinzips, daß an einer Bekenntnisschule kein Lehrer des jeweils anderen Bekenntnisses eingesetzt werden dürfe, bröckelte damit rapide ab. Im Dezember 1963 wurde dieses Problem erstmals im Kultusmini-

freiheit in der Stadt gegenüber den kleineren und manchmal kleinlicheren und parteiischen ländlichen Verhältnissen eine Rolle spielen.“

⁵¹⁹ Vgl. BayHStA, MK 61234, Vormerkung betreffend die Verbesserung der Landschulverhältnisse vom 3.1.1957.

⁵²⁰ Vgl. BayHStA, MK 61875, Vormerkung von Referat 18 vom 11.6.1957. Zentraler Aktenbestand zum Lehrermangel der späten 50er und frühen 60er Jahre in BayHStA, MK 61875–61877.

⁵²¹ Vgl. Amtsblatt 1960, S. 177 ff.; BayHStA, MK 61876, Vormerkung von Referat 14a vom 27.1.1961.

⁵²² Vgl. BayHStA, MK 61875, Vormerkung von Referat 14b vom 25.2.1959.

⁵²³ Vgl. BayHStA, MK 61202, Bericht von Ministerialdirigent Theobald vom 31.12.1963.

⁵²⁴ Vgl. beispielsweise BayHStA, MK 61226, Regierung von Niederbayern an MK vom 10.12.1965: „Die Regierung hat in verschiedenen Fällen, in denen sich die Gemeinden um die Errichtung von 3- bzw. 4-klassigen Schulgebäuden bemühten, empfohlen, lediglich für die Unterstufen (2 Klassen) zu bauen und die Oberstufe gemeinsam mit anderen Gemeinden an einer größeren Schule im Nachbarort zu beschulen. Die Gemeinden und Schulverbände mit 3-, 4- und 5-klassigen Schulen sind für diese Lösung verhältnismäßig aufgeschlossen. Sie erhalten sich auf diese Weise noch eine Volksschule und Lehrer am Ort. Die Beförderungskosten liegen niedriger, da weniger Schüler zu befördern sind und den größeren Schulkindern längere Schulwege zugemutet werden können. Der Pfarrer hat seine Beicht- und Kommunionkinder weiterhin in seiner Pfarrei.“ Vgl. auch Brauneiser/Schardt, S. 41 ff.

sterium mit Vertretern der Kirchen erörtert⁵²⁵. Daß etwas geschehen müsse, darüber herrschte Übereinstimmung. Die Zeit für eine Verfassungsänderung hielt man gleichwohl noch nicht für gekommen. Die Kirchen signalisierten immerhin, daß sie die Zusammenlegung verschiedenartiger Bekenntnisschulen akzeptieren würden. Deren Bekenntnischarakter sollte allerdings gewahrt bleiben. Eine solche modifizierte, sog. verbundene oder bikonfessionelle Bekenntnisschule⁵²⁶ – das war gewissermaßen der verbale Rettungsanker für ein unaufhaltsam entschwindendes Prinzip – sei noch immer der Gemeinschaftsschule vorzuziehen. Die evangelische Landeskirche brachte in diesem Zusammenhang die sogenannte Minderheitenplanstelle – Planstellen für bekenntnisgleiche Lehrer der Bekenntnisminderheit an Konfessionsschulen der Bekenntnismehrheit – als Ersatz für den herkömmlichen Minderheitenschutz in Form eigener Bekenntnisschulen ins Gespräch⁵²⁷. Der Minderheitenlehrer stieß zwar auf erhebliche verfassungsrechtliche Bedenken, wurde aber in modifizierter Form von Kultusminister Huber akzeptiert – um sofort von der SPD vor dem Verfassungsgerichtshof angefochten zu werden, da sie in ihm nur eine künstliche Prolongation der Bekenntnisschule erblickte⁵²⁸. Die CSU verfolgte unterdessen die Arbeit an einem neuen Volksschulgesetz weiter. Am 17. November 1966 wurde es im Landtag verabschiedet. Volksschulen waren demnach als Bekenntnisschulen zu errichten. Sofern 35 Schüler dem Minderheitenbekenntnis angehörten, stand ihnen zur Sicherung des Religionsunterrichts ein eigener, auch in anderen Fächern einsetzbarer Lehrer zu. Mit dem halbherzigen Formelkompromiß des Minderheitenlehrers war die Reformdiskussion noch längst nicht zum Abschluß gelangt. Die FDP stellte einen Antrag auf ein Volksbegehren zugunsten der Gemeinschaftsschule⁵²⁹, während gleichzeitig der Verfassungsgerichtshof über die Klage der SPD befand und sich dabei vorsichtig der Idee der christlichen Gemeinschaftsschule annäherte⁵³⁰. Nun entschloß sich auch die SPD im April 1967, ein Volksbegehren zu stellen. Die christliche Gemeinschaftsschule sollte zur Regelschule, die Bekenntnisschule zur Antragschule werden. Die CSU zeigte sich in dieser Situation unbeweglich, die Kirchen erwiesen sich als wesentlich flexibler. Erst als der Landeskirchenrat in Absprache mit der katholischen Kirche Zustimmung für die christliche Gemeinschaftsschule signalisierte⁵³¹, in der neben konfessionell gemischten auch bekenntnismäßig homogene Klassen möglich sein sollten, die von einem konfessionell gemischten Lehrkörper in christlichem Geist erzogen zu werden hatten, griff die CSU nun ihrerseits diese Vorschläge in einem Volksbegehren zur Neuformulierung des Artikels 135 der bayerischen Verfassung auf⁵³². Nachdem die Kirchen erneut mit ökumenisch inspirierten „Leitsätzen für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse“ vom 9. November 1967⁵³³ einer Har-

⁵²⁵ Vgl. BayHStA, MK 61202, Bericht von Ministerialdirigent Theobald vom 31.12.1963.

⁵²⁶ Vgl. Buchinger, Volksschule, S. 460.

⁵²⁷ Vgl. ebenda, S. 461; Maser, S. 194.

⁵²⁸ Vgl. Buchinger, Volksschule, S. 467. Druck der Gesetzesentwürfe von Regierung und SPD bei Brauneiser/Schardt, S. 204–211.

⁵²⁹ Vgl. Maser, S. 207 f.; Brauneiser/Schardt, S. 211 f.

⁵³⁰ Vgl. ebenda, S. 209 f. Materialien zur Entscheidung des Verfassungsgerichtshofs in BayHStA, MK 61205.

⁵³¹ Vgl. BayHStA, MK 61205, Landeskirchenrat an MK vom 28.6.1967. Vgl. ferner BayHStA, MK 61205, Vormerkung über ein Gespräch mit Nuntius Bafile über die Neufassung von Artikel 135 vom 17.7.1967.

⁵³² Vgl. BayHStA, MK 61205, CSU-Antrag auf Zulassung eines Volksbegehrens vom 1.9.1967.

⁵³³ Vgl. BayHStA, MK 61205 mit dem Begleitschreiben von Kardinal Döpfner und Landesbischof Dietzfelbinger vom 11.11.1967.

monisierung der parteipolitischen Gegensätze den Weg ebneten, setzten sich CSU, SPD und FDP an den Verhandlungstisch. Im Februar 1968 war man sich einig⁵³⁴. Als in zum Teil zähen Verhandlungen mit den Kirchen eine Änderung der das Bekenntnisschulprinzip berührenden Punkte von Kirchenvertrag und Konkordat erreicht war, stimmten am 30. April 1968 im Landtag alle Parteien mit Ausnahme der NPD der verfassungsändernden Neuregelung zu⁵³⁵, daß die öffentlichen Volksschulen gemeinsame Schulen für alle volksschulpflichtigen Kinder seien, an denen nach christlichen Grundsätzen erzogen und unterrichtet werde. Als Vorschlag des Landtags, nicht einer einzelnen Partei, wurde die Verfassungsänderung dann mit Volksentscheid vom 7. Juli 1968 angenommen. Damit war eine Verfassungsbestimmung revidiert, deren Praktikabilität schon zum Zeitpunkt ihres Inkrafttretens mit guten Gründen in Zweifel gezogen werden konnte, die aber nach 1945 noch in einer Weise weltanschaulich besetzt war, die keinen Ausgleich zwischen kirchlich-konservativer und liberaler Position zuließ. In den 60er Jahren, als dieser Weltanschauungskampf gerade auch durch das ökumenische Zusammenwirken der Kirchen entschärft war, war dieser Ausgleich möglich – zumal das Abbröckeln des Bekenntnisschulprinzips nicht als Ausdruck einer religions- und kirchenfeindlichen Tendenz, sondern als Nebenprodukt der allgemein als Sachzwang anerkannten Verbandsschulbildung verstanden werden konnte.

c. Ein Nebenschauplatz: Die Diskussion um das körperliche Züchtigungsrecht

Wenn von der Schulreformdiskussion der Nachkriegszeit im allgemeinen, vom Volksschulbereich im speziellen die Rede ist, wird man nicht unbedingt an das mittlerweile verpönte körperliche Züchtigungsrecht denken. In der Tat gab es gewichtigere Aspekte. Gleichwohl kam der Auseinandersetzung um die Abschaffung und Wiedereinführung der körperlichen Züchtigung, vulgo Prügelstrafe, in der unmittelbaren Nachkriegszeit ein nicht unbedeutender Rang zu. Das war ein Thema, das im Gegensatz zur vergleichsweise abstrakten Materie der inneren und äußeren Schulreform von jedermann nachvollzogen werden konnte und entsprechendes Interesse in der Öffentlichkeit erregte⁵³⁶. Gleichzeitig spiegelte sich in der eher marginalen Frage der Prügelstrafe aber auch brennpunktartig das große Thema der Besatzungszeit wider: die Überwindung des autoritären Obrigkeitsstaates und die Verankerung der Demokratie. In diesem Sinne war die körperliche Züchtigung für deren Gegner ein Relikt der zu überwindenden autoritären Vergangenheit. Die Prügelpädagogik habe in der „Schule des sozialen Humanismus“⁵³⁷ und in einem demokratisch verfaßten, auf gegenseitiger Achtung und Toleranz aufgebauten Gemeinwesen keinen Platz mehr. Wenn selbst im Strafrecht körperliche Strafen abgeschafft würden, so dürften erst recht nicht die Kinder „entwürdigender als Verbrecher“⁵³⁸ behandelt werden. Im Rahmen des von der Besatzungsmacht aufgestellten Demokratisierungspostulats kam der Verbannung des Rohr-

⁵³⁴ Vgl. BayHStA, MK 61205, Schlußprotokoll der Verhandlungskommissionen von CSU, SPD und FDP vom 6.2.1968.

⁵³⁵ Vgl. Seibert, S.276ff. Materialien zum Volksentscheid in BayHStA, MK 61205.

⁵³⁶ Vgl. beispielsweise die hitzige Diskussion über das Züchtigungsrecht auf der Landesversammlung der CSU vom 30./31.8.1947 bei Fait/Mintzel, Bd. 2, S.1110f. u. ö.

⁵³⁷ BayHStA, MK 61940, Referat 51 an Kultusminister Fendt vom 15.5.1946.

⁵³⁸ BayHStA, MK 61940, Vormerkung von Referat 53 vom 16.5.1946.

stocks aus den Schulen gewissermaßen der Rang einer Demilitarisierung in nuce zu „Die Amerikaner werden“, so ein Referent des Kultusministeriums, „die Aufhebung des Züchtigungsrechts als Abkehr von autoritären Methoden und Hinneigung zu demokratischen Prinzipien nehmen.“⁵³⁹ Kultusminister Franz Fendt entschloß sich daher, mit dem Erlaß vom 5. Juni 1946 jede Form der körperlichen Züchtigung an den Volksschulen zu verbieten. Untersagt wurden ferner alle nichtkörperlichen Strafen, die auf eine „Ächtung abzielen“ oder gesundheitliche Schäden hervorriefen⁵⁴⁰. Auf Weisung des Ministers wurde der Erlaß denkbar knapp formuliert – „kurz ministeriell, ohne Begründung, abschaffen. ‚Lapidar‘! Presse informieren, auch lapidar, soll selbst Stellung dazu nehmen“⁵⁴¹. Durch die apodiktische Form sollte wohl demonstrativ zum Ausdruck gebracht werden, daß es sich bei der Abschaffung der körperlichen Züchtigung um eine außerhalb jeder Diskussion stehende Selbstverständlichkeit handelte.

Außer Kraft gesetzt war damit ein schulisches Disziplinierungsinstrument, das erstmals 1815 Gegenstand einer Verordnung gewesen und bei gröberen Vergehen, „welche Bosheit des Herzens zu Grunde haben“, anzuwenden war⁵⁴². Das hierbei 1815 noch implizierte Delikt der Faulheit wurde dann 1910 ausdrücklich gestrichen⁵⁴³. Zwecks Anstachelung des Lerneifers durfte nicht mehr körperlich gezüchtigt werden, außerdem wurde festgehalten, daß die Züchtigung Gesundheit, Ehre und Schamgefühl der Schüler nicht verletzen dürfe. Bekräftigt wurde diese Regelung dann noch einmal in der Landesschulordnung von 1942, über das Strafmaß wurden freilich auch dort keine präzisen Angaben gemacht. Die von der Würzburger Bezirksregierung geschilderte Praxis wird wohl landesübliche Gepflogenheit gewesen sein: „Höchstens 6 Streiche mittels einer Rute oder eines mäßig starken, biegsamen Stöckchens oder Röhrchens auf die flache Hand – Mädchen und Knaben – oder auf das Gesäß – nur bei Knaben.“ Neben der Tatze wurde auch die „Verabreichung von Ohrfeigen“⁵⁴⁴ und sog. Kopfnüssen als legitimer Bestandteil des Züchtigungsrechts erachtet. Auf diese nach Kriegsende zunächst stillschweigend fortgeschriebenen Usancen aufgrund des Erlasses vom 5. Juni 1946 zu verzichten, fiel der bayerischen Lehrerschaft schwer: „Man ist dadurch der schulischen Autorität in den Rücken gefallen.“⁵⁴⁵ Bei den Lehrern sorgte es zum einen für Mißvergnügen, daß ihnen die Schulkinder freudestrahlend Pressemeldungen über die Abschaffung der Prügelstrafe präsentierten⁵⁴⁶. Zum anderen schien gerade in einer Phase, in der die Kinder durch die Wirren der Kriegs- und Nachkriegszeit teilweise einer gewissen Verwahrlosung ausgesetzt waren und die Lehrer im Regelfall mit hoffnungslos überfüllten Klassen konfrontiert waren, der Verzicht auf das herkömmliche Disziplinierungsmittel als unnötige Erschwerung der Lehrtätigkeit. Klagen, „warum

⁵³⁹ BayHStA, MK 61940, Referat 51 an Kultusminister Fendt vom 15.5.1946.

⁵⁴⁰ Amtsblatt 1946, S. 39.

⁵⁴¹ BayHStA, MK 61940, Aktennotiz Fendts vom 15.5.1946.

⁵⁴² Döllinger, Bd. 9, S. 1459. Überblick über die einschlägigen Verordnungen in BayHStA, MK 61940, Vormerkung vom 27.7.1951.

⁵⁴³ Vgl. Ministerialblatt 1910, S. 126.

⁵⁴⁴ BayHStA, MK 61940, Regierung von Unterfranken an MK vom 30.7.1943.

⁵⁴⁵ BayHStA, Katholisches Pfarramt Bodenwöhr an MK vom 13.7.1947.

⁵⁴⁶ Vgl. BayHStA, MK 61940, Oberlehrer Fritz S., Tegernsee, an MK vom 23.6.1946: „Der tiefbedauerliche Artikel der ‚Neuen Zeitung: Das Ende des Tatenstocks‘ lag fast auf jedem Katheder; die Kinder, besonders in den oberen Jahrgängen, sind lebhafter und unruhiger und die Tüchtigten renitenter denn je.“

gerade jetzt, wo die Jugend doch so frei und zügellos geworden sei, die Prügelstrafe verboten wurde“⁵⁴⁷, wurden daher vielfach auch von solchen Lehrern und Eltern erhoben, die die körperliche Züchtigung im Prinzip zwar ablehnten, ihre Abschaffung aber doch zurückgestellt wissen wollten, „bis bessere Zeiten bessere Schulbedingungen bringen“⁵⁴⁸.

Alois Hundhammer war nun wahrlich Traditionalist und Populist genug, um dieser bei Eltern und Lehrern weitverbreiteten Stimmung nur zu gerne nachzugeben und den Erlaß seines Amtsvorgängers ohne zeitliche Beschränkung aufzuheben. Daß er damit wieder einmal die Opposition und die liberale Presse gegen sich aufbrachte, war ihm gleichgültig. So warf der FDP-Abgeordnete Korff dem Minister vor, den Prügelstock in „Deutschland und der ganzen Welt“ zum Symbol Bayerns gemacht und dem Ansehen des Landes Schaden zugefügt zu haben⁵⁴⁹. An anderer Stelle wurde Hundhammer bezichtigt, Bayern wieder einmal der Steinzeit ein Stück näher gebracht zu haben⁵⁵⁰. Diese Sottise war nun insofern unangebracht, weil die körperliche Züchtigung beileibe keine Spezialität des Landes Bayern war, sondern auch in Baden, Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Berlin ganz analog Anwendung fand und von der Elternschaft befürwortet wurde⁵⁵¹. Daß die Wiedereinführung der Prügelstrafe gerade in Bayern die Wogen so hoch schlagen ließ, lag wohl daran, daß Hundhammer selbst die Diskussion unnötig emotionalisierte. So verteidigte er beispielsweise das Recht der körperlichen Züchtigung durch den Hinweis auf Strafmaßnahmen in einer gänzlich anderen Rechtssphäre, die harmlose Schulsünden nachgerade kriminalisierte. In einer Zeit, in der bei Erwachsenen die Todesstrafe als schwerste Form der körperlichen Züchtigung Anwendung finde, gehe es nicht an, bei der Jugend auf das Züchtigungsrecht in den Schulen zu verzichten⁵⁵². Um zu dokumentieren, daß er sich bei der Wiedereinführung der „Prügelstrafe“ auf Volkes Stimme berufen konnte, schlug Hundhammer den Weg der Elternbefragung ein. Durch Erlaß vom 15. April 1947⁵⁵³ wurden die Schulämter angewiesen, an die Schulkinder Stimmzettel auszuteilen, auf denen die Eltern anzukreuzen und durch Unterschrift zu erklären hatten, ob sie für oder gegen die Einführung der körperlichen Züchtigung als äußerste, nicht bei mangelnden Leistungen und nicht gegen Mädchen anzuwendende Form der Schulstrafe seien. Diese von Hundhammer bewußt gewählte Spielart der direkten Demokratie, auf die er allerdings bei gewichtigeren Problemkreisen wie der Rekonfessionalisierung nicht zurückgriff, hatte in den Augen der Opposi-

⁵⁴⁷ BayHStA, MK 61318, Regierung von Unterfranken an MK vom 2.9.1946. Vgl. auch BayHStA, MK 61940, Regierung von Ober- und Mittelfranken an MK vom 24.5.1947; mitgeteilt wird, „daß sich die meisten Schulräte für die körperliche Züchtigung aussprechen. [...] Ihre Anwendung müßte den Einschränkungen unterliegen, wie sie früher bestanden. Die Schulräte halten dafür, daß unter den gegenwärtigen Umständen auf die körperliche Züchtigung nicht verzichtet werden kann. [...] Die Art, wie seinerzeit das Verbot der körperlichen Züchtigung in die Öffentlichkeit gebracht wurde, wird als nicht glücklich bezeichnet. Sie hat den Stand der Lehrer gegenüber einer durch den Krieg fast verwilderten Jugend sehr erschwert.“

⁵⁴⁸ BayHStA, MK 61940, Oberlehrer Fritz S., Tegernsee, an MK vom 23.6.1946.

⁵⁴⁹ Verhandlungen des bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 1, S. 808, 25. Sitzung vom 17.7.1947.

⁵⁵⁰ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 23.8.1947, S. 1: Das Streiflicht.

⁵⁵¹ Vgl. BayHStA, MK 61940, Umfrage des MK bei den Kultusministerien der Länder vom 15.5.1951; BayHStA, MK 61941, MK an bayerischen Landtag vom 21.4.1955. Einer OMGUS-Umfrage zufolge wurde das körperliche Züchtigungsrecht in der US-Zone von 65 %, im US-Sektor Berlins von 51 % der Bevölkerung befürwortet.

⁵⁵² Vgl. Neue Zeitung vom 19.5.1947, S. 2: Schulzüchtigung und Todesstrafe.

⁵⁵³ Vgl. Amtsblatt 1947, S. 42f.

tion freilich einige Schwächen⁵⁵⁴. Dazu zählte, daß die Wahl nicht geheim war – die Stimmzettel wurden offen ausgegeben und eingesammelt und mußten ja überdies von den Eltern unterschrieben werden. Der Verdacht, daß sich Eltern in ihrem Abstimmungsverhalten von Rücksichten auf die Lehrer leiten ließen, war somit nicht ganz aus der Luft gegriffen. Es soll auch vorgekommen sein, daß Kinder die Stimmzettel ihrer Eltern, wenn diese gegen die Prügelstrafe votiert hatten, vor der Abgabe korrigierten, um sich nicht dem Mißfallen des Lehrers auszusetzen. Eine fragwürdige Form der Mehrheitsfindung war es schließlich, daß die Erziehungsberechtigten für jedes eingeschulte Kind einen Stimmzettel abgeben mußten; die Meinung von Eltern, die nur ein Kind in der Schule hatten, wog also geringer als jene von Eltern mit mehreren Schulkindern. Und bedenklich war schließlich auch, daß Eltern von Mädchen über eine Form der Schulstrafe abstimmen durften, die nur die Knaben betraf. Diese von Formfehlern nicht freie Elternbefragung brachte ein Ergebnis im Sinne des Kultusministers. Insgesamt wurden für 1170 511 Kinder, das waren 94,2 % aller Volksschulbesucher, Stimmzettel abgegeben, davon 61,2 % zugunsten der Prügelstrafe; am züchtigungsfreudigsten war dabei der Regierungsbezirk Schwaben mit 71,2 % Ja-Stimmen, am ablehnendsten war die Haltung im Regierungsbezirk Ober- und Mittelfranken mit nur 49,5 % Ja-Stimmen⁵⁵⁵. Die Konsequenz dieser mit erheblichem Verwaltungsaufwand betriebenen Befragung war am 30. Juni 1947 die Aufhebung des Fendtschen Erlasses. Den Volksschullehrern wurde erneut bei „schweren Verfehlungen, insbesondere bei grober Unbotmäßigkeit oder Roheit“ das Recht zur körperlichen Züchtigung der Schulkinder zugesprochen. Ausgeschlossen blieb sie bei Mädchen und wegen schlechter Schulleistungen, wie überhaupt „die weitgehende Verdrängung der körperlichen Züchtigung aus der Schule“ als „erstrebenswertes Ziel“ postuliert wurde⁵⁵⁶.

Welche Auswirkungen die Wiedereinführung in der Schulwirklichkeit hatte, ist quellenmäßig nur schwer nachzuvollziehen. Ein gewisses Indiz dafür, daß die handgreifliche Form der Schulstrafe zwar nicht die Regel war, aber auch nicht allzu selten angewendet wurde, ist die Aussage eines Schulrats, „daß in den Klassen noch sehr häufig gestraft wird, sei es mit dem Stock, sei es mit der Hand“⁵⁵⁷. Diese Bemerkung fiel 1955 im Rahmen einer Besprechung zwischen Vertretern des Kultusministeriums und der Bezirksregierungen, als es wieder einmal um die Abschaffung der unter pädagogischem Aspekt immer stärker problematisierten Prügelstrafe ging. Zu ihrer vollständigen Beseitigung konnte man sich allerdings auch zu diesem Zeitpunkt noch nicht aufraffen. In der Praxis trat die Prügelstrafe in der Folgezeit dann vor allem aus juristischen Gründen zunehmend in den Hintergrund. Der Bundesgerichtshof stellte nämlich 1954 in einem Urteil fest, daß eine behördliche Anordnung für die strafrechtliche Beurteilung einer körperlichen Züchtigung in der Schule nicht von entscheidender Bedeutung sei. Unter Umständen konnte somit ein Lehrer auch dann gerichtlich belangt

⁵⁵⁴ Vgl. Verhandlungen des bayerischen Landtags 1946–1950, Bd. 1, S. 805, 25. Sitzung vom 17.7.1947; Neue Zeitung vom 6.6.1947, S. 2: Die ‚verfassungswidrige‘ Elternbefragung.

⁵⁵⁵ Vgl. BayHStA, MK 61940, Statistische Auswertung der Elternbefragung vom 12.6.1947. Vgl. auch Merkt, S. 90.

⁵⁵⁶ Merkt, S. 91 f.

⁵⁵⁷ BayHStA, MK 61941, Protokoll einer Besprechung zwischen Vertretern des MK und der Bezirksregierungen vom 17.5.1955. Zur nachfolgend erwähnten Aussetzung der Prügelstrafe unter Kultusminister Rucker vgl. BayHStA, MK 54127 (Personalakt Fendt).

werden, wenn er sich auf eine kultusministerielle Ermächtigung für diese Form der Strafe berufen konnte. Das Ministerium legte den Lehrern daraufhin dringend nahe, vom Züchtigungsrecht nur noch dann Gebrauch zu machen, „wenn es die Sorge für die sittliche und charakterliche Entwicklung des Kindes selbst zwingend gebietet“⁵⁵⁸. Unter dem dem zweiten Kabinett Hoegner angehörenden Kultusminister August Rucker kehrte man dann offiziell zum Fendt-Erlaß des Jahres 1945 zurück.

5. Das Berufsschulwesen: Die Nachkriegsentwicklung bis zum Berufsschulgesetz von 1953

Während die amerikanische Militärregierung die herkömmliche Form der höheren Schule sowie der Volksschullehrerbildung offen ablehnte und der Rekonfessionalisierung der Volksschule eher reserviert gegenüberstand, waren die Berufsschulen der einzige Schultyp, dem sie nahezu uneingeschränkte Anerkennung und Wertschätzung entgegenbrachte und der als „eminently successful“⁵⁵⁹ prädiert wurde. So ambivalent die Amerikaner nach 1945 auch der sprichwörtlichen Tüchtigkeit und wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Deutschen gegenüberstanden, so wurden diese Eigenschaften doch wesentlich dem hohen Standard der Berufsschulen gutgeschrieben. Georg Kerschensteiner, einer der Väter des modernen Berufsschulwesens, der vor dem Ersten Weltkrieg in den Vereinigten Staaten der National Education Commission beratend zur Seite gestanden hatte, genöß in amerikanischen Pädagogenkreisen nach wie vor großes Ansehen. Zur positiven Bewertung des deutschen Berufsschulwesens trug nach 1945 mit Sicherheit bei, daß Kerschensteiners Konzept nicht nur effizienzorientiert war, sondern neben der berufsbildenden Funktion auch die sozialpolitische Aufgabe der Berufsschule betonte. Beeinflußt von der amerikanischen Idee des self government hatte Kerschensteiner bereits 1910 das Problem der politischen Partizipation im modernen Verfassungsstaat reflektiert und der Schule dabei die Aufgabe zugewiesen, „möglichst viele [...] Volksgenossen zum staatsbürgerlichen Fühlen, Denken, Wollen und Handeln zu erziehen“⁵⁶⁰. Die Zielsetzung, den Schülern neben einem nach Berufen differenzierten Wissen auch noch mittels des Faches Bürger- und Lebenskunde eine staatsbürgerliche Erziehung angedeihen zu lassen – das war ein Ansatz, der sich nahtlos in den Kontext der amerikanischen Umerziehungspolitik einfügte und der auch deshalb mit besonderem Elan verfolgt wurde, weil die Berufsschule die letzte Schulstufe war, mit der breiten Schichten der Bevölkerung allgemeinbildendes Wissen und soziales Verhalten vermittelt werden konnten.

Die nach 1945 gültige Struktur des bayerischen Berufsschulwesens ging im wesentlichen auf eine Verordnung vom 22. Dezember 1913 zurück⁵⁶¹. Aufbauend auf den gewerblichen Fortbildungsschulen des 19. Jahrhunderts, setzten sich unter dem maßgeblichen Einfluß Kerschensteiners dabei vor allem zwei Tendenzen durch. Erstens eine stärkere, an der Vielfalt der Berufe orientierte Differenzierung der mit Lehrwerkstätten

⁵⁵⁸ Amtsblatt 1955, S. 1.

⁵⁵⁹ Zitiert nach Radomsky, S. 16.

⁵⁶⁰ Kerschensteiner, S. 1. Vgl. auch Demmel, S. 166 ff.; Muth, S. 42 ff.; Wimmer, S. 241.23

⁵⁶¹ Druck bei Bucher, S. 27 ff.

ausgestatteten gewerblichen Fortbildungsschulen; dies mündete in die Filiation von gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Berufsschulen ein. Die zweite Neuerung war die Einführung des Werktagsunterrichts. Der Unterricht wurde also nicht mehr wie in den gewerblichen Fortbildungsschulen alten Stils an Sonn- und Feiertagen oder am Abend erteilt, sondern an regulären Arbeitstagen zu den normalen Schulzeiten. Die Meister stellten – und dies entsprach dem bis heute üblichen dualen System des Nebeneinanders von Berufsausbildung und Berufsschulbesuch – ihre Lehrlinge für die Unterrichtszeit von der Arbeit frei. Mindestens 240 Unterrichtsstunden pro Jahr sah die Verordnung von 1913 für den auf drei Jahre angelegten Berufsschulbesuch vor. Die Errichtung einer gewerblichen, kaufmännischen oder hauswirtschaftlichen Berufsbildungsschule – bzw., wie sie ab 1930 genannt wurde, Berufsschule – war eine freiwillige Angelegenheit der Kommunen. Sofern diese keine Berufsschule errichteten, hatten die Schüler die 1913 zur dreijährigen staatlichen Pflichtschule erklärte, an die Volksschule anschließende Volksfortbildungsschule zu besuchen. Daß die Berufsbildungs- bzw. Berufsschule eine fakultative, ins Belieben der auch finanziell verantwortlichen Kommunen gestellte Alternative war, war gleichbedeutend mit der Tatsache, daß sie vorzugsweise auf städtischem Boden gedieh, wo eine hinreichende Schülerzahl und die finanziellen Ressourcen gesichert waren. Ganz anders sah die Situation auf dem Land aus, wo ein über die Volksschule hinausweisender Ergänzungsunterricht weiterhin Angelegenheit der in der Tradition der Sonn- und Feiertagsschulen stehenden Volksfortbildungsschulen blieb. Vom Niveau dieser Schulen, die in engem Konnex mit den Volksschulen standen – Gebäude, Schulleitung und Lehrer waren im Regelfall bis in die 50er Jahre identisch⁵⁶², – darf man sich keine übertriebenen Vorstellungen machen. Auch die nomenklatorische Aufwertung während der NS-Zeit zunächst 1938 zu ländlichen Berufsschulen, dann 1941 zu landwirtschaftlichen Berufsschulen⁵⁶³ änderte an dieser Feststellung wenig. Die bloße Umbenennung war keineswegs gleichbedeutend mit dem Aufbau eines leistungsfähigen Schulsystems. Ein solches konnte, und diese Aufgabe stellte sich nach 1945, im Grunde nur dadurch erreicht werden, daß die kleinen und in Streulage befindlichen landwirtschaftlichen Berufsschulen zu einem Netz leistungsfähiger Mittelpunktschulen verknüpft wurden⁵⁶⁴.

Zwei auch nach 1945 weiterhin wirksame Unterschiede zwischen den landwirtschaftlichen Berufsschulen einerseits, den gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen – kurz: den nichtlandwirtschaftlichen – Berufsschulen andererseits, sind schließlich noch hervorzuheben. Indem die an die Volksschule anschließende und mit dieser gekoppelte landwirtschaftliche Berufsschule in direkter Linie aus der 1913 zur staatlichen Pflichtschule erklärten Volksfortbildungsschule hervorging, ergab sich ein anderer Finanzierungsmodus als bei den von den Kommunen freiwillig errichteten nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen⁵⁶⁵. Als kommunale Einrichtungen wurden letztere von den Städten finanziert und vom Staat lediglich bezuschußt. Die landwirtschaftliche Berufsschule hingegen wurde, da sie in einer staatlichen Pflichtschule wurzelte, gleich der Volksschule finanziert, d. h., der Personalbedarf wurde

⁵⁶² Vgl. BayHStA, MK 61203, MK an Kultusministerium von Niedersachsen vom 4.7.1950: Übersicht über das bayerische Schulwesen.

⁵⁶³ Vgl. Keitel, S. 192.

⁵⁶⁴ Vgl. Wimmer, S. 241.

⁵⁶⁵ Vgl. Eichenberg, S. 43, S. 48 ff.

vom Staat, der Sachbedarf von den Gemeinden gedeckt. Beide Finanzierungsvarianten wurden im Berufsschulgesetz von 1953 fortgeschrieben.

Der zweite Unterschied lag in der Schuldauer. Das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 hatte zwar bei den nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen an der dreijährigen Schulpflicht festgehalten, den Besuch der landwirtschaftlichen Berufsschulen indes auf zwei Jahre bemessen, obwohl die Vorgängerinstitution der Volksfortbildungsschule drei Jahrgänge umfaßt hatte. Die Verkürzung hing mit der gleichzeitigen Einführung des achten Volksschuljahres 1938 zusammen. Mit einer nur mehr zweijährigen Dauer der landwirtschaftlichen Berufsschule wurde der Landbevölkerung faktisch eine Verlängerung der Schulpflicht erspart⁵⁶⁶. In Bayern wurde dann erst mit dem Schulpflichtgesetz von 1952 die Besuchspflicht für alle Berufsschultypen auf drei Jahre festgelegt⁵⁶⁷.

Im Hinblick auf die Nachkriegsentwicklung des bayerischen Berufsschulwesens ist zunächst ein kultusministerielles Schreiben an die Bezirksregierungen vom 15. Oktober 1945 hervorzuheben, mit dem die Weisung der Militärregierung zur Wiederaufnahme des Unterrichts an den Berufsschulen bekanntgegeben wurde⁵⁶⁸. Diese war auf dem Land wesentlich leichter zu bewerkstelligen als bei den mehrheitlich in den Städten angesiedelten, von Zerstörungen stärker betroffenen nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen. Erschwerend für eine rasche Instandsetzung wirkte es sich dabei aus, daß es ja nicht nur wie bei den Volks- und höheren Schulen um die Rückgewinnung von Schulsälen ging, sondern daß vor allem die Lehrwerkstätten wiederaufgebaut werden mußten. Die Rückkehr zu einigermaßen geordneten Verhältnissen gestaltete sich daher außerordentlich schwierig und langwierig. Mit der Bekanntmachung vom 15. Oktober 1945 wurden bereits auch erste Vorgaben für die Unterrichtserteilung ausgegeben. Sie sahen für die landwirtschaftlichen Berufsschulen einen rudimentären Unterricht mit drei Wochenstunden vor – je eine für land- oder hauswirtschaftlichen Unterricht, Rechnen und Deutsch. Bezüglich der nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen hieß es nur vage, Stundentafel und Übergangslehrpläne seien vom Schulleiter – „der dienstälteste, nicht parteizugehörige Lehrer oder ein von der Militärregierung bereits bestätigter Lehrer“ – im Benehmen mit den Lehrern auszuarbeiten, und zwar im Sinne „restloser und entschlossener Abwendung von allen Gedanken und Stoffen des Nationalsozialismus“.

Nachdem sich der Unterricht auf der Grundlage provisorischer Lehrpläne allmählich eingespielt hatte, trat zum bekannt späten Zeitpunkt, im Herbst 1946, die Besatzungsmacht mit Vorschlägen zur inneren Neugestaltung des Berufsschulwesens auf den Plan. Ungeachtet ihrer Wertschätzung des deutschen Berufsschulwesens hielt sie dieses nämlich durchaus noch für verbesserungsfähig. So wurde der auf Kerschensteiner zurückgehende sozialpädagogische Impuls in den Berufsschullehrplänen zwar positiv gewürdigt, aber als noch nicht hinreichend für den Aufbau eines demokratischen Staatswesens erachtet. In diesem Sinne gab der Zook-Report vom September 1946⁵⁶⁹ zu bedenken, daß der Berufsschulunterricht zu einseitig berufsorientiert sei und

⁵⁶⁶ Vgl. Keitel, S. 193.

⁵⁶⁷ Vgl. Hewig, S. 98 f.; Radomsky, S. 25 f.

⁵⁶⁸ Druck bei Bucher, S. 39 ff.; die nachfolgenden Zitate ebenda. Vgl. auch Radomsky, S. 15 ff. Zur Wiedereröffnung der einzelnen Berufsschularten vgl. Huber, S. 150 ff.; Stöhr, S. 183 ff.; Schimmel/Schlockermann, S. 187 ff.; Keitel, S. 192 ff.

⁵⁶⁹ Siehe oben, S. 127 ff.

„grundlegend“ geändert werden müsse, „wenn die Schulen ihren Beitrag zu einer demokratischen Umerziehung leisten sollen. Unter Beibehaltung des gegenwärtigen Zieles, für alle Gebiete gute Arbeitskräfte auszubilden, muß dem neuen Ziel der Ausbildung tüchtiger Bürger die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt werden. Zu diesem Zweck muß die Stundenzahl für die Berufsschüler stark erweitert werden, um die erforderliche zusätzliche Zeit zum Studium sozialer und kultureller Fächer zu beschaffen. Die Diskussionstechnik sollte entwickelt und der Schülerschaft Gelegenheit geboten werden, selbst zu Wort zu kommen.“⁵⁷⁰ Eine zweite, den Stellenwert des Berufsschulwesens grundlegend ändernde Anregung des Zook-Reports wurde bereits im Rahmen der Diskussion um die Einführung der differenzierten Einheitsschule angesprochen⁵⁷¹. Um die in der frühzeitigen Gabelung des deutschen Schulwesens erbllickte Gefahr der sozialen Kastenbildung sowie der allzu frühzeitigen beruflichen Festlegung der Schüler zu bannen, sollten ja alle auf der sechsjährigen Grundschule aufbauenden Schulen organisatorisch zur höheren Einheitsschule zusammengefaßt werden, die zwar in verschiedene, berufsbezogene Zweige differenziert war, aber einen für alle Zweige gemeinsamen Kernunterricht vorsah. „In diesem Sinne sollten die Berufsschulen als Teil des höheren Schulwesens gelten.“⁵⁷² Diese Feststellung barg einige unausgesprochene, freilich organisatorisch und finanziell aufwendige Konsequenzen. Erstens war sie gleichbedeutend mit einer Neuordnung der Ausbildung der nun in ganz anderem Kontext tätigen Berufsschullehrer. Zum zweiten bedeutete die unterschiedslose Integration aller Berufsschultypen in die differenzierte Einheitsschule, daß an eine unterschiedliche Dauer von landwirtschaftlichen und nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen nicht mehr gedacht war. Erstere hätten somit ad hoc auf drei Jahre verlängert werden müssen. Und drittens schließlich war die geplante Erhöhung der Stundenzahl eine erhebliche Herausforderung für die Wirtschaft, da die Lehrlinge in vermehrtem Maße für den Berufsschulbesuch hätten freigestellt werden müssen.

Diese im OMGUS-Telegramm vom 10. Januar 1947 übernommenen⁵⁷³ und anschließend von der Militärregierung in zahlreichen Workshops und Berufsschulkonferenzen propagierten⁵⁷⁴ Vorschläge der Zook-Kommission stießen bei der bayerischen Unterrichtsverwaltung auf Ablehnung. Zwar akzeptierte sie die mit keinerlei strukturellen Änderungen verbundene Neugestaltung des Unterrichts im Sinne einer „Einübung und Ausübung demokratischer Lebensformen“⁵⁷⁵ bereitwillig, das Einheitsschulkonzept verwarf sie indes in Bausch und Bogen⁵⁷⁶. Speziell im Hinblick auf die berufliche Bildung wurde die dem amerikanischen Konzept immanente Verlängerung der Grundschule auf sechs Jahre und die Prolongierung der landwirtschaftlichen Berufsschule auf drei Jahre ausgesprochen verhalten aufgenommen: „Aus den Kreisen des Handwerks und der Industrie, des Handels und vor allem der Landwirtschaft wird Einspruch dagegen erhoben, daß gerade jetzt nach einem verlorenen Krieg der Eintritt der Jugendlichen in die Berufslehre und ihr Einsatz in den Arbeitsprozeß hinausgeschoben werden

⁵⁷⁰ Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, S. 31.

⁵⁷¹ Siehe oben, S. 128 ff.

⁵⁷² Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, S. 30.

⁵⁷³ Siehe oben, S. 132 ff.

⁵⁷⁴ Vgl. Radomsky, S. 77.

⁵⁷⁵ Merkt, S. 70.

⁵⁷⁶ Siehe oben, S. 144 ff.; Radomsky, S. 42 ff.

soll.⁵⁷⁷ Der bayerische Reformplan vom 31. März 1947 hielt folglich an der zweijährigen landwirtschaftlichen Berufsschule fest, und auch im revidierten Plan vom 30. September 1947 konnte von einer Berücksichtigung der amerikanischen Wünsche keine Rede sein. Vage hieß es lediglich: „Das Berufsschulwesen ist auszubauen. Die Berufsschulen sollen im Unterschied zu den reinen Fachschulen neben der beruflichen die Allgemeinbildung der Jugendlichen erweitern und vertiefen. [. . .] Die ländliche Volks- und Berufsschule darf gegenüber der städtischen nicht vernachlässigt werden und soll in besonderer Weise den Bedürfnissen des bäuerlichen Lebens der Landwirtschaft und Dorfkultur dienen.“⁵⁷⁸

Die Zurückweisung der 1947 vorgelegten bayerischen Schulreformpläne durch die amerikanische Militärregierung führte bekanntlich zu deren Weisung, bis zum 1. Februar 1948 einen die Vorgaben des OMGUS-Telegramms erfüllenden Plan vorzulegen. Im Zuge der anschließend im Kultusministerium entwickelten Aktivitäten kam es u. a. auch zur Gründung eines Fachausschusses für das Volks- und Berufsschulwesen, dem neben anderen Hermann Wimmer angehörte, der dann bis 1967 federführend an der Ausgestaltung des bayerischen Berufsschulwesens beteiligt war⁵⁷⁹. Ergebnis der Ausschußberatungen war bekanntlich der Schulreformplan vom 31. Januar 1948, der voll auf die Reformwünsche der Besatzungsmacht einging. Das bedeutete die Integration der auf sechs Jahren Volksschule aufbauenden Berufsschule in die differenzierte Einheitsschule als neue Form der höheren Schule; als Oberschule Zweig A stand sie dort neben den Zweigen B (Fachschulwesen) und C (Gymnasien). Im einzelnen führte der Reformplan zum Zweig A aus: „Die Mittel- und Oberschule des Zweiges A führt die Bildung jener Kinder weiter, die sich praktischen Lebensberufen in der Landwirtschaft, dem Handwerk und der Industrie widmen wollen. Die Mittelschule des Zweiges A“ – in alter Terminologie wären das die Klassen sieben bis neun der Volksschule gewesen – „ist Vollschule. Die Oberschule des Zweiges A ist Nichtvollschule, d. h. sie beansprucht die Schüler nur an einem oder einigen Wochentagen, da sich die Jugendlichen dieser Altersstufe bereits als Lehrlinge in der praktischen Berufsbildung befinden. Für Jugendliche, deren Lehrzeit nach drei Jahren nicht abgeschlossen ist, kann die Oberschulpflicht verlängert werden. [. . .] Zweig A der Oberschule gliedert sich in gewerbliche, kaufmännische, landwirtschaftliche und hauswirtschaftliche Züge“; im ländlichen Bereich wurde die Einrichtung von Verbandsoberschulen vorgesehen⁵⁸⁰.

Bis die Militärregierung gewahr wurde, daß Alois Hundhammer nicht gewillt war, den wider besseres Wissen erstellten Plan in die Praxis umzusetzen, sondern zu verschleppen, war sie erst einmal milde gestimmt. Dem Berufsschulwesen kam dies insofern zugute, als die Besatzungsmacht nunmehr am 20. März 1948 immerhin „Vorläufige Richtlinien für den Unterricht an Berufsschulen“ genehmigte, denen bislang die Zustimmung verweigert worden war, weil es „nicht der Politik der Militärregierung“ entsprochen hatte, „wichtige Gegenstände des Erziehungsprogramms als einzelne, und ohne Bezug auf das gesamte Programm zu genehmigen“. Die „Vorläufigen Richtlinien“ durften die Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung vom 15. Oktober 1945 auch

⁵⁷⁷ Merkt, S. 63 f.

⁵⁷⁸ Ebenda, S. 140.

⁵⁷⁹ Vgl. Hirdina, S. 660 f.

⁵⁸⁰ Merkt, S. 200. Vgl. auch Radomsky, S. 51 ff.

nur unter der Auflage ablösen, daß bis zum 1. August 1948 ein Spezialplan eingereicht wurde, in dem „der Charakter der früheren Berufsschule in seiner Beziehung zum gesamten Programm des höheren Schulwesens [. . .] klargestellt“ wurde⁵⁸¹. Aus dem Hinweis auf die zuvor verweigerte Zustimmung geht hervor, daß die Richtlinien schon einige Zeit im Kultusministerium in der Schublade gelegen hatten. In der Tat waren sie schon im August 1946 in engem Kontakt mit den Industrie- und Handelskammern sowie den Handwerkskammern formuliert worden⁵⁸². Die Kammern sträubten sich dabei vor allem gegen die von der Militärregierung vorgesehene Erhöhung der Stundenzahl an den Berufsschulen sowie gegen die auf eine Verlängerung der Schulpflicht hinauslaufenden Vorschläge. So war aus Sicht der Handwerkskammer Augsburg „die vorgesehene Erhöhung der Mindest-Wochenstundenzahl der Berufsschule für das Handwerk völlig indiskutabel. Sie läßt sich schon vom Gesichtspunkt der fachlichen Ausbildung der Lehrlinge nicht rechtfertigen und würde andererseits von den Lehrbetrieben mit einer allgemeinen Weigerung zur Lehrlingsanstellung beantwortet werden, da sie wirtschaftlich für die Betriebe nicht mehr tragbar ist, sodaß sich die ohnehin schon erschreckend große Anzahl der Jugendlichen ohne Lehrstelle noch mehr erhöhen würde.“⁵⁸³ In ähnlicher Weise wandte sich die Industrie- und Handelskammer München gegen die vor allem den allgemeinbildenden Fächern sowie den social studies zugutekommende Ausweitung des Unterrichts: „Es wird unbedingt für erforderlich erachtet, daß für die Nachwuchsheranbildung an den bewährten Formen festgehalten wird, die das Ergebnis einer vieljährigen Entwicklung sind. Charakteristisch für diese Nachwuchsbildung ist bekanntlich, daß das Schwergewicht in der praktischen Ausbildung im Betrieb liegt und daß diese durch eine fachlich-theoretische Unterrichtung in der Berufsschule ergänzt wird.“ Durch die geplante Erhöhung des Stundenmaßes würde die berufspraktische Ausbildung in untragbarem Umfang vernachlässigt. Die Lehrlinge würden „mindestens zwei oder sogar drei Tage dem Betrieb ferngehalten werden. [. . .] Die Erhöhung der Unterrichtsstundenzahl würde zu einer um 20 bzw. 40 % verringerten Ausbildungszeit im Betrieb führen.“⁵⁸⁴ Zu einem Zeitpunkt, wo es um die Wiederherstellung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit des Landes gehe und wo – wie in einer Denkschrift der bayerischen Industrie- und Handelskammern bemerkt wurde – „infolge des Krieges 550 000 männliche Arbeitskräfte im Alter von 20 bis 40 Jahren“ in Bayern fehlten⁵⁸⁵, müsse es wie bisher bei dem einen Berufsschultag für die Lehrlinge bleiben. Diese Äußerungen machen verständlich, warum sich das Kultusministerium so lange gegen die Übernahme der amerikanischen Reformvorstellungen wehrte und sich diesen in den „Vorläufigen Richtlinien“ auch nur vorsichtig annäherte⁵⁸⁶. Ungeachtet der Akzentuierung der berufsbezogenen Ausbildung, wie sie von den Kammern befürwortet wurde, waren die Richtlinien aber doch vom Bemühen gekennzeichnet, den Wünschen der Militärregierung wenigstens ansatzweise entgegenzukommen.

⁵⁸¹ BayHStA, MK 53203, OMGBY an MK vom 20.3.1948.

⁵⁸² Vgl. Radomsky, S.56 ff. Zur Nachkriegsentwicklung der angesprochenen Kammern vgl. Fuchs, S.83 ff.; Boyer, S.87 ff.

⁵⁸³ BayHStA, MK 62687, Handwerkskammer Augsburg an MK vom 16.10.1947.

⁵⁸⁴ BayHStA, MK 62687, Industrie- und Handelskammer München an MK vom 8.12.1947.

⁵⁸⁵ BayHStA, MK 53203, Denkschrift der Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Industrie- und Handelskammern vom 18.6.1948: Wirtschaft und Schulreform.

⁵⁸⁶ Vgl. Radomsky, S.58 ff.

Neben einer Auflockerung der Unterrichtsmethoden im Sinne des Arbeitsunterrichts verstand sich das Kultusministerium nämlich dazu, an allen Berufsschulen pro Woche eine Stunde Bürger- und Lebenskunde einzuführen, und entsprach damit dem amerikanischen Wunsch nach Integration der social studies. Die Berufsschulen waren so der erste Schultyp, in dem das neue Fach Sozialkunde, wie es später genannt wurde, explizit im Lehrplan auftauchte. Eine vorsichtige Annäherung an die Reformvorschläge fand schließlich auch hinsichtlich der Verlängerung der landwirtschaftlichen Berufsschulen auf drei Jahre statt. Zwar hielt man an der zweijährigen Schuldauer fest, durch eine Erhöhung der Wochenstundenzahl sollte aber zumindest tendenziell die Ausbildungsqualität der dreijährigen nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen erreicht werden.

Was als Provisorium gedacht war, geriet zur über Jahre hinweg verbindlichen Regelung des Berufsschulunterrichts. Es kam nämlich mitnichten am 1. August 1948 zur Vorlage eines neuen Berufsschullehrplans durch das Kultusministerium, so daß die „Vorläufigen Richtlinien“ vom 20. März 1948 bis 1953 gültig blieben. Daß die Lehrplanentwicklung stagnierte, lag zum einen daran, daß Kultusminister Hundhammer die amerikanischen Forderungen konterkarierte. Zum anderen ließ im Laufe des Jahres 1948 der Elan der Militärregierung bei der Durchsetzung ihrer schulpolitischen Ziele deutlich nach⁵⁸⁷. Daß dabei auch das Einheitsschulkonzept ad acta gelegt wurde, bedeutete für die Berufsschulen, daß sie weiterhin als eigenständiger Schultyp existierten und nicht als Zweig A einer Gesamtschule geführt wurden. Und auch die anderen Ziele – Ausdehnung des Stundenmaßes, Verlängerung der landwirtschaftlichen Berufsschulen – traten nun sehr rasch in den Hintergrund. Nach einer Reihe von Gesprächen zwischen Vertretern des Kultusministeriums und der Militärregierung signalisierten letztere deutlich das erlahmende Interesse der Amerikaner an der Schulreform. Die Berufsschulreform sei so eilig nicht⁵⁸⁸. Kultusminister Hundhammer ließ deshalb die Militärregierung im Juli 1948 wissen, es liege zu einem Zeitpunkt, zu dem mit der Wiedereröffnung aller Berufsschulen die größten Kriegsschäden behoben seien, „im dringendsten Interesse der Berufsschulen, einmal zur Ruhe zu kommen und die in den ‚Vorläufigen Richtlinien‘ vorgesehenen Lehrplangedanken zur Auswirkung kommen zu lassen. Die Berufsschulen würden lehrplanmäßig isoliert, wenn für sie allein in diesem Zeitpunkt ein Lehrplan ausgearbeitet würde, ehe Klarheit geschaffen ist über die übrigen Maßnahmen der Schulreform, wie sie z.Zt. in den verschiedenen Ausschüssen auf Schloß Wallenburg ausgearbeitet werden.“⁵⁸⁹

Neben der von der Militärregierung dann auch bewilligten Bitte, die Lehrplanreform für die Berufsschulen auszusetzen, enthielt dieses Schreiben Hundhammers den bemerkenswerten Hinweis, daß im Sommer 1948 sämtliche Berufsschulen wiedereröffnet waren. In konkreten Zahlen bedeutete dies, daß im Schuljahr 1947/48 an insgesamt 157 nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen 175 396 Schüler von 1334 hauptamtlichen und 902 nebenamtlichen Lehrern unterrichtet wurden. Im gleichen Schuljahr gab es in Bayern 3688 landwirtschaftliche Berufsschulen, an denen 109 566 Schüler von 80

⁵⁸⁷ Siehe oben, S. 136 ff.

⁵⁸⁸ Vgl. BayHStA, MK 62687, Aktennotiz vom 24.7.1948: Vertreter der Militärregierung „haben von sich aus in der Sitzung am 2.6. den Vorschlag gemacht, vor dem Termin, also vor dem 1.8. an die Militärregierung mit der Bitte heranzutreten, es möge im Hinblick auf die Umstände von der Vorlage eines endgültigen Lehrplans abgesehen werden“.

⁵⁸⁹ BayHStA, MK 62687, MK an OMGBY vom 24.7.1948.

hauptamtlichen und 5346 nebenamtlichen oder nebenberuflichen Lehrern Unterricht erteilt wurde⁵⁹⁰. Diese hohe Zahl landwirtschaftlicher Berufsschulen bedeutete alles andere als die Existenz eines leistungsfähigen Schulsystems. Aussagekräftiger ist da schon das Mißverhältnis zwischen der Zahl der Schulen und der hauptamtlichen Lehrer. Daraus geht indirekt hervor, daß es nur eine verschwindend geringe Zahl selbständiger landwirtschaftlicher Berufsschulen gab. Meistens handelte es sich nur um – statistisch als selbständige Berufsschulen auftauchende – Anhängsel an die Volksschulen, in denen einige wenige Wanderlehrer, ansonsten aber hauptsächlich die örtlichen Volksschullehrer unterrichteten. Daran änderte sich die nächsten Jahre wenig. 1950 standen in Bayern für die landwirtschaftlichen Berufsschulen statt der benötigten 1000 gerade einmal 296 Wanderlehrer zur Verfügung⁵⁹¹. Dies bedeutete, daß das ländliche Berufsschulwesen zu den Hauptproblemen der Berufsschulreform zählte. Dieses mußte nun endlich zu einem diesen Namen zu Recht tragenden Typus der Berufsschule ausgebaut werden und durfte nicht weiterhin als „ein Überbleibsel der früheren Sonn- und Feiertagsschule“ dahinvegetieren⁵⁹². Gleichzeitig war aber auch beim nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulwesen vor dem Hintergrund zunehmender Technisierung und Spezialisierung sowie der damit einhergehenden Kurzlebigkeit des einmal vermittelten beruflichen Wissens ein Modernisierungsschub erforderlich. Diese Anpassungsprozesse kosteten natürlich Geld. Und hier erwies sich die Regelung von 1913, die die Gründung von Berufsschulen in das freiwillige Ermessen der Kommunen gestellt hatte, als hinderlich – zumal die Frage der staatlichen Bezuschussung unbefriedigend gelöst war. Da sich die Zuschüsse an die Kommunen an der allgemeinen Haushaltslage orientierten, fielen diese im Regelfall alles andere als üppig aus. 1951 erhielten die nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen gerade einmal 2,6 Millionen DM von staatlicher Seite, während im gleichen Jahr allein für die staatlichen höheren Schulen ca. 37 Millionen DM aufgewendet wurden. Viele Kommunen sahen sich deshalb nicht in der Lage, eine Berufsschule zu unterhalten bzw. in einer den Bedingungen des modernen Berufslebens angemessenen Weise auszustatten. So gesehen kam es nicht von ungefähr, daß es in Bayern 1949 noch 38 Landkreise ohne Berufsschule gab⁵⁹³. Von den Berufsverbänden wurde dieser Sachverhalt zunehmend als besorgniserregend empfunden. So beobachtete die Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Industrie- und Handelskammern mit Unbehagen die schlechte materielle und personelle Ausstattung der Berufsschulen. Die gewerbliche Wirtschaft wende zwar „ihre ganze Aufmerksamkeit der Heranbildung qualifizierten Nachwuchses zu, weil sie weiß, daß die Leistungsfähigkeit der Betriebe entscheidend davon abhängt“. Dieses Bemühen müsse aber durch ein gut ausgebautes Berufsschulwesen komplementär ergänzt werden: „Das Ziel kann nur erreicht werden, wenn die Ausbildungsleistungen in der Berufsschule das im Betrieb praktisch Erworbene vertiefen und ergänzen. Die Berufsschulen in Bayern können diese Aufgaben im ganzen gesehen vielfach nicht erfüllen.“⁵⁹⁴ Um hier eine Wende zum Besseren

⁵⁹⁰ Vgl. Radomsky, S. 176 ff.; Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 117 ff.

⁵⁹¹ Vgl. Radomsky, S. 178; Eichenberg, S. 45.

⁵⁹² BayHStA, MK 62707, Denkschrift von Ministerialdirektor Josef Mayer vom 13.10.1950: Grundgedanken für die Neuregelung der Berufsschulpflicht in Bayern.

⁵⁹³ Vgl. Radomsky, S. 149 ff.

⁵⁹⁴ BayHStA, MK 62707, Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Industrie- und Handelskammern an bayerischen Landtag vom 20.10.1949.

inzuleiten, müßten die Gemeinden und vor allem der Staat erheblich mehr finanzielle Mittel aufbringen, als das bislang der Fall war. Nicht minder eindringlich wies der Bayerische Handwerkstag „bei jeder Gelegenheit auf die unzulänglichen Verhältnisse auf dem Gebiet des Berufsschulwesens“ hin. „In gleicher Weise wie die Wirtschaft äußerste Anstrengungen um die Heranbildung eines tüchtigen Nachwuchses machen muß, in gleicher Weise müssen diese Bemühungen von Seiten des Staates durch Beförderung des Berufsschulwesens unterstützt werden. Wenn einer der beiden Bildungsträger versagt bzw. seine Aufgaben in nicht befriedigender Weise erfüllt, werden sich für das Wirtschaftsleben unabsehbare Schäden ergeben.“ Sofern nach dieser geharnischten Beschwerde noch Unklarheit bestanden haben sollte, welcher Bildungsträger aus Sicht des Handwerkstags der Versager war, so wurde diese rasch beseitigt: „Übereinstimmend klagen die Bezirke über mangelnde staatliche Zuschüsse an die Berufsschulen. Die Mittel reichen knapp zu den notwendigsten Unterhaltungs- und Reparaturarbeiten. Die überall so dringend erforderlichen Erweiterungsbauten können nicht durchgeführt werden.“⁵⁹⁵ Mit einer gewissen Verbitterung wurde abschließend festgestellt, daß sich der Staat bei dem gerade im Aufbau befindlichen Mittelschulwesen jeden Schüler durchschnittlich 240.- DM pro Jahr kosten lasse, während für die Berufsschüler nur 4.- DM pro Jahr bereitgestellt würden.

Angesichts solch massiver Klagen aus Kreisen der Wirtschaft kam 1950 wieder Bewegung in die 1948 ad acta gelegte Berufsschulreform. Im Kultusministerium existierte zwar seit 1949 ein an den einschlägigen Empfehlungen der Stiftung Wallenburg⁵⁹⁶ orientierter Entwurf für ein neues Gesetz, der allerdings unter Verschluss gehalten wurde, so daß die SPD für sich beanspruchen konnte, mit ihrem von der FDP unterstützten Berufsschulgesetzentwurf vom 14. Juni 1950 auf parlamentarischer Ebene die Initiative ergriffen zu haben⁵⁹⁷. Der Entwurf zielte zum einen darauf ab, daß Berufsschulen nur mehr von den Landkreisen und kreisfreien Städten errichtet werden sollten, um so der Existenz bzw. Neuerrichtung dezentraler kleiner Berufsschulen einen Riegel vorzuschieben. Zum anderen sah er im Sinne einer finanziellen Entlastung der Kommunen vor, daß die nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen wie die landwirtschaftlichen finanziert werden sollten. Das hätte bedeutet, daß künftig die hauptamtlichen Lehrkräfte vom Staat besoldet wurden und die Kommunen nur noch die Sachaufwendungen zu begleichen gehabt hätten. Verbreitert wurde die Diskussionsgrundlage, als das Kultusministerium am 14. November 1950 einen Referentenentwurf für ein neues Berufsschulgesetz im Landesschulbeirat vorstellte, der für diese Sitzung mit Vertretern der Berufsschullehrer, der Industrie- und Handelskammern, des Bayerischen Handwerkstages und der Gewerkschaften ergänzt wurde⁵⁹⁸. Kontrovers diskutiert wurde dabei vor allem die starke Betonung des allgemeinbildenden Charakters der Berufsschulen durch das Kultusministerium. Aus dessen Sicht war die Berufsschule „die letzte Bildungseinrichtung“, die „noch alle Jugendlichen erfaßt, soweit sie nicht andere Schulen besuchen. [. . .] Die Berufsschule kann daher nicht bloß als Ausbildungsstätte, sondern muß als Bildungsstätte im vollen Sinne des Wortes aufgefaßt werden.“⁵⁹⁹

⁵⁹⁵ BayHStA, MK 62707, Bayerischer Handwerkstag an Wirtschaftsministerium vom 25.7.1950.

⁵⁹⁶ Vgl. Cramer/Strehler, S. 79 ff.; BayHStA, MK 62707, Entwurf des Berufsschulgesetzes vom 7.7.1949.

⁵⁹⁷ Vgl. Radomsky, S. 152 f.; Eichenberg, S. 46.

⁵⁹⁸ Vgl. BayHStA, MK 62707, Sitzungsprotokoll vom 14.11.1950. Vgl. auch Radomsky, S. 153 ff.

⁵⁹⁹ BayHStA, MK 62708, 2. Gesetzentwurf des Berufsschulgesetzes vom 18.1.1951.

Seitens der Wirtschaft wurde hingegen der Akzent stärker auf die berufsqualifizierende Ausbildung gelegt. Im 1953 verabschiedeten Gesetzestext mündeten diese gegensätzlichen, bis zuletzt heftig umstrittenen Auffassungen in den Formelkompromiß ein, daß die Berufsschulen „Bildungsanstalten“ seien, „in denen die Schüler nach erfüllter Volksschulpflicht unter Berücksichtigung ihrer Berufsausbildung unterrichtet und erzogen werden. Sie dienen wie die Volksschulen der allgemeinen Schulpflicht. Aufgabe der Berufsschule ist es, die Allgemeinbildung und Erziehung der Schüler gemäß der Verfassung zu erweitern und zu vertiefen, die theoretische und praktische Berufsausbildung zu fördern, religiös-sittliche Berufsauffassung, soziale Berufsgesinnung und staatsbürgerliche Einsicht zu wecken und zu pflegen.“⁶⁰⁰

Das Berufsschulgesetz von 1953 entsprach im wesentlichen der kultusministeriellen Vorlage von 1950. Daß vom Entwurf bis zur Verabschiedung drei Jahre vergingen, hatte vor allem finanzielle Gründe. In der Frage der Anhebung der staatlichen Zuschüsse an die nach wie vor in kommunaler Zuständigkeit befindlichen nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen standen sich nämlich die Auffassungen von Kultus-, Innen- und Finanzministerium „schroff gegenüber“⁶⁰¹. Nach langem Tauziehen setzte sich letztlich das Kultusministerium mit seiner Absicht einer finanziellen Entlastung der Kommunen durch⁶⁰². Damit war der Weg frei für das neue Berufsschulgesetz, das am 25. März 1953 veröffentlicht wurde und bedeutende Modifizierungen der Verordnung von 1913 mit sich brachte. War die Errichtung einer Berufsschule seinerzeit dem Ermessen der Kommunen anheimgestellt worden, so wurden die kommunalen Körperschaften nun 1953 grundsätzlich verpflichtet, eine Berufsschule zu errichten und zu erhalten, sofern bestimmte Voraussetzungen erfüllt waren. Bei landwirtschaftlichen Berufsschulen war dies der Fall, „wenn im Gebiet der Gemeinde mindestens 60 berufsschulpflichtige Jugendliche in landwirtschaftlichen Betrieben beschäftigt sind oder ohne berufliche Beschäftigung ihren Aufenthalt haben, wenn für diese im Sprengel der landwirtschaftlichen Berufsschule keine andere Berufsschule vorhanden ist“. Sonstige Berufsschulen – das Gesetz differenzierte hier zwischen gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen – waren zu errichten, „wenn im Gebiet der Gemeinde zusammen mindestens 800 berufsschulpflichtige Jugendliche außerhalb der Landwirtschaft beruflich beschäftigt sind oder ohne berufliche Beschäftigung ihren Aufenthalt haben“⁶⁰³. In Korrelation zu dieser – teils als verfassungsrechtlich bedenklicher Eingriff in das kommunale Selbstverwaltungsrecht interpretierten – Verpflichtung der kommunalen Körperschaften zur Errichtung von Berufsschulen stand eine Neuordnung der finanziellen Förderung der nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen. Waren diese bislang als Gemeindeglieder auf nicht näher präzierte, an der Haushaltslage orientierte staatliche Zuschüsse angewiesen gewesen, so wurde nun ein Fixum eingeführt, indem der Staat 50 % der Sach- und Personalkosten übernahm⁶⁰⁴. Ein anderer Finanzierungsmodus galt aus den bereits dargelegten Gründen für die landwirtschaftlichen Berufsschulen. Hier blieb es bei der alten Regelung, daß der Staat die Personalkosten und die Kommune die Sachkosten übernahm. Nachdem 1953 auch noch die

⁶⁰⁰ Druck des Gesetzes bei Eichenberg, S. 92–96, hier S. 92.

⁶⁰¹ BayHStA, MK 62708, MK an MInn und Finanzministerium vom 30.5.1951.

⁶⁰² Vgl. BayHStA, MK 62708, Sitzungsprotokoll des außerordentlichen Ministerrats vom 28.8.1951.

⁶⁰³ Eichenberg, S. 93.

⁶⁰⁴ Vgl. ebenda, S. 51; Radomsky, S. 169f.

„Vorläufigen Richtlinien“ von 1948 durch „Richtlinien für den Unterricht an Berufsschulen“ ersetzt wurden⁶⁰⁵, gelangte mit dem Inkrafttreten des Berufsschulgesetzes die Diskussion über die Neuordnung des Berufsschulwesens zu einem ersten Abschluß. Daß das 1953 entwickelte Bezuschussungsverfahren die Kommunen nicht hinreichend entlastete, zeigte sich freilich rasch. Die Neuregelung der Staatszuschüsse 1960, der vor dem Hintergrund des Geburtenrückgangs und der Landflucht zu sehende Konzentrationsprozeß im landwirtschaftlichen Berufsschulwesen und der 1972 beschrittene Weg einer Zusammenfassung und Verstaatlichung kleinerer kommunaler nichtlandwirtschaftlicher Berufsschulen seien hier nur mehr am Rande erwähnt⁶⁰⁶.

Ausführlichere Beachtung verdient freilich noch ein bislang kaum angesprochener, in der Nachkriegszeit stark thematisierter Aspekt. Gemeint ist die Diskussion über die Ausbildung der Berufsschullehrer, wobei erneut zwischen landwirtschaftlichen und nichtlandwirtschaftlichen Berufsschulen zu differenzieren ist. Für die letzteren war es zu einer spezifischen Berufsschullehrerbildung erstmals im Anschluß an die mehrfach erwähnte Verordnung von 1913 gekommen⁶⁰⁷. Sie spielte sich zunächst in Form von Lehrgängen ab, die seit 1917 in München abgehalten wurden und die sich 1925 institutionell zum Gewerbelehrerinstitut verfestigten. Dieses wurde dann ab 1942 unter der Bezeichnung Berufspädagogisches Institut in der Münchener Lothstraße weitergeführt und war ausschließlich für die Ausbildung der Lehrer der gewerblichen Berufsschulen zuständig. Die Lehrkräfte für die hauswirtschaftlichen Berufsschulen absolvierten hingegen ihre Ausbildung an den Frauenfachschulen⁶⁰⁸. Die Lehrer der kaufmännischen Berufsschulen wiederum wurden seit 1929 an der Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Hochschule Nürnberg, seit 1947 dann auch an der Universität München in einem sechssemestrigen Studium zum Diplom-Handelslehrer ausgebildet⁶⁰⁹. Beim Spätentwickler unter den Berufsschulen, den meistens von den Volksschullehrern nebenamtlich mitgeführten landwirtschaftlichen Berufsschulen, hatte die Lehrerausbildung erst nach 1938 spezifische Formen angenommen⁶¹⁰. An der Lehrerbildungsanstalt München-Pasing, wo seit 1936 bereits Lehrgänge für landwirtschaftliche Fachkräfte abgehalten worden waren, kam es 1941 zur Gründung eines Staatsinstituts für den landwirtschaftlichen Unterricht, an dem Volksschullehrer, später dann Diplomlandwirte, zur Ausbildung für das Lehramt an landwirtschaftlichen Berufsschulen zugelassen wurden.

Nach 1945 lief die Ausbildung der gewerblichen und landwirtschaftlichen Berufsschullehrer schwerfällig an. Das Berufspädagogische Institut hätte zwar im Oktober 1945 eröffnet werden sollen. Da aber im Zuge der Entnazifizierung alle Mitarbeiter entlassen wurden, erwies sich diese Absicht als illusorisch⁶¹¹. Die Arbeitskraft eines im Februar 1946 eingesetzten kommissarischen Leiters reichte gerade einmal zur Erledigung der laufenden Verwaltungsgeschäfte aus. Der Unterrichtsbetrieb wurde erst Anfang 1947 aufgenommen. Dabei kehrte man zur viersemestrigen Ausbildung in den

⁶⁰⁵ Vgl. Radomsky, S. 64.

⁶⁰⁶ Vgl. Eichenberg, S. 54 ff.; MK, Berufliches Schulwesen, S. 30 ff.

⁶⁰⁷ Vgl. Zintl, S. 586 ff.

⁶⁰⁸ Vgl. ebenda, S. 588.

⁶⁰⁹ Vgl. Berke, S. 620 f.

⁶¹⁰ Vgl. Protzeller, S. 597 f.

⁶¹¹ Vgl. Zintl, S. 587.

Fachabteilungen Metall, Holz und Bau, Nahrungsmittel, schmückende Gewerbe, Bekleidungsgewerbe und Hauswirtschaft – dieser Ausbildungsgang war 1942 in das Berufspädagogische Institut integriert worden – zurück. Zur Ausbildung war zugelassen, wer die mittlere Reife und eine Gesellenprüfung oder die Ingenieurprüfung oder die Ausbildung zum Volksschullehrer nachweisen konnte. Nicht minder zäh lief der Betrieb im zerstörten Staatsinstitut für den landwirtschaftlichen Unterricht an, für das sich eine Dozentin und eine Sekretärin, die aus dem Institut als einziges Inventarstück eine Schreibmaschine hatten retten können, zunächst um eine Bleibe bemühten. Nach vorübergehender Unterbringung in der Landesanstalt für behinderte Kinder in München-Harlaching wurde das Institut dann ab 1950 im Gebäude des Berufspädagogischen Instituts untergebracht. Wohl erst ab diesem Zeitpunkt kann von einem einigermaßen geregelten Unterricht, zu dem Diplomlandwirte zugelassen wurden, ausgegangen werden⁶¹².

Dieses reich differenzierte und auf unterschiedlichem Niveau angesiedelte Ausbildungsangebot hätte nun nach den Ende 1946 entwickelten, Anfang 1947 präzisierten Vorstellungen der amerikanischen Militärregierung generell auf die Hochschulebene verlagert werden sollen. John W. Taylor, der Leiter der Erziehungsabteilung von OM-GUS, sprach in seiner am 19. Februar 1947 im bayerischen Kultusministerium gehaltenen Rede ausdrücklich von der Ausbildung „aller Lehrergruppen“ auf Hochschulniveau⁶¹³. Bezogen auf die Berufsschullehrer entsprach wohl eine gelegentlich diskutierte Berufspädagogische Akademie als zentrale Ausbildungsstätte für die Lehrer aller Berufsschultypen der amerikanischen Wunschvorstellung. Angesichts des kultusministeriellen Widerstands gegen die Akademisierung der Volksschullehrerbildung erübrigt sich fast die Anmerkung, daß dieser Wunsch in den 1947 vorgelegten bayerischen Schulreformplänen ignoriert wurde. Erst in dem auf den Weisungen der Militärregierung beruhenden Plan für die Neuordnung der Lehrerbildung vom 16. Januar 1948 war von einer hochschulmäßigen Ausbildung der Berufsschullehrer die Rede⁶¹⁴. Eine Präzisierung dieser vagen Absichtserklärung brachte der vom Kultusministerium am 30. März 1948 vorgelegte Ausbildungsplan für Berufsschullehrer⁶¹⁵, wo zunächst auf ein grundsätzliches Problem bei der Akademisierung der Berufsschullehrerausbildung hingewiesen wurde, daß nämlich die Tätigkeit des Berufsschullehrers eine beruflich-fachliche Ausbildung voraussetzte, mit der üblicherweise nicht die Hochschulreife verknüpft war. Dieser Schwierigkeit wollte das Ministerium durch Einführung des Fachabiturs begegnen, das im Zweig B (Fachschulen) der von der Militärregierung gewünschten differenzierten Einheitsschule erworben werden sollte. Für die hochschulmäßige Berufsschullehrerbildung waren dann spezielle berufspädagogische Abteilungen in den für die Volksschullehrerbildung projektierten Pädagogischen Instituten⁶¹⁶ vorgesehen. Zur deren Errichtung kam es freilich im Zuge der Verschleppung der Volksschullehrerbildung fürs erste nicht. Und damit war auch das Schicksal der Berufsschullehrerbildung vorerst besiegelt. Im Mai 1948 ließ Kultusminister Hundhammer die Militärregierung wissen, daß die Umstellung des Berufspädagogischen Instituts

⁶¹² Vgl. Protzeller, S. 598 f.

⁶¹³ Merkt, S. 58. Siehe auch oben, S. 142 f.

⁶¹⁴ Vgl. Merkt, S. 185.

⁶¹⁵ Druck bei Merkt, S. 211–216.

⁶¹⁶ Siehe oben, S. 184.

München auf Hochschulniveau 1948 auf keinen Fall möglich sei, da „die vollen Voraussetzungen für eine solche Maßnahme im gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vorliegen, abgesehen davon, daß eine Herausnahme des Berufspädagogischen Instituts aus dem Gesamtkomplex der Lehrerbildung nicht geraten“ erscheine⁶¹⁷. Die Neuordnung der Ausbildung der gewerblichen inklusive hauswirtschaftlichen sowie der landwirtschaftlichen Berufsschullehrer war damit vertagt – zwar nicht ad calendae graecas, aber doch bis in die 60er Jahre. Die 1957 auf sechs Semester verlängerte Ausbildung der gewerblichen und hauswirtschaftlichen Berufsschullehrer erfolgte weiterhin am Berufspädagogischen Institut und wurde erst 1963 an die Technische Hochschule München verlagert. Die Ausbildung der landwirtschaftlichen Berufsschullehrer, 1961 gleichfalls auf sechs Semester verlängert, ging erst 1964 vom Staatsinstitut für landwirtschaftlichen Unterricht ebenfalls auf die Technische Hochschule München über⁶¹⁸.

6. Die Mittelschulen: Wiedereröffnung der klösterlichen Mädchenmittelschulen 1945 und Errichtung staatlicher Mittelschulen 1949

In ihrer heutigen Form gehen die staatlichen Realschulen, wie die Mittelschulen seit 1965 heißen⁶¹⁹, auf das Jahr 1949 zurück. Die Bekanntmachung des Kultusministeriums vom 23. Mai 1949 über die Errichtung von Mittelschulen⁶²⁰ ist gewissermaßen die Gründungsurkunde des derzeit in Bayern existierenden Realschulwesens. Zuvor hatten lediglich dreiklassige Mädchenmittelschulen und einige wenige Realschulen für Knaben existiert. Dieser Befund mag zunächst überraschen, hatte doch der Realschulgedanke bereits im Bayern des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts Fuß gefaßt, um dann nach vorübergehender Zurückdrängung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine erneute Blüte zu erleben⁶²¹. Sieht man von den klösterlichen Mädchenmittelschulen einmal ab, war von diesen Realschulen älterer und mittlerer Ordnung, wie sie in Abgrenzung von den in der Folge anzusprechenden Realschulen neuer Ordnung genannt werden, zu Beginn der 1930er Jahre freilich nichts mehr übriggeblieben. Entweder waren sie nicht lebensfähig gewesen bzw. aufgehoben worden, oder sie waren mit einer gewissen Regelmäßigkeit in die Ränge des höheren Schulwesens emporgeklettert und gingen so ihrer ursprünglichen Aufgabe verlustig, jenen Schülern eine auf die praktische Berufsausübung zugeschnittene Vertiefung der Elementar- oder Volksschulkenntnisse zu ermöglichen, die keine höhere Schulbildung erwerben konnten oder wollten. Die Gründung der Realgymnasien im Jahre 1864 und der Oberrealschulen 1907 war symptomatisch für diese Entwicklung⁶²², in deren Verlauf die stofflich überbordenden realistischen Lehranstalten in höhere Schulformen übergeleitet wurden. Die bisherigen Realschulen mutierten dabei zur Unterstufe bzw.,

⁶¹⁷ Merkt, S. 223.

⁶¹⁸ Vgl. Radomsky, S. 88 f.

⁶¹⁹ Vgl. Volkert, S. 211.

⁶²⁰ Druck bei Merkt, S. 286 f.

⁶²¹ Vgl. Zwinger, S. 21 ff.; Brandau, S. 184 ff.; Buchinger, Realschule; Liedtke, S. 105 ff.

⁶²² Vgl. Buchinger, Realschule, S. 153 ff.

sofern sie noch selbständig existierten, zur Vorbereitungsschule für die Oberstufe der Oberrealschule. Man konnte also bestenfalls noch von einer Schwundstufe eines eigenständigen Realschulwesens sprechen. Die Realschule im Sinne einer nicht zur höheren und zur Hochschule weiterführenden Bildungseinrichtung wurde nur mehr von den klösterlichen – in ganz wenigen Ausnahmefällen gemeindlichen – dreiklassigen Mädchenmittelschulen am Leben gehalten, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den der Säkularisation von 1803 entgangenen bzw. nach dem Konkordat von 1817/21 restituierten Frauenklöstern entstanden waren⁶²³.

Im Schuljahr 1937/38 gab es in Bayern 81 Mädchenmittelschulen⁶²⁴, auch Haustöchtererschulen genannt, die auf der 7. Volksschulklasse oder der 3. Klasse des Mädchenlyzeums aufbauten. „Sie vermitteln eine gehobene Allgemeinbildung und bereiten für die eigentlichen Frauenberufe (in Haus, Familie und Beruf) vor. Diese Art von Schulen entspricht einem großen Bedürfnis und ist in der Bevölkerung, wie der Besuch zeigt, sehr beliebt“, hieß es anerkennend in einer 1938 abgegebenen Beurteilung des bayerischen Kultusministeriums. Freilich hatten die Mädchenmittelschulen aus Sicht der Nationalsozialisten einen gravierenden Nachteil: „Es ist nur bedauerlich, daß der größte Teil dieser Schulen sich heute noch in klösterlichen und ähnlichen Händen befinden. Aus allgemeinpolitischen Gründen kann es der nationalsozialistische Staat und seine verantwortlichen Vertreter nicht hinnehmen, daß auch heute noch ein großer Teil unserer künftigen Hausfrauen und Mütter seine Ausbildung und Erziehung in Klöstern empfängt. Hierin muß so bald als möglich Wandel geschaffen werden.“⁶²⁵ Ein geeignetes Mittel, diesen einzuleiten, schien die Kommunalisierung der Mädchenmittelschulen, die dadurch auf kaltem Wege dem kirchlichen Einfluß entzogen werden sollten. Im Dezember 1938 wurde bei 31 Oberbürgermeistern und Bürgermeistern angefragt, „ob nicht die in der Gemeinde noch vorhandenen bekenntnismäßig geführten Mädchenmittelschulen von der Gemeinde übernommen oder durch gemeindliche ersetzt werden können“. Das Ministerium stellte für diesen Fall finanzielle Mittel in Aussicht und sagte den Gemeinden auch sonst „in jeder Weise“ Unterstützung zu⁶²⁶. Exakte Angaben über den Erfolg dieses Appells sind nicht mehr ermittelbar. Soweit erkennbar, machten die Gemeinden aber vor allem aus finanziellen Gründen Bedenken gegen die Übernahme der klösterlichen Mittelschulen geltend⁶²⁷. Offiziell zeigte sich das Kultusministerium zwar trotz des Zögerns der Kommunen nicht unzufrieden – bei der Beseitigung der klösterlichen Schulen sei, nachdem im höheren Mädchenschulwesen „die erforderlichen Maßnahmen“ bereits restlos durchgeführt“ seien, „schon viel geschehen“⁶²⁸. Aber das war offenkundig zu wenig. Jedenfalls forcierte man das Vorgehen gegen die Mädchenmittelschulen erheblich. Im Januar 1941 wurde nämlich angeordnet, daß nicht weniger als 36 klösterliche Schulen abzubauen seien. Mit Beginn des Schuljahrs 1941/42 durften also keine ersten Klassen mehr eröffnet werden. Neun weitere Schulen befanden sich zu diesem Zeitpunkt bereits im Abbau. Nur wenig später, im März 1941, folgte eine noch radikalere Maßnahme. Während des laufenden Schul-

⁶²³ Vgl. ebenda, S. 106; Liedtke, S. 112 ff.

⁶²⁴ Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 28, S. 90.

⁶²⁵ BayHStA, MK 60929, MK an die Bürgermeister von 31 Orten mit Mädchenmittelschulen vom 23.12.1938.

⁶²⁶ Ebenda. Zum Vorgehen gegen die klösterlichen Schulen vgl. Kleinöder, S. 613 ff.

⁶²⁷ Vgl. Witetschek, Bd. 1, S. 307.

⁶²⁸ BayHStA, MK 60929, MK an die Regierungspräsidenten vom 20.1.1941.

jahrs – „mit Ende dieses Schuljahrsdrittels“⁶²⁹ – wurden 30 im Abbau befindliche Mädchenmittelschulen samt den dazugehörigen Schülerinnenheimen geschlossen. Resultat dieser Maßnahme war, daß von den 81 im Schuljahr 1938/39 existierenden Mädchenmittelschulen im Sommer 1943 noch ganze 24, meist im Abbau befindliche, übriggeblieben waren⁶³⁰. Man kann, auch wenn keine exakten Angaben vorliegen, also davon ausgehen, daß bei Kriegsende der auf die Frühphase des bayerischen Realschulwesens verweisende Traditionsbestand an klösterlichen Mädchenmittelschulen bis auf geringfügige Reste zertrümmert war.

Der Wiederaufbau dieser Schulen setzte wenige Monate nach Kriegsende ein. Zum einen war das ein gebotener Akt der Wiedergutmachung nationalsozialistischen Unrechts gegenüber den klösterlichen Schulträgern. Zum anderen wurde damit ein Schultyp restituert, der sich – wie selbst die nationalsozialistischen Machthaber eingeräumt hatten – bewährt hatte und für den Nachfrage bestand. Die Wiedereröffnung der wenigen noch vorhandenen und der Aufbau neuer Mädchenmittelschulen wurden durch die kultusministerielle Entschließung vom 17. Oktober 1945 in die Wege geleitet. In die neueröffneten ersten Klassen konnten Mädchen, die sieben Jahre Volksschulbesuch oder den dreijährigen Besuch einer höheren Schule nachwiesen, eintreten. Der Unterricht folgte dem Lehrplan von 1938, der natürlich „von allem nationalsozialistischen Gedankengut zu säubern“ war; gleiches galt für die Lehrmittel und die Lehrer- und Schülerbüchereien⁶³¹. Der Wiederaufbau des Mädchenmittelschulwesens ging zügig voran. Begünstigt wurde er durch die geringe Zahl zerstörter oder beschädigter Schulgebäude – lagen doch die Klöster und ihre Schulen im Regelfall in ländlichen Gebieten, die von schwereren Bombenangriffen verschont geblieben waren. Im März 1947 existierten so bereits wieder 49 klösterliche Mädchenmittelschulen – „die meisten von ihnen waren 1938–1946 ganz abgebaut“⁶³² –, ferner eine evangelische und acht städtische Anstalten, die von 7281 Schülerinnen, darunter 779 Flüchtlingskinder, besucht wurden. Im Vergleich zu anderen Schularten⁶³³ war dies ein relativ geringer Flüchtlingsanteil; „der Grund dafür liegt wohl darin, daß Mittelschulen mit der gleichen Organisation außerhalb Bayerns nicht bestehen, so daß für die von dort neu zugezogenen Schülerinnen ein Übertritt nicht ohne weiteres möglich war“⁶³⁴. Das hatte wiederum Rückwirkungen auf die konfessionellen Verhältnisse an den Mädchenmittelschulen, die erstaunlich homogen blieben. Im März 1947 lag der Anteil katholischer Schülerinnen bei 87,6 %, während zum gleichen Zeitpunkt der Katholikenanteil im Volksschulbereich 72,9 % betrug.

Die Wiederherstellung der vor allem klösterlichen Mädchenmittelschulen entthob die bayerische Unterrichtsverwaltung nicht, das Problem zu lösen, für die zur Oberrealschule bzw. zu deren Vorstufe mutierten Realschulen mittlerer Ordnung Ersatz zu schaffen, also einen auch für Knaben zugänglichen Schultyp zu begründen, „der zwischen Volksschule (Berufsschule) und Gymnasium steht“⁶³⁵ und für jene Schüler ge-

⁶²⁹ BayHStA, MK 60929, MK an die Regierungspräsidenten vom 8.3.1941.

⁶³⁰ Vgl. BayHStA, MK 60929, Verzeichnis der Mädchenmittelschulen in Bayern vom 1.6.1943.

⁶³¹ BayHStA, MK 60930, MK an die Bezirksregierungen vom 17.10.1945.

⁶³² BayHStA, MK 60933, Bayerisches Statistisches Landesamt an MK vom 3.7.1947.

⁶³³ Siehe oben, S. 67.

⁶³⁴ BayHStA, MK 60933, Bayerisches Statistisches Landesamt an MK vom 3.7.1947.

⁶³⁵ BayHStA, MK 53221, Direktorat der Oberrealschule Bad Tölz an MK vom 8.4.1949.

dacht war, „die nicht zu wissenschaftlichem Studium an den Hochschulen gelangen wollen, doch aber eine über die Ziele der Volks- und Berufsschule hinausführende Bildung erstreben“⁶³⁶. Die Notwendigkeit, eine dem ursprünglichen Realschulgedanken adäquate Schulform einzuführen, wurde vom Kultusministerium bereits in dem der Militärregierung zugeleiteten Schulreformplan vom 30. September 1947 angesprochen⁶³⁷. Auch die Beratungen führender Pädagogen und Schullehrer im Rahmen der Stiftung Wallenburg ergaben ein klares Votum für die Realschulen, wobei „nicht nur die praktische Wirtschaft, [. . .] sondern auch die mittleren Anstellungsbehörden“ als „Abnehmer der Realschulabsolventen“ ins Auge gefaßt wurden⁶³⁸. Im Kultusministerium sah man das, wie aus einem Rundfunkvortrag der zuständigen Referentin hervorging, ganz ähnlich: „Die großen Betriebe brauchen führende Köpfe, die über hervorragendes praktisches Können, aber auch über vertiefte Einsicht verfügen, klar denken und Verantwortung übernehmen. Die Berufsgruppen der Werk tätigen brauchen Glieder in ihrer Mitte, die die Interessen ihrer Gruppen im öffentlichen Leben vertreten. In der gemeindlichen und staatlichen Verwaltung, im Bahn- und Postdienst, im Kontor, in gehobenen technischen Berufen, in pflegerischen und fürsorgerischen Frauenberufen werden Kräfte benötigt, deren Wissen und Können über die Ausbildung an Volks- und Berufsschulen hinausgeht, ohne daß aber die Bildungshöhe wissenschaftlichen Studiums verlangt werden müßte.“⁶³⁹ Daneben versprach man sich von den Realschulen neuer Ordnung eine Entlastung der Unterstufe der höheren Schulen. All jene Schüler, die eine über die Volksschule hinausreichende Schulbildung mit Fremdsprachenunterricht erwerben wollten, waren mangels Realschulen bislang zum Besuch eines Gymnasiums oder einer Oberrealschule gezwungen gewesen – auch wenn sie gar nicht die Hochschulreife erwerben wollten bzw. den Leistungsanforderungen der höheren Schule nicht gewachsen waren. So wünschenswert es war, daß dieser Schülerkreis nach der Errichtung von Realschulen nicht mehr die Unterstufe der höheren Schule belastete, so ließ das manche Schullehrer freilich befürchten, die neue Realschule bekomme Image-Probleme, indem sie „als Rettungsanstalt für die in der Höheren Schule Gescheiterten, also als ‚Lazarett für geistig Minderbemittelte‘, [. . .] denen der Weg zurück in die Volksschule erspart“ werden solle⁶⁴⁰, aufgefaßt würde. So gesehen war es keine glückliche Lösung, daß die neue Schulform nicht als Realschule, sondern als Mittelschule bezeichnet wurde – ein Begriff, mit dem allzu leicht Mediokrität assoziiert werden konnte. Die Militärregierung, die in der Realschulfrage ansonsten keine nennenswerten Aktivitäten entwickelte, hätte es denn auch „lieber gesehen, wenn die Bezeichnung Realschule eingeführt worden“ wäre⁶⁴¹, nicht zuletzt, weil die Hierarchisierung des Schulsystems in Volks-, Mittel- und höhere Schule im Gegensatz zu dem von ihr vertretenen demokratischen Egalitarismus stand. Aus Sicht des Kultus-

⁶³⁶ BayHStA, MK 60930, Manuskript eines Rundfunkvortrags von Wilhelmine Böhm vom 2.3.1950: Die Mittelschule im Rahmen der Schulreform. Druck bei Merkt, S. 313 ff.

⁶³⁷ Vgl. Merkt, S. 141 f.

⁶³⁸ BayHStA, MK 52271, Protokoll einer gemeinsamen Tagung der Stiftung Wallenburg und des Landesschulbeirats vom 10.1.1950. Vgl. auch BayHStA, MK 53205, Protokoll der Tagung des Realschulausschusses der Stiftung Wallenburg vom 7.12.1949.

⁶³⁹ BayHStA, MK 60930, Manuskript eines Rundfunkvortrags von Wilhelmine Böhm vom 2.3.1950: Die Mittelschule im Rahmen der Schulreform.

⁶⁴⁰ BayHStA, MK 60930, Stadtschulamt Kulmbach an MK vom 29.1.1951.

⁶⁴¹ BayHStA, MK 60992, Vormerkung von Referat 5 vom 6.8.1949.

ministeriums war die Bezeichnung Mittelschule indes sinnvoll⁶⁴², weil der Realschulbegriff ja nach wie vor von der Oberrealschule bzw. von deren Kurzform, der sechsjährigen Realschule mit zwei Fremdsprachen, besetzt war. Erst als die Oberrealschule 1965 in mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium umbenannt wurde, war für die Mittelschulen der angemessene Terminus frei. Ausgehend von der Überlegung, daß eine Unterscheidung in mittlere und höhere Schulen auch als soziale Klassifizierung aufgefaßt werden könnte⁶⁴³ – die Militärregierung erfuhr hier eine späte Bestätigung –, entschloß sich das Ministerium, die Mittelschulen unter der Bezeichnung Realschulen zu führen.

Doch zurück in die Nachkriegszeit, wo die vorbereitenden Überlegungen zur Gründung von Mittelschulen in die schon angesprochene Bekanntmachung vom 23. Mai 1949 einmündeten⁶⁴⁴, mit der die Gemeinden – diese hatten für den Raum- und Sachbedarf aufzukommen, die Personalkosten übernahm auf Antrag der Staat⁶⁴⁵ – zur Errichtung von dreiklassigen, auf der siebten Volksschulklasse aufbauenden Mittelschulen für Knaben oder Mädchen aufgefordert wurden. An diesen sollte vorwiegend allgemeinbildender, durch die Fremdsprache Englisch ergänzter Unterricht erteilt werden. Bei der berufsorientierten Ausbildung wurde zwischen einem wirtschafts- und handelskundlichen, einem gewerblichen und einem landwirtschaftlichen Zug unterschieden. Die Lehrpläne sollten ferner Maschinenschreiben und Stenographie, für Mädchen auch Hauswirtschaftskunde beinhalten. Nachdem im Schuljahr 1949/50 ein Übergangslehrplan galt⁶⁴⁶, wurde das Curriculum im Lehrplan vom 24. Juli 1950 verbindlich geregelt⁶⁴⁷. Die Mittelschulen stießen bei den Gemeinden auf reges Interesse. Bis zum Sommer 1950 reichten 42 Kommunen beim Kultusministerium Anträge für die Errichtung von Mittelschulen ein. Bei deren Bearbeitung fanden, nachdem es bereits eine nicht unerhebliche Zahl von Mädchenmittelschulen gab, solche für Knabenmittelschulen besondere Berücksichtigung⁶⁴⁸. Daneben wurden Anträge aus Gegenden mit schwacher schulischer Infrastruktur bevorzugt behandelt. So kam es mit Wirkung zum 1. Oktober 1950 in Grafenau, Hilpoltstein, Kemnath, Landshut, Naila, Thannhausen, Waldsassen und Weilheim zur Errichtung von Mittelschulen für Knaben. Mittelschulen mit je einer Knaben- und Mädchenabteilung wurden in Dingolfing, Freyung, Furth im Wald, Helmbrechts, Neustadt an der Waldnaab, Ochsenfurt, Pfaffenhofen an der Ilm, Rehau, Viechtach und Wertingen eröffnet⁶⁴⁹. Bis zum Schuljahrsbeginn 1952/53 waren bereits 39 staatliche Mittelschulen eröffnet⁶⁵⁰, im Schuljahr 1959/60 belief sich ihre Zahl auf 78; davon waren 18 ausschließlich für Knaben, zwei ausschließlich für Mädchen bestimmt, die anderen umfaßten eine Knaben- und eine Mädchenabteilung. Zu diesen staatlichen Mittelschulen gesellten sich noch 19 kommunale und 97 private, darunter 86 von Orden der katholischen Kirche unterhaltene

⁶⁴² Vgl. BayHStA, MK 60930, Vormerkung von Ministerialdirektor Mayer vom 25.4.1950.

⁶⁴³ Vgl. BayHStA, MK 60930, Vormerkung von Referat 33 vom 1.6.1964.

⁶⁴⁴ Vgl. Merkt, S. 286 f.

⁶⁴⁵ Vgl. BayHStA, MK 60930, Vormerkung von Ministerialdirektor Mayer vom 25.4.1950; BayHStA, MK an Finanzministerium vom 3.3.1950.

⁶⁴⁶ Vgl. Amtsblatt 1949, S. 153 ff.

⁶⁴⁷ Vgl. Amtsblatt 1950, S. 161–200.

⁶⁴⁸ Vgl. BayHStA, MK 60943, Vormerkung von Referat 5 vom 17.8.1950.

⁶⁴⁹ Vgl. Merkt, S. 333. Mit Beginn des Schuljahres 1951/52 wurde den Mittelschulen in Weilheim, Grafenau, Kemnath, Hilpoltstein und Thannhausen noch eine Mädchenabteilung angegliedert.

⁶⁵⁰ Vgl. BayHStA, MK 60943, Vormerkung von Referat 20 vom 27.7.1953.

Mittelschulen. Insgesamt verfügte Bayern somit 1959/60 über 194 Mittelschulen. Genau so sprunghaft wie die Zahl der Schulen stieg auch die der Schülerinnen und Schüler, wobei vor allem die der Gründung staatlicher Mittelschulen zugrundeliegende Intention, auch Knaben den Weg zur Realschulbildung zu eröffnen, aufging. Nachdem im Schuljahr 1949/50 lediglich 600 Knaben und 10 550 Mädchen die Mittelschulen besucht hatten, waren es im Schuljahr 1959/60 15 979 Knaben und 27 266 Mädchen⁶⁵¹.

Der durch diese Zahlen sowie durch das Interesse der Gemeinden dokumentierte Aufschwung der Mittelschulen war ein deutliches Indiz dafür, daß diese „einem dringenden Bedürfnis des deutschen Bildungswesens und Wirtschaftslebens“ entsprachen. So formulierte es die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in einer am 17. Dezember 1953 getroffenen Vereinbarung, die vom deutlichen Bemühen gekennzeichnet war, den Mittelschulen im öffentlichen Bewußtsein Akzeptanz zu sichern. Erneut wurde dabei die Aufgabe der Mittelschule in den Vordergrund gerückt, „eine geeignete Schulvorbildung für den Nachwuchs in den gehobenen praktischen Berufen von Landwirtschaft, Handel, Handwerk, Industrie und Verwaltung sowie in pflegerischen, sozialen, technisch-künstlerischen und hauswirtschaftlichen Frauenberufen zu vermitteln“⁶⁵². Gleichzeitig empfahl die Kultusministerkonferenz den Ländern den zügigen Ausbau ihres Mittelschulwesens. Neben der schon angesprochenen quantitativen Aufstockung der Mittelschulen – Bayern nahm hier zusammen mit Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein eine führende Stellung ein⁶⁵³ – wurde dieser Ausbau in Bayern vor allem von zwei Aspekten, der allmählichen Umstellung auf vierklassige Schulen und der Regelung der Mittelschullehrerbildung, dominiert.

Richtlinien für die Umwandlung bestehender dreiklassiger in vierklassige Anstalten gab das Kultusministerium erstmals im August 1956 aus⁶⁵⁴, in den beiden darauffolgenden Schuljahren wurden dann erstmals 21 staatliche und nichtstaatliche Mittelschulen versuchsweise vierklassig geführt. Die dabei gemachten Erfahrungen ließen erkennen, daß sowohl die Lehrer als auch die Eltern eindeutig der verlängerten Mittelschule den Vorzug gaben. Der Übergang auf die Mittelschule bereits nach dem sechsten und nicht erst nach dem siebten Volksschuljahr sei psychologisch günstiger, da die Kinder noch begeisterungsfähiger seien und das Zusammenfallen von Pubertätsbeginn und Schulwechsel entfalle. Die vierklassige Mittelschule erlaube es überdies, daß sich die Kinder nicht bereits beim Schuleintritt, sondern erst am Ende des ersten Schuljahrs auf eine bestimmte Wahlpflichtfächergruppe festlegen müßten. Die Wahl konnte so vom Lehrer in die richtigen Bahnen gelenkt werden. Überdies bedeutete der Ausbau auf vier Klassen natürlich eine deutliche Entzerrung des Lehrstoffes. Kurzum: „Auf Grund der Erfahrungsberichte erscheint es nunmehr erforderlich, daß das Staatsministerium in die Lage gesetzt wird, an jenen Mittelschulen 4-stufige Züge einzurichten, wo der Schulträger dies wünscht und erklärt, daß er für den sächlichen Bedarf dieser Klassen aufkommt.“⁶⁵⁵ Daß die Um-

⁶⁵¹ Vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Schulwesen 1945/46 bis 1959/60, S. 9.

⁶⁵² BayHStA, MK 60930, Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 17.12.1953. Vgl. auch Keeser, Bildungswesen, S. 60f.

⁶⁵³ Vgl. Keeser, Bildungswesen, S. 64 ff.; Wollenweber, S. 93 ff.

⁶⁵⁴ Vgl. den Hinweis auf die Entschließung vom 20.8.1956 in BayHStA, MK 60992, MK an diverse Mittelschulen vom 20.8.1957.

⁶⁵⁵ BayHStA, MK 60930, Erfahrungsbericht von Referat 18 über die versuchsweise eingeführten vierstufigen Züge an Mittelschulen vom 17.3.1958.

wandlung nicht überall ad hoc erfolgen konnte, darüber war man sich im Ministerium freilich im klaren – die dreiklassige Mittelschule werde „noch auf Jahre hinaus die Regelschule sein“⁶⁵⁶. Immerhin war mit den nach 1956 durchgeführten Schulversuchen ein dann auch durch Landtagsbeschluß vom 17. Oktober 1958⁶⁵⁷ sanktionierter, entscheidender Schritt in Richtung des Ausbaus der Mittelschulen gemacht.

Was die Ausbildung der Mittelschullehrer, betrifft, so war diese anfangs in keiner Weise geregelt. Zunächst griff man entweder auf Lehrkräfte zurück, die die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen abgelegt hatten, oder auf bewährte Volksschullehrkräfte, die eine mit der Mittelschullehrerprüfung abschließende Zusatzausbildung zu absolvieren hatten. Seit 1954 fand diese in München in Form von Lehrgängen statt. Teilnehmen konnten sowohl Volksschullehrer, die unter Weiterbezahlung ihres Gehalts für ein Jahr vom Volksschuldienst beurlaubt wurden, als auch bereits im Unterricht eingesetzte Mittelschullehrer⁶⁵⁸. Man kann insgesamt wohl davon ausgehen, daß binnen weniger Jahre alle an Mittelschulen tätigen Lehrkräfte einen solchen Lehrgang durchliefen. 1957, als aufgrund des Volksschullehrermangels⁶⁵⁹ das personelle Hauptreservoir der Mittelschulen versiegt – immerhin kamen zu diesem Zeitpunkt 70 % der 1700 hauptamtlichen Mittelschullehrer aus dem Kreis der Volksschullehrer⁶⁶⁰ –, faßte man im Kultusministerium eine neue Zielgruppe für das Lehramt an Mittelschulen ins Auge: „Es dürfte in Bayern unter den Abiturienten und Studierenden ein pädagogisch interessierter Personenkreis angesprochen werden können, dem der Weg für das Lehramt an Höheren Schulen deswegen nicht zusagt, weil ihm die zunächst erforderliche strenge Wissenschaftlichkeit nicht liegt oder dem auf der anderen Seite der Weg zum Volksschullehrer deswegen versperrt erscheint, weil er sich nicht zutraut, in der ganzen Breite der Volksschulfächer (auch musischer Fächer!) zu unterrichten.“⁶⁶¹ Um sowohl diesen Personenkreis für die Mittelschulen zu gewinnen als auch den bislang genutzten personellen Ressourcen einen angemessenen, dem Stellenwert der Mittelschulen entsprechenden Rahmen zu geben, wurde beschlossen, die Ausbildungsform der Lehrgänge institutionell zu verfestigen und dem Pädagogischen Institut für die Volksschullehrerbildung bzw. der nachmaligen Pädagogischen Hochschule München-Pasing ein Staatsinstitut für die Lehrer an Mittelschulen anzugliedern. Mit diesem mit Wirkung zum 10. Oktober 1958 errichteten Institut⁶⁶² verfügte das florierende bayerische Mittelschulwesen nun auch über einen regulären Ausbildungsgang für seine Lehrkräfte.

⁶⁵⁶ BayHStA, MK an Pflaum Verlag vom 20.8.1957.

⁶⁵⁷ Vgl. BayHStA, MK 60930, MK an Landtagspräsidenten vom 11.3.1959.

⁶⁵⁸ Vgl. BayHStA, MK 60930, Vormerkung von Ministerialdirektor Mayer vom 25.4.1950; Keeser, Lehramt, S. 175.

⁶⁵⁹ Siehe oben, S. 188 ff.

⁶⁶⁰ Vgl. BayHStA, MK 60945, Vormerkung von Referat 19a vom 31.1.1957.

⁶⁶¹ Ebenda.

⁶⁶² Vgl. Keeser, Lehramt, S. 175 ff.; BayHStA, MK 60945 Vormerkung vom 29.1.1959; im Akt umfangreiches Material zur Errichtung des Instituts.

7. Schultypenübergreifende Reformansätze

a. Lehrplan- und Schulbuchrevision

Die bislang behandelten zentralen Themen des schulischen Neubeginns nach 1945 ließen sich jeweils ziemlich eindeutig einer bestimmten Schulform zuordnen. Das Einheitsschulkonzept, wiewohl es auch für die Volks- und Berufsschulen nicht folgenlos geblieben wäre, tangierte in erster Linie die herkömmlichen Formen der höheren Schule. Die Neuordnung der Lehrerbildung betraf, wenngleich sich das amerikanische Postulat der Akademisierung auch auf die Berufsschullehrer bezog, vor allem den Volksschulbereich. Gleiches galt für die Rekonfessionalisierung. Anders verhält es sich mit den nachfolgend zu erörternden Aspekten, die schultypenübergreifend die Gesamtheit des öffentlichen Schulwesens berührten. Deutlich wird dies gleich bei einer der zentralen Aufgaben nach dem Zusammenbruch des NS-Regimes. Gleichgültig, um welche Schulart es sich handelte – als erstes mußten die Lehrpläne und Schulbücher „von allem nationalsozialistischem Gedankengut“ gesäubert werden⁶⁶³. Der Unterricht müsse, wie in den einschlägigen Richtlinien zur Wiedereröffnung der Unterrichtsanstalten angeordnet wurde, „in seiner Grundhaltung, in der Auswahl des Stoffes und in der methodischen Behandlung alle von der nationalsozialistischen Weltanschauung, Arbeits- und Wirtschaftsauffassung kommenden Ideen und Erscheinungen ausmerzen“⁶⁶⁴. „Die Lehrmittel, besonders die Bilder und Übersichtstafeln sind sorgfältig zu sichten. Die Lehrer und Schülerbüchereien sind zu überprüfen und von allen nationalsozialistischen und militaristischen Schriften zu säubern. Die seit dem Jahre 1933 erschienenen Verzeichnisse empfehlenswerter Bücher sind hinfällig.“⁶⁶⁵

Die Abfassung neuer Unterrichtsmaterialien war 1945 freilich noch Zukunftsmusik. Zunächst galt es, bei der Wiederaufnahme des Unterrichts zu improvisieren. Hinsichtlich der Lehrpläne wurde entweder auf ältere Richtlinien zurückgegriffen, auf deren Grundlage die Schulleitungen und die Lehrerkollegien Übergangslehrpläne aufzustellen hatten⁶⁶⁶, oder das Kultusministerium gab vorläufige Richtlinien heraus – „ein Behelfsbau, der den allerdringendsten Bedürfnissen Rechnung trägt und der schreiendsten Not steuert“⁶⁶⁷. Während die Erarbeitung von Provisorien, die lediglich in kleiner Auflage für den dienstinternen Lehrbedarf benötigt wurden, auch kurzfristig durchaus organisatorisch zu bewältigen war, stellte sich die Situation bei den Schulbüchern anders dar. Ad hoc war es schlechterdings unmöglich, in hinreichender Menge von nationalsozialistischem Gedankengut purgierte, geschweige denn neu geschriebene Schulbücher bereitzustellen. Es blieb somit nur die Alternative, den Unterricht weitge-

⁶⁶³ BayHStA, MK 52987, MK an die Direktorate der höheren Schulen vom 19.10.1945. Vgl. auch die Übergangsrichtlinien für die Volksschulen vom 10.10.1945 bei Merkt, S. 23–27. Zur Ideologisierung der Schulbücher in der NS-Zeit vgl. Flessau, S. 95 ff.

⁶⁶⁴ MK an die Regierungspräsidenten vom 15.10.1945; Druck bei Bucher, S. 39–42, hier S. 42.

⁶⁶⁵ BayHStA, MK 60930, MK an die Bezirksregierungen vom 17.10.1945.

⁶⁶⁶ Vgl. BayHStA, MK 52987, MK an die Direktorate der höheren Schulen vom 19.10.1945: „Zunächst sind von den Lehrerräten für alle Fächer und Klassen Übergangslehrpläne aufzustellen für die Überleitung der einzelnen Klassen von ihrem heutigen Wissensstand auf den dem tatsächlichen Klassenstoff entsprechenden Stand. Dieser Übergang kann sich je nach den örtlichen Verhältnissen auf mehrere Jahre erstrecken müssen.“

⁶⁶⁷ Merkt, S. 23. Vgl. auch Bucher, S. 39 f.

hend ohne Bücher zu erteilen oder, sofern nach 1933 veröffentlichte Schulbücher eingesetzt wurden, die nationalsozialistisch geprägten Passagen zu schwärzen oder herauszureißen. Die letztere Variante wurde allerdings von der Militärregierung nicht gerne gesehen, weil damit schon in Italien schlechte Erfahrungen gemacht worden waren. Nachdem die Alliierte Militärregierung dort alle den Faschismus verherrlichenden Seiten aus den Schulbüchern hatte herausnehmen lassen, galt ausgerechnet den entfernten Abschnitten die Neugierde der Schuljugend⁶⁶⁸. Vor diesem Hintergrund durften, zumindest offiziell, nach der Wiedereröffnung der Schulen in Bayern in der Oberstufe der Gymnasien „vorläufig keine Bücher benützt werden. Den Schülern sind dafür über die einzelnen Abschnitte des behandelten Lehrstoffes kurz gefaßte Zusammenstellungen an die Hand zu geben, die in Fachsitzungen festzulegen und“ – angesichts des allgemeinen Papier- und Materialmangels war das eine nachgerade illusorische Forderung – „von der Schule zu vervielfältigen sind.“⁶⁶⁹ Eine analoge Regelung galt für die Mädchenmittelschulen, an denen allerdings ebenso wie auf der gymnasialen Unterstufe ersatzweise für den Volksschulunterricht genehmigte Schulbücher verwendet werden konnten⁶⁷⁰. Begleitet wurde die Aussonderung nationalsozialistischer Schulbücher von der Säuberung der Schüler- und Lehrerbibliotheken. Grundlage hierfür war der durch diverse OMGUS-Richtlinien ergänzte Kontrollratsbefehl vom 13. Mai 1946 betreffend die Einziehung von Literatur nationalsozialistischen und militaristischen Charakters⁶⁷¹. Die inkriminierten Bücher wurden in der amerikanischen Besatzungszone in etwa 100 Sammelstellen zusammengefaßt, wo sie eingestampft wurden; „das dabei gewonnene Papier“ sollte „für notwendige Veröffentlichungen, in erster Linie für Schulbücher, verwendet“ werden⁶⁷². Eine gewisse Anzahl von Exemplaren eines jeden Buches blieb freilich vom Recycling ausgenommen. Die OMGUS-Richtlinien vom 10. September 1946 sahen nämlich vor, daß nichtgewerbliche Bibliotheken mit Genehmigung der Militärregierung nationalsozialistische Literatur für Dokumentations- und Forschungszwecke magazinieren durften. Außerdem waren von jedem ausgesonderten Buch nach Möglichkeit 150 Exemplare an die Hauptsammelstelle in Berlin zu senden. Dort wurden sie von einer Kommission der Library of Congress registriert und an amerikanische Dienststellen und Bibliotheken verteilt.

Das durch die Aussonderung und das Verbot nationalsozialistischer Unterrichtswerke entstandene Vakuum im Schulbuchbereich wurde in der unmittelbaren Nachkriegszeit auf dreierlei Weise geschlossen: erstens mit einem schon vor der Besetzung Deutschlands initiierten Schulbuchnotprogramm, zweitens durch die Revision älterer Schulbücher und drittens durch die Abfassung neuer Schulbücher. Das Schulbuchnotprogramm war 1944 von John W. Taylor, dem späteren Leiter der Erziehungsabteilung von OMGUS, im Rahmen der Education & Religious Affairs Branch des US Group Control Council entwickelt worden. Taylor und seine Mitarbeiter stützten sich dabei auf Schulbücher aus der Weimarer Zeit, die den amerikanischen Erziehungs-

⁶⁶⁸ Vgl. Bungenstab, Umerziehung, S. 100f.

⁶⁶⁹ BayHStA, MK 52987, MK an die Direktorate der höheren Schulen vom 19.10.1945.

⁶⁷⁰ Vgl. BayHStA, MK 60930, MK an die Bezirksregierungen vom 17.10.1945.

⁶⁷¹ Vgl. BayHStA, MK 21/XII, OMGUS an die Militärregierungen der Länder vom 17.1.1947; im Akt umfangreiche Verzeichnisse der aus den nichtgewerblichen Bibliotheken selektierten Bücher. Druck der einschlägigen amerikanischen Vorgaben in Amtsblatt 1946, S. 100ff. Vgl. auch Amtsblatt 1946, S. 129ff.

⁶⁷² Amtsblatt 1946, S. 101.

offizieren vor allem über Mikrofilmaufnahmen der umfangreichen Schulbuchsammlung des Teachers College der Columbia University zugänglich gemacht wurden⁶⁷³. Insgesamt wählte man aus etwa 250 deutschen Schulbüchern brauchbare Passagen aus, die man zu einer 20 Bände umfassenden Schulbuchkollektion – acht Lesebücher, fünf Rechenbücher, drei Geschichtsbücher und vier Naturkundebücher – kompilierte. Im Winter 1944/45 und im Frühjahr 1945 wurden diese Bücher in einer Gesamtauflage von 40 000 Exemplaren in Bonn und Aachen gedruckt und den den Kampftruppen folgenden Militärregierungs-Detachments übergeben. Bis zur Wiedereröffnung der Schulen in der amerikanischen Besatzungszone im Oktober 1945 konnten mittels der in England hergestellten Druckplatten in München insgesamt 5,5 Millionen dieser Notschulbücher gedruckt und an die Schulen verteilt werden.

Das Schulbuchnotprogramm war zwar eine beachtliche Leistung, so rechte Befriedigung darüber wollte sich aber auf amerikanischer Seite nicht einstellen. Zu sehr war man sich der Mängel der aus den 20er Jahren stammenden Vorlagen bewußt. Diese Unzufriedenheit der Erziehungsoffiziere wurde gewiß nicht gedämpft, als das Notprogramm auch noch in der amerikanischen Öffentlichkeit Kritik hervorrief. Ausgerechnet unter der Ägide der Militärregierung würden, so lautete ein Vorwurf, alte, den Militarismus glorifizierende Schulbuchtex te verbreitet⁶⁷⁴. Aber selbst wenn das Schulbuchnotprogramm inhaltlich befriedigt hätte, hätte es allein unter quantitativem Aspekt die Schulbuchmisere nicht beheben können. Hier mußte, bis modernen Ansprüchen genügende Schulbücher verfaßt waren, eine Übergangslösung gefunden werden. Bereits im Sommer 1945 gingen die Amerikaner deshalb dazu über, ältere, vor und auch nach 1933 erschienene Schulbücher auf ihre Wiederverwendbarkeit zu überprüfen⁶⁷⁵. Hierbei wurden, da die amerikanischen Erziehungs-offiziere nicht den nötigen Überblick besaßen, deutsche Schulleute aufgefordert, geeignet erscheinende Unterrichtswerke bei der Militärregierung einzureichen. Dort erfolgte eine sorgfältige Überprüfung der vorgeschlagenen Texte. Auf sogenannten „textbook evaluation sheets“ wurden alle bedenklichen Passagen registriert, worauf der betreffende Titel in die Gruppe der „approved texts“ oder der „rejected texts“ eingeordnet wurde. Daneben gab es noch eine mittlere Kategorie, „texts approved conditionally“, die sich auf Bücher bezog, die teilweise umgeschrieben werden mußten, dann aber neu aufgelegt werden durften. Vom Genehmigungsverfahren ausgenommen waren in der Regel „standard authors“ – mit diesem nicht näher erläuterten Begriff waren wohl klassische Autoren gemeint – sowie rein technische Werke. Die Überprüfung der Schulbücher gestaltete sich außerordentlich arbeitsaufwendig. Zum einen verschlang, nicht zuletzt aus sprachlichen Gründen, alleine die Durchsicht der Bücher viel Zeit. Zum anderen erforderte das Ausfüllen der sehr ins Detail gehenden „evaluation sheets“ erheblichen bürokratischen Aufwand, und drittens schließlich wurde die Militärregierung mit Schulbüchern regelrecht überschwemmt. Neben Schulbüchern wurden dabei häufig auch Schullesestoffe eingereicht, weil man auf deutscher Seite offenkundig unsicher war, wer als Standardautor einzuordnen war. Bei der Durchsicht klassisch-antiker Autoren

⁶⁷³ Vgl. Bungenstab, *Umerziehung*, S. 100 ff.; Bungenstab, *Schulbuchrevision*, S. 126 ff.; Tent, *Mission*, S. 42f.

⁶⁷⁴ Vgl. Bungenstab, *Schulbuchrevision*, S. 128.

⁶⁷⁵ Vgl. ebenda, S. 128 ff.; Bungenstab, *Umerziehung*, S. 103 ff. Vergleichende Hinweise zur Schulbuchrevision in der britischen Zone bei Halbritter, S. 156 ff.; Davis, S. 153–166.

und deutscher Dichterstürften galt das Interesse der Erziehungsoffiziere allerdings nicht den Texten selbst, sondern vielmehr den Einleitungen und Kommentaren, die nicht selten einer erneuten Verwendung im Wege standen. So durfte beispielsweise eine 1941 erschienene Tacitus-Ausgabe nicht mehr im Unterricht eingesetzt werden, weil das Germanenlob des römischen Geschichtsschreibers in rassistischer Weise kommentiert worden war⁶⁷⁶.

Insgesamt kam es in der US-Zone zwischen Juli 1945 und März 1948 zur Überprüfung von 2509 Büchern. Davon wurden 859 nicht wieder zum Unterricht zugelassen, bei 567 mußten Änderungen vorgenommen werden. 1047 Bücher – meistens handelte es sich um Rechenbücher – durften ohne Änderungen wiederverwendet werden⁶⁷⁷. Besonders hoch war der Anteil der zurückgewiesenen Bücher bei jenen Fächern, die unter dem Nationalsozialismus in besonderer Weise ideologischen Zwecken dienstbar gemacht worden waren. Vor allem traf dies auf das Fach Geschichte zu, bei dem – wie es der mit der Militärregierung eng zusammenarbeitende Historiker Walter Goetz formulierte – alles getilgt werden müsse, „was von nationalsozialistischer Seite hineingebracht worden ist und was alles zugunsten des Parteiprogramms geformt worden war: all jene Irrtümer über Rasse und Volkstum, über Germanen- und Christentum, über das Heroische in der Geschichte, über die Alleinherrschaft des Staatlichen selbst in der Kultur, und nun gar über die letzten Zeiten vor dem Nationalsozialismus, die alle zugunsten der rettenden Tat der Partei und ihres Führers ins Dunkle gefärbt werden mußten. Das alles waren Geschichtsfälschungen, deren Beseitigung eine Pflicht der Wahrhaftigkeit ist.“⁶⁷⁸ Neben der Ausmerzung ideologischer Ausdeutungen der deutschen Geschichte plädierte Goetz ferner für eine Relativierung der politischen Ereignisgeschichte zugunsten einer gleichberechtigten Einbeziehung geistes- und kulturgeschichtlicher Aspekte. Der Militärregierung wiederum kam es darauf an, in den künftigen Geschichtsbüchern die lichten Momente der deutschen Vergangenheit, auf denen sich eine liberale und demokratische Tradition begründen ließ, gebührend zu berücksichtigen: „It is not enough to eradicate from school texts Nazism or Prussianism, but that German authors of events of definitely democratic trend should be included: the liberals of 1848, who fought for a constitutional government; the liberal opposition in the days of Bismarck; the idealistic proposals of Kant and Herder for permanent peace; the moral courage of the Goettingen Seven; Mommsen's attack on Treitschke's anti-Semitism; the broad liberalism of the Weimar Constitution; and Stresemann's work for international understanding“⁶⁷⁹. Wie die Militärregierung hatte auch das bayerische Kultusministerium feste Vorstellungen von der Neuorientierung des Geschichtsunterrichts, der „völlig neu zu gestalten“ war⁶⁸⁰. Daß den Lehrern zu verstehen gegeben wurde, der Unterricht dürfe „nicht nur nicht im nationalsozialistischen,

⁶⁷⁶ Vgl. BayHStA, MK 63626, Textbook evaluation sheet vom 11.7.1946: C. Taciti de origine et situ Germanorum liber. Zahlreiche weitere Prüfbogen im Akt.

⁶⁷⁷ Vgl. Bungenstab, Schulbuchrevision, S. 130.

⁶⁷⁸ Neue Zeitung vom 7.11.1947, S. 4: Neuer Geschichtsunterricht, von Walter Goetz. Zur Zusammenarbeit von Goetz mit der Militärregierung vgl. auch BayHStA, MK 62154, Einladungsschreiben des MK für eine Fortbildungstagung in Nürnberg vom 16.3.1947. Zu den vor Schulräten und Lehrern in Nürnberg vorgetragenen Ausführungen von Goetz vgl. Weigand, S. 359 f. Zur Geschichtsbuchrevision nach 1945 vgl. Schüddekopf, S. 10 ff.

⁶⁷⁹ Germany 1947–1949, S. 574. Vgl. auch Bungenstab, Umerziehung, S. 189 f.

⁶⁸⁰ BayHStA, MK 60930, MK an die Bezirksregierungen vom 17.10.1945.

sondern auch nicht im nationalistischen und militaristischen Geist“ erteilt werden⁶⁸¹, konnte dabei als selbstverständlich gelten. Statt dessen sollten künftig – unter besonderer Akzentuierung der Kulturgeschichte – die „Verflochtenheit der Geschicke aller europäischen Staaten und die Entwicklung der Großstaaten der Gegenwart“ aufgezeigt werden⁶⁸². Das Bemühen, eine nationalistisch verengte Perspektive im Geschichtsunterricht zu überwinden, schloß freilich eine eingehende Behandlung der Landesgeschichte nicht aus⁶⁸³. Wie aus der internen Bewertung eines übergangsweise eingeführten Geschichtsbuches hervorging, legte die bayerische Unterrichtsverwaltung besonderen Wert darauf, daß die bundesstaatlich-föderalistischen Traditionen der deutschen Geschichte gewürdigt wurden. Ministerialdirektor Josef Mayer ließ jedenfalls an einer ihm vorliegenden Darstellung der mittelalterlichen Geschichte kein gutes Haar, weil sie „auf den reinen Einheitsstaat abgestellt“ war. „Die Schäden des Partikularismus werden klar dargelegt. Die Schäden des Einheitsstaates muß man sich erst aus den Darlegungen selbst zusammensuchen. [...] Das Buch [...] entspricht also nicht der Auffassung, die die bayerische Staatsregierung und das bayerische Kultusministerium vom Wesen des Reiches haben.“⁶⁸⁴ Neben der Militärregierung und dem Kultusministerium als den Hauptverantwortlichen bei der Gestaltung neuer Lehrbücher unterbreitete schließlich noch eine ganze Reihe von Verbänden und Dienststellen ihre Vorstellungen über die künftigen Inhalte des Geschichtsunterrichts. So drängte die Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes darauf, „unsere Jugend über die Entstehungsursachen des Dritten Reiches und die von ihm innen- und außenpolitisch angewandten Gewaltmethoden so aufzuklären, daß sie die Notwendigkeit des Zusammenbruchs begreifen und gleichzeitig verstehen lernt, daß diejenigen, die sich dem Hitlerregime widersetzt haben, Patrioten waren und nicht – wie das die Vertreter der neuen Dolchstoßlegende gerne wahr machen möchten – Landesverräter. Die Vorlage besonders wirkungsvoller Dokumente müßte den Lehrstoff ergänzen.“⁶⁸⁵ In ähnlichem Sinn plädierte der Staatskommissar für die Betreuung der Juden in Bayern dafür, der Jugend „die Männer der deutschen Emigration vor Augen zu führen, die ihr Leben für den Gedanken der Freiheit eingesetzt haben“. Daneben müsse aber auch des „verhängnisvollen Einflusses“ Preußens „auf die Geschichte Deutschlands, die letzten Endes zwei Mal in einem Massenmorden geendigt hat“, gedacht werden⁶⁸⁶. Die Heimatvertriebenen wiederum traten dafür ein, daß ihren Kindern „die Kenntnis ihrer alten Heimat in geschichtlicher, geographischer und kultureller Hinsicht“ vermittelt werde. „Geographie, Geschichte und Kulturgeschichte der ostdeutschen verlorenen Gebiete“ seien deshalb „in die Unterrichtsplanung der Schulen in Bayern aufzunehmen.“⁶⁸⁷

⁶⁸¹ BayHStA, MK 63816, Vormerkung vom 7.6.1947.

⁶⁸² BayHStA, MK an die Direktorate der höheren Schulen vom 19.10.1945.

⁶⁸³ Vgl. BayHStA, MK 60930, MK an die Bezirksregierungen vom 17.10.1945.

⁶⁸⁴ BayHStA, MK 63816, Vormerkung vom 25.3.1947. Die Kritik bezieht sich auf eine „Geschichte des Mittelalters“ von Josef Habisreutinger. Zur Föderalismusdiskussion im Nachkriegsbayern vgl. Foelz-Schroeter, S.34 ff.; Stelzle, S.67 ff.; Kock, S.239 ff.; Gelberg, S.50–81.

⁶⁸⁵ BayHStA, MK 53004, Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes, Bezirksstelle Cham, an MK vom 25.10.1947.

⁶⁸⁶ BayHStA, MK 62626, Staatskommissar für das Flüchtlingswesen an Ministerpräsident Hoegner vom 22.5.1946.

⁶⁸⁷ BayHStA, MK 53004, Vereinigte Landsmannschaften der Vertriebenen Deutschen, Landesverband Bayern an MK vom 22.9.1950.

So ernst die zuletzt referierten, aus unmittelbarer Betroffenheit erwachsenen Äußerungen auch zu nehmen waren, so verdeutlichen sie doch gleichzeitig die Schwierigkeiten, in einer von der Desavouierung des herkömmlichen Geschichtsbildes geprägten Zeit ein allseits konsensfähiges Geschichtsbuch zu schreiben. Es spricht einiges dafür, daß potentielle Autoren sich deshalb nicht an diese heikle Aufgabe wagten oder sie nicht bewältigten, zumal während der zwölf Jahre nationalsozialistischer Herrschaft auch der Anschluß an internationale wissenschaftliche und pädagogische Standards abgebrochen worden war. In diese Richtung weist jedenfalls die Tatsache, daß sich unter den zwischen Mai 1947 und April 1948 von OMGUS genehmigten 136 Schulbuchmanuskripten gerade ein Geschichtsbuch befand⁶⁸⁸. Bei der Schwierigkeit, geeignete Schulbuchautoren zu finden, spielten freilich auch andere Faktoren eine Rolle. Selbst engagierte Schulleute waren angesichts der in den Nachkriegsjahren herrschenden allgemeinen Not nicht unbedingt gewillt, ihre Energie für die Abfassung von Schulbüchern einzusetzen – selbst dann, wenn die Militärregierung materielle Vergünstigungen gewährte. Zu bedenken sind schließlich auch die chaotischen Bibliotheksverhältnisse, die die Erstellung geeigneter Manuskripte enorm erschwerten. Die Militärregierung mußte daher bald einsehen, daß ihre Absicht, schon im Schuljahr 1946/47 neue Schulbücher vorlegen zu können, einer allzu optimistischen Einschätzung der Lage entsprungen war⁶⁸⁹. Zum einen, weil es eben an geeigneten deutschen Autoren fehlte, zum anderen, weil die Qualität der eingereichten Manuskripte häufig Wünsche offenließ: „The responsibility in Bavaria is especially heavy because of the persistence with which poor manuscripts are submitted. There is a tremendous amount of work to be done to obtain satisfactory manuscripts.“⁶⁹⁰. Speziell für den Geschichtsunterricht bedeutete das, daß er im Regelfall ohne Lehrbücher erteilt wurde. Zwar war das Kultusministerium bemüht, in Zusammenarbeit mit Schulbuchexperten und Lehrern „eine Stoffsammlung über die umstrittenen Punkte der deutschen Geschichte anzulegen“⁶⁹¹, um auf dieser Basis einen einigermaßen ausführlichen Leitfaden zu erarbeiten. 1947 wurden überdies Vorbereitungen für die Erstellung von Arbeitsheften zur alten, mittelalterlichen und neuen Geschichte getroffen⁶⁹² – greifbare Ergebnisse zeitigten diese Bemühungen indes nicht. 1949 klagte jedenfalls der Bayerische Philologenverband heftig über das „Fehlen von modernen Geschichtsbüchern und bislang auch von historischen Zeitschriften“. Die Geschichtslehrer seien „vom Fortgang wissenschaftlicher Forschung und dem Werden eines neuen Geschichtsbildes völlig abgeschnitten“⁶⁹³. Die einzige Handreichung für die Geschichtslehrer der höheren Schulen blieben somit die kultusministeriellen Richtlinien vom 28. August 1947. Diese waren zwar gewiß von den besten Absichten getragen, stellten aber mit Sicherheit eine Überforderung der Lehrer dar. Ohne weitere Präzisie-

⁶⁸⁸ Vgl. Bungenstab, Schulbuchrevision, S.140. Die Kompetenz zur Überprüfung der Manuskripte wurde erst im Januar 1949 von OMGUS an die Militärregierungen der Länder übertragen; vgl. BayHStA, OMGBY 10/50-1/20, OMGUS an OMGBY vom 21.2.1949.

⁶⁸⁹ Aus einem Bericht von Ministerpräsident Hoegner vom 16.12.1946 über den Stand des Schulwesens geht hervor, daß mit einem Lesebuch für die 2. Klasse das bisher einzige neue Schulbuch in der US-Zone herausgebracht wurde; vgl. Vollnhals, Entnazifizierung, S.150.

⁶⁹⁰ BayHStA, OMGBY 10/50-1/42, Textbook Specialist Russell L. Wise an Education Branch vom 24.3.1949.

⁶⁹¹ BayHStA, MK 63815, Bericht über die Sitzung des ständigen Lehrbuchausschusses der Unterrichtsverwaltungen der US-Zone vom 22.10.1946.

⁶⁹² Vgl. BayHStA, MK 63816, Vormerkung vom 8.5.1947.

⁶⁹³ BayHStA, MK 52640, Bayerischer Philologenverband an MK vom 3.9.1949.

rung oder methodische Anleitung und ohne die Handreichung von Arbeitsmaterialien wurde den Geschichtslehrern nämlich nicht weniger abverlangt, als „das Geschichtsbild [...] von allen Zutaten der nationalsozialistischen Geschichtsfälschung“ zu reinigen und anstelle der Kriegsgeschichte der Kultur-, Geistes- und Wirtschaftsgeschichte Raum zu geben. „Dadurch wird dem Schüler klarwerden, daß es auch Helden des Geistes und Helden des Friedens gibt, deren Leistungen für die Menschheitsgeschichte vielfach von größerer Bedeutung geworden sind als die Taten der Kriegshelden.“ Gleichzeitig sollten übernationale Aspekte der europäischen Kultur aufgegriffen werden. „Verständnis für das eigene Volk wie für die fremden Völker, ein weltoffener Sinn der Schüler werden die Folgen einer solchen Geschichtsbetrachtung sein.“⁶⁹⁴ Gleichfalls nur auf schmale Richtlinien konnten sich die Lehrer der bayerischen Volksschulen stützen, wo ein planmäßiger Geschichtsunterricht erst 1948 wieder aufgenommen wurde⁶⁹⁵. Bis zu diesem Zeitpunkt war „im 5.–8. Volksschuljahr als Übergangsmaßnahme nur Heimatgeschichte gegeben“ worden⁶⁹⁶. Unterrichtsziel war dabei, „die Bemühungen der Vorfahren um die Gestaltung des privaten Lebens und um den Ausbau des Gemeinwesens einerseits und die Kriege als Zerstörer des Errungenen andererseits lebendig und anschaulich zu zeigen“. In den beiden obersten Klassen sollte, sofern sich der Lehrer eine Aussprache im „sowohl wirklichkeitsnahen als auch ausgleichenden und versöhnlichen Geist zutraut“, auch eine „Besprechung des Zeitgeschehens erfolgen“⁶⁹⁷.

Neben dem Fach Geschichte war es nach 1945 vor allem noch der Erdkundeunterricht, der auf eine völlig neue Grundlage gestellt werden mußte. Zum einen waren in Schulbüchern und Unterricht die kulturkundlichen Abschnitte in strikter Abkehr von der Herrenvolktheorie der jüngsten Vergangenheit in völkerversöhnendem Geiste zu revidieren. Zum anderen warfen strittige Grenzfragen, vor allem die Oder-Neiße-Linie, Probleme auf, die die Schulbuchautoren in keine beneidenswerte Lage versetzten. So wurde 1948 ein Manuskript, in dem die Ostgebiete geographisch Deutschland rubriziert wurden, von der Militärregierung mit der Begründung zurückgewiesen, der politische Status der Gebiete jenseits der Oder-Neiße-Linie sei unzutreffend wiedergegeben, diese seien als Teil des polnischen Staates zu behandeln. Umgekehrt verweigerte das Kultusministerium 1950 einem im Oldenbourg-Verlag erschienenen Erdkundebuch die Genehmigung, weil dieses in der Öffentlichkeit „vor allem deshalb äußerst heftig angegriffen“ worden war, „weil es die deutschen Gebiete jenseits der Oder und Neiße nicht genügend berücksichtige“⁶⁹⁸. Das heikle Problem der deutschen Ostgrenze galt es auch bei der Neugestaltung des kartographischen Materials zu lösen. Diese Aufgabe fiel der vor allem wegen ihrer Reliefkarten renommierten Firma Wenschow in München zu, die bis 1950 unter anderem elf Schulwandkarten, zehn Handkarten und zwei Atlanten – darunter den im ganzen Bundesgebiet gefragten Wenschow-Weltatlas – auf den Markt brachte⁶⁹⁹. Dies geschah jeweils in enger Ab-

⁶⁹⁴ Amtsblatt 1947, S. 138 f.

⁶⁹⁵ BayHStA, MK 62514, MK an OMGBY vom 4.7.1948.

⁶⁹⁶ BayHStA, MK 63815, Bericht über die Sitzung des ständigen Lehrbuchausschusses der Unterrichtsverwaltungen der US-Zone vom 22.10.1946.

⁶⁹⁷ Amtsblatt 1946, S. 163. Neufassungen der Richtlinien in Amtsblatt 1948, S. 105 ff.; Amtsblatt 1949, S. 149 ff.

⁶⁹⁸ BayHStA, MK 65653, Pressemitteilung des MK vom 24.3.1950.

⁶⁹⁹ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 26.1.1950, S. 4: Bayerische Landschaft auf der Landkarte. Allgemein zur Problematik Hoof, S. 163 ff.

stimmung mit der amerikanischen Militärregierung und den Unterrichtsverwaltungen der Länder. Soweit erkennbar, fand eine erste Besprechung, in deren Verlauf die Firma Wenschow ihre Entwürfe präsentierte, im Dezember 1946 in München statt. Im Sinne der Überwindung einer nationalistisch verengten Perspektive machte der teilnehmende amerikanische Erziehungsoffizier dabei deutlich, die Militärregierung sei vor allem „daran interessiert, nicht zu viel von Grenzen zu bringen und den Atlas nicht auf kleine Gebiete zu spezialisieren. Vor dem Kinde soll das Bild der ganzen Welt und der Zusammenhang aller Menschen und Völker erstehen.“⁷⁰⁰ Was die Markierung der deutschen Ostgrenze betraf, so wurde in der Mitteleuropakarte der Firma Wenschow die Reichsgrenze von 1937 eingezeichnet, bei den Gebieten jenseits der Oder-Neiße-Linie wurde der Vermerk „unter polnischer Verwaltung stehend“ eingetragen.

Angeichts der Schwierigkeiten bei der Revision alter und der Erarbeitung neuer Lehrpläne und Lehrbücher war es ein ernstes und konstruktiv verfolgtes Anliegen der Militärregierung, deutschen Autoren helfend und fördernd unter die Arme zu greifen. Dies bekundete sich nicht allein in zahlreichen, alle Länder der US-Zone einbeziehenden Fachkonferenzen⁷⁰¹ und der Einrichtung eines Ständigen Lehrbuchausschusses beim Kulturpolitischen Sonderausschuß des Stuttgarter Länderrats⁷⁰². Vor allem wurde dieses Bemühen mit der Errichtung der Textbook and Curriculum Centers augenfällig. Nachdem Manuskripte gerade für die weltanschaulich neutralistischen Fächer kaum eingingen oder von schlechter Qualität waren, setzte sich die Einsicht durch, daß die deutschen Autoren unter den gegebenen Umständen überfordert waren. Die Militärregierung entschloß sich daher im Herbst 1946 zur Errichtung wissenschaftlich-pädagogischer Arbeitsstätten, deren erste im November oder Dezember 1947 in Berlin eröffnet wurde. Im März 1947 folgte ein weiteres Textbook and Curriculum Center in Stuttgart. Bis Anfang 1949 entstanden weitere Arbeitsstätten in Augsburg, Bremen, Bremerhaven, Heidelberg, Karlsruhe, München, Nürnberg, Weilburg (Hessen) und Wiesbaden⁷⁰³. Parallel dazu wurden diese in den Military Government Regulations als fester Bestandteil der amerikanischen Besatzungspolitik verankert: „In order to aid German educators to write new democratically-oriented textbooks and to plan curricula reforms Textbook and Curriculum Centers have been established in the US Zone of Occupation. These centers are study and conference rooms for use of indigenous educational personnel as designated by Land Education and Religious Affairs (E&RA) Officers. These centers are stocked with modern sample textbooks, teaching aids and other educational materials of America and neighbouring democratic countries to be used as source materials in guiding German educators in the writing of new textbooks and formulating new curricula. These centers shall have staffs of educators and specialists who will aid German educators in the use of these teaching materials and who shall constant-

⁷⁰⁰ BayHStA, MK 63773, Protokoll einer Erzieherbesprechung für den Erdkundeunterricht vom 17./18.12.1946. Vgl. ferner IfZ, OMGUS 5/308-3/13, Report on a Conference at Wenschow Institute, Munich, vom 18./19.12.1946.

⁷⁰¹ Vgl. beispielsweise BayHStA, OMGBY 10/49-2/4, Report on the History Meeting in the U.S. Zone vom 13.3.1947.

⁷⁰² Zur Arbeit des Schulbuchausschusses vgl. BayHStA, MK 63815, Kultministerium Württemberg-Baden an MK vom 5.11.1946. Zum Kulturpolitischen Ausschuß des Länderrates vgl. Härtel, S. 164 f.; Akten zur Vorgeschichte, S. 269 f., S. 303; Müller, Ständige Konferenz, S. 81 ff.

⁷⁰³ Vgl. BayHStA, MK 65593, Headquarters European Command an OMGUS vom 3.2.1949.

ly prepare extracts, publications, translations, exhibitions etc. of the materials in these centers for distribution and/or use by German educators.“⁷⁰⁴

Die nicht nur mit Fachliteratur, sondern auch mit moderner Bürotechnik ausgestatteten Textbook and Curriculum Centers erfreuten sich offenkundig großer Akzeptanz; im November 1948 zählte man in den Zentren in München, Nürnberg und Augsburg binnen einer Woche nicht weniger als 712 Besucher. Nicht zuletzt deshalb wurde der Aufgabenbereich sukzessive ausgeweitet, was sich im übrigen 1949 in der Umbenennung in Education Service Centers bzw. Pädagogische Arbeitsstätten niederschlug. Diese leisteten nicht nur mehr bei der Abfassung neuer Schulbuchmanuskripte und Lehrpläne Hilfestellung, sondern wandten sich generell an Lehrer, Studenten und pädagogisch Interessierte, die sich hier mit den neuesten erziehungswissenschaftlichen Methoden vertraut machen konnten⁷⁰⁵ – gleichgültig, ob es sich dabei um den Einsatz audio-visueller Medien im Unterricht, um die Einführung von Multiple-choice-Tests als neuer Prüfungsform⁷⁰⁶, um die Verankerung der Gesundheitserziehung in den Schulen oder um die Förderung des Schulfunks, dem im übrigen 1948 eine eigene Arbeitstagung in Nürnberg gewidmet wurde⁷⁰⁷, handelte. Daneben kam es zu Vortragsveranstaltungen, zu Filmvorführungen und Diskussionsabenden. Auf's Ganze gesehen entwickelten sich die Education Service Centers so zu einer geschätzten fachspezifischen Ergänzung der Amerikahäuser⁷⁰⁸.

In der Besatzungszeit selbst zeitigten die Arbeitsstätten und die amerikanischen Fördermaßnahmen für die Erarbeitung neuer Schulbücher und Lehrpläne kaum greifbare Ergebnisse. Wirklich brauchbaren Resultaten stand der erwähnte Mangel an geeigneten Autoren entgegen, außerdem war die Schulbuch- und Lehrplanreform schlicht eine Aufgabe, die eine gewisse Zeit erforderte. Und selbst dann war das Ergebnis nicht immer zufriedenstellend. Als 1952 endlich ein von der amerikanischen Besatzungsmacht gefördertes Geschichtsbuch erschien, die Synchronoptische Weltgeschichte von Arno und Anneliese Peters, erwies sich dieses als eine für die Militärregierung nachgerade peinliche, weil grob materialistische Darstellung, die von konservativer Seite als „knallroter Leitfaden“ angeprangert wurde⁷⁰⁹. Der eine spektakuläre Mißerfolg darf freilich nicht die Sicht dafür verstellen, daß – auch wenn die Ergebnisse nicht direkt meßbar sind – die amerikanischen Maßnahmen zur Förderung der Schulbuch- und Lehrplanreform durchaus konstruktiv waren. Bewußt zugeschnitten auf die Zielgruppe der deutschen Lehrer und Pädagogen wurden hier zweifelsfrei wichtige Impulse gegeben, die infolge des für die Abfassung neuer Lehrpläne und Schulbücher nun einmal erforderlichen Zeitaufwands freilich erst mittelfristig greifen konnten⁷¹⁰.

⁷⁰⁴ Zitiert nach Bungenstab, Umerziehung, S. 136.

⁷⁰⁵ Vgl. BayHStA, 52531, Werbeplakat der Pädagogischen Arbeitsstätte München vom September 1949. Vgl. auch Süddeutsche Zeitung vom 13.6.1950, S. 9: Unterricht für Lehrer und Schüler. Pädagogische Arbeitsstätte in der Sophienstraße.

⁷⁰⁶ Zu den amerikanischen Bemühungen zur Einführung neuer Leistungstests vgl. BayHStA, OMBGY 10/122–1/14, E. R. Lindquist: Anleitung zur Ausarbeitung und Anwendung einer objektiven Leistungsprüfung für die Schüler des 8. Schuljahres in Münchener Schulen. Vgl. auch Süddeutsche Zeitung vom 13.1.1949, S. 4: Wird ein Schneeball ‚gedruckt‘? Das neue Testinstitut des Stadtschulamts.

⁷⁰⁷ Vgl. Stadtarchiv München, Stadtschulamt 8603 (Nl Fingerle), Erziehung durch Radio. Arbeitstagung für die US-Zone in Nürnberg vom 16.–20.8.1948. Vgl. auch Neue Zeitung vom 31.10.1949, S. 7: Schulunterricht aus dem Lautsprecher.

⁷⁰⁸ Vgl. Bungenstab, Amerika-Häuser, S. 189–203.

⁷⁰⁹ Vgl. BayHStA, Nl Schwalber III/32, Ausschnitt aus der CSU-Korrespondenz vom 6.11.1952.

⁷¹⁰ Zur Lehrplanentwicklung in Bayern nach 1950 vgl. Apel, S. 61–107.

b. Social studies und Demokratie in der Schule

Wenn im Folgenden nicht einfach von der Verankerung der Sozialkunde in den bayerischen Lehrplänen der Nachkriegszeit die Rede ist, sondern statt dessen dem amerikanischen Begriff der social studies der Vorzug gegeben wird, so hat das zwei Gründe. Zum einen dauerte es beträchtliche Zeit, bis sich eine einheitliche Bezeichnung für das neue Fach durchsetzte. Die Palette der Vorschläge reichte von der Gemeinschaftskunde über die Bürger- und Lebenskunde bis zur sozialen oder staatsbürgerlichen Erziehung⁷¹¹. Ungeachtet aller Unsicherheit, wie das Fach denn nun heißen solle, herrschte freilich allgemeine Übereinstimmung, daß – in Abhebung von der politischen Indoktrination der jüngsten Vergangenheit – eine sozialwissenschaftliche Neuausrichtung geboten war: „Das Versagen weiter Kreise unseres Volkes gegen die Irrlehren des Nazismus hat die Notwendigkeit politischer Bildung der Jugend so sinnfällig gezeigt, wie es kein Anschauungsunterricht sinnfälliger hätte zeigen können. Er hat aber auch gezeigt, daß der frühere Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung zu eng gefaßt war, daß ein weiter Überblick nicht bloß über den Staat und das Rechtsleben, sondern auch über das Leben der Wirtschaft und die Gliederung und das Leben der Gesellschaft notwendig ist, wenn die Jugend den nötigen Einblick in das politische Leben der Zeit gewinnen soll.“⁷¹² Der andere Grund, warum nicht der Einfachheit wegen auf die heute gängige Fachbezeichnung rekurriert wird, ist der, daß mit den social studies nicht nur ein neues Fach im Curriculum gemeint war, es also um mehr als um die Vermittlung von Schulbuchwissen über Politik, Gesellschaft und Wirtschaft unter den Bedingungen eines demokratisch verfaßten Staates ging. Das Ziel war auch eine über die curricularen Vorgaben hinausweisende lebendige Umsetzung und praktische Einübung demokratischer Verhaltensweisen in der Schule. Zur Sozialkunde als Fach sollte sich die Sozialkunde als Prinzip gesellen. In dieser Hinsicht hatte bereits der Zook-Report angemahnt, es müsse den Deutschen vermittelt werden, daß Demokratie nicht nur eine Regierungsform, sondern „in viel höherem Maße eine Lebensform“ sei. „Ohne Einsicht in diesen Unterschied, ja ohne Gefühl dafür, wird selbst der ehrlichste Deutsche in das unfruchtbare Tal der dünnen Gebeine, in das bloße Intellektuelle abirren.“⁷¹³

Was die Integration der social studies auf der curricularen Ebene anbelangte, so war das Kultusministerium von Anfang an bestrebt, den einschlägigen amerikanischen Forderungen, wie sie im Zook-Report und dem OMGUS-Telegramm vom 10. Januar 1947 aufgestellt worden waren⁷¹⁴, nachzukommen. Einerseits entsprach dies eigener Einsicht in die Notwendigkeit einer politischen und sozialen Erziehung. Daß sich die bayerische Unterrichtsverwaltung so bereitwillig dem Gedanken einer institutionellen Verankerung der social studies öffnete, hing aber auch damit zusammen, daß auf diese Weise die Bereitschaft demonstriert werden konnte, sich ernsthaft mit amerikanischen Reformvorschlägen auseinanderzusetzen und diese auch zu rezipieren. Mit um so besserem Recht konnten dann strukturelle Eingriffe in das bayerische Schulsystem abgelehnt werden. Kultusminister Hundhammer wurde vor diesem Hintergrund nicht

⁷¹¹ Vgl. Radomsky, S. 78. Ausführlich zu den amerikanischen Bemühungen um die Verankerung der social studies vgl. Lange-Quassowski, S. 213 ff.

⁷¹² BayHStA, MK 63047, Vormerkung von Abteilung II vom 3.12.1951.

⁷¹³ Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, S. 20.

⁷¹⁴ Siehe oben, S. 127 ff., 132 f.

müde zu betonen, daß „die innere (pädagogische) Erneuerung unseres Schulwesens wichtiger als eine bloß äußere (organisatorische) Umgestaltung“ sei⁷¹⁵.

Konkrete Ergebnisse zeitigte das Bemühen um die Integration der social studies 1948 bei einem ansonsten nicht eben im Mittelpunkt der Schulreform stehenden Schultyp: „Die einzige Schulart, in welcher das vielbesprochene Fach Sozialkunde schon seit längerer Zeit Eingang gefunden hat, ist die der Berufsschulen. Es fehlt dort zwar die Bezeichnung ‚Sozialkunde‘, es wäre jedoch durchaus möglich, sie an Stelle der bisher geübten ‚Bürger- und Lebenskunde‘ zu setzen.“⁷¹⁶ Dieser Hinweis bezog sich auf die Verankerung von einer Wochenstunde Bürger- und Lebenskunde in den am 19. Mai 1948 in Kraft getretenen „Vorläufigen Richtlinien für den Unterricht an Berufsschulen“⁷¹⁷. Wenngleich das Fach bei den anderen Schulformen noch nicht in gleicher Weise ausgewiesen war, so schloß das natürlich in der Unterrichtspraxis sozialkundliche Elemente nicht aus. So waren die social studies zwar im Stundenplan der höheren Schulen Bayerns nicht als eigenes Fach erwähnt. Allerdings wurden sie seit 1948 im Rahmen des Geschichtsunterrichts gepflegt, und zwar in einer Abteilung „Gesellschaftskunde, welche die Gliederung der einzelnen Berufe und Stände und ihre Einordnung in den Staatsgedanken“ behandelte. „Hier kann gezeigt werden, wie die Gliederung des Volkes von den Zünften des Mittelalters bis zu den Gewerkschaften unserer Tage mit der politischen Entwicklung des Staatsgedankens und seiner demokratischen Form eng verbunden ist.“⁷¹⁸

Intensiviert wurde der Sozialkundeunterricht dann zu Beginn der 50er Jahre. Aufbauend auf den von amerikanischer und deutscher Seite gleichermaßen gegebenen Impulsen der Besatzungszeit, erfreute sich das Fach einer kontinuierlichen Aufwertung, wie sie unter anderem in den Grundsätzen der Kultusministerkonferenz zur politischen Bildung an den Schulen vom 15. Juni 1950 zum Ausdruck kam. Diesen zufolge sollte in der Jugend das „Bewußtsein erwachsen, daß das politische Verhalten ein Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt. In diesem Sinne ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten. Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen. [...] Politische Bildung erfordert Kenntnis der wichtigsten Tatsachen, Formen und Zusammenhänge des gesellschaftlichen, staatlichen und überstaatlichen Lebens. Es wird empfohlen, zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen. Die Benennung dieses Faches wird freigestellt (Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik).“⁷¹⁹ Motiviert durch diese Empfehlungen der Kultusminister erarbeitete die Stiftung Wallenburg Richtlinien für die Sozialkunde⁷²⁰, die besonders hervorhoben, daß es nicht nur um die Etablierung eines neuen Unter-

⁷¹⁵ Merkt, S. 137.

⁷¹⁶ BayHStA, MK 62688, Pädagogische Arbeitsstelle München an MK vom 10.5.1950.

⁷¹⁷ Vgl. Radomsky, S. 58 ff. Siehe auch oben, S. 234 f.

⁷¹⁸ Amtsblatt 1947, S. 102.

⁷¹⁹ BayHStA, MK 53047, Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister zur politischen Bildung vom 15.6.1950. Vgl. auch Anweiler/Fuchs/Dorner/Petermann, S. 383 f.

⁷²⁰ Vgl. BayHStA, MK 53047, Stiftung Wallenburg an MK vom 16.7.1951. Vgl. auch die aus einem 1948 abgehaltenen Kurs für soziale Studien hervorgegangene Publikation von Wittmann.

richtsfaches gehen, sondern daß gleichzeitig durch den Besuch etwa von Gerichtsverhandlungen, Parlamentsdebatten oder Sitzungen öffentlicher Körperschaften die Verbindung der Schule zum gesellschaftlichen Leben hergestellt werden solle. Mit kulturministerieller Entschloßung vom 17. September 1951 galten diese Richtlinien für alle Schulen. Parallel dazu wurde in den 8. und 9. Klassen der höheren Schulen als neues Unterrichtsfach je eine Wochenstunde Gemeinschaftskunde eingeführt; wenig später firmierte das Fach dann als Sozialkunde. Nachdem in den Berufsschulen seit 1948 die Bürger- und Lebenskunde etabliert war, in den Mittelschulen zwischenzeitlich gleichfalls staatsbürgerliche Erziehung integriert war⁷²¹ und in den Volksschulen im Bildungsplan von 1950 sozialkundliche Aspekte Fächern wie Heimatkunde und Geschichte bzw. ab dem 8. Schülerjahrgang eigenen „Bildungseinheiten“ zugewiesen worden waren⁷²², konnte, wengleich unter divergierenden Bezeichnungen, die Sozialkunde zu Beginn der 50er Jahre als etabliert gelten. Dies um so mehr, als das Fach allgemein auf positive Resonanz stieß und bald als unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts gewertet wurde. Aus den beim Kultusministerium einlaufenden Erfahrungsberichten ging jedenfalls hervor, „daß die Beibehaltung des Faches Sozialkunde allgemein für notwendig erachtet wird“, und „daß alle Anstalten um die Durchführung des sozialkundlichen Unterrichtsprinzips bemüht sind“⁷²³.

Mit der curricularen Verankerung des neuen Faches war es freilich noch nicht getan. Gleichzeitig mußten die Lehrer angeleitet werden, wie der Stoff im Unterricht vermittelt zu werden hatte – zumal ja einschlägige Lehrbücher noch fehlten und Gegenwartsfragen deshalb fürs erste noch anhand von Zeitungsartikeln oder Zeitschriftenaufsätzen erörtert werden mußten⁷²⁴. 1948 fand in Hohenschwangau erstmals ein Fortbildungskurs statt, der interessierten Lehrern die Möglichkeit bot, Kenntnisse über die rechtlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Grundlagen des demokratischen Staates zu erwerben oder zu vertiefen⁷²⁵. Zwischen August 1951 und Januar 1952 fanden dann in Kempfenhausen, dem Sitz der Stiftung Wallenburg, weitere Lehrgänge statt, an die jede höhere Schule bzw. Ausbildungsstätte für Volksschullehrer mindestens eine Lehrkraft abzuordnen hatte. Während die künftigen Volksschullehrer in der Folgezeit im Rahmen ihrer regulären Ausbildung in Sozialkunde unterwiesen wurden – Grundlage war der Lehrplan für höhere Schulen, der gelegentlich durch mehrtägige Vortragsreihen zur staatsbürgerlichen Erziehung ergänzt wurde⁷²⁶ –, mehrten sich die Stimmen, die einen eigenen Ausbildungsgang für das Sozialkundelehramt an höheren Schulen forderten. Ein an der Universität München eingesetzter Sozialkundeausschuß unter Vorsitz von Alfred Weber arbeitete denn auch seit 1951 an einem Studienprogramm für künftige Sozialkundelehrer. Gleichzeitig wurde ein Sofortprogramm ins Auge gefaßt, mit dem Lehrer jedweder Fachrichtung an den bayerischen Universitäten innerhalb von zwei Semestern die Lehrbefähigung für das Fach Sozialkunde erwer-

⁷²¹ Vgl. BayHStA, MK 53047, Vormerkung von Abteilung III vom 4.12.1951: Sozialkunde an den bayerischen Unterrichtsanstalten.

⁷²² Vgl. Amtsblatt 1950, S. 235, S. 241 f.

⁷²³ BayHStA, MK 53047, Vormerkung von Abteilung II vom 19.4.1955.

⁷²⁴ Vgl. BayHStA, MK 53047, Vormerkung von Referat 7 vom 24.1.1952.

⁷²⁵ Vgl. BayHStA, MK 53047, Vormerkung von Abteilung II vom 3.12.1951: Stand der politischen Bildung.

⁷²⁶ Vgl. BayHStA, MK 53047, Vormerkung von Abteilung III vom 4.12.1951: Sozialkunde an den bayerischen Unterrichtsanstalten; dort der Hinweis, daß die Hochschule für Politische Wissenschaften im Herbst 1951 an 14 Lehrerbildungsanstalten Vortragsreihen durchführte.

ben konnten⁷²⁷. Als eigenständiges Prüfungsfach tauchte die Sozialkunde dann erstmals in der Prüfungsordnung für das Lehramt an den höheren Schulen in Bayern vom Frühjahr 1959 auf⁷²⁸.

Was die an kein bestimmtes Fach gebundene Einübung demokratischer und sozialer Verhaltensweisen im Unterricht, die Sozialkunde als Prinzip, betrifft, so gab hierüber der Schulreformplan des bayerischen Kultusministeriums vom 31. März 1947 ersten Aufschluß: „In allen Schulen soll das Verhältnis zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft nicht einseitig auf Autorität und Gehorsam, sondern in wachsendem Maße auf Vertrauen und Freiwilligkeit, auf Einsicht und Selbstbestimmung gegründet werden. Ziel aller Erziehung ist die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbsterziehung. Demgemäß soll das schulische Gemeinschaftsleben so gestaltet werden, daß es den Schülern reichlich Gelegenheit zur Selbstverantwortung, Selbstgesetzgebung und Selbstregierung gibt und damit zur Einübung und Ausübung demokratischer Lebensformen.“⁷²⁹ Was nun diese Ein- und Ausübung anbelangt, so ist als erstes auf einen Erlaß von Kultusminister Fendt vom Dezember 1946 zu verweisen, demzufolge in der Oberstufe aller höheren Schulen „politische Debattierclubs zu bilden“ waren, die „den Namen ‚Collegium politicum‘ tragen sollen“⁷³⁰. Die Schüler sollten dadurch die Technik der freien Diskussionsführung erlernen und für politische Fragen interessiert werden. Gleichzeitig wollte man, da die Lehrer nur eine beobachtende Funktion hatten, die Selbstverantwortung der Schüler aktivieren. Ein Rektoratsbericht über die Gründung eines solchen „Collegium politicum“ veranschaulicht recht gut, wie so ein Debattierclub funktionierte. Zunächst einmal trafen sich die Schüler zu einer Gründungsversammlung, wählten einen Präsidenten – für die ersten, konstituierenden Sitzungen wurde das Amt einem Lehrer übertragen – und beschlossen, sich turnusmäßig alle zwei Wochen zusammenzufinden. In der zweiten Sitzung wurde eine Geschäftsordnung verabschiedet, „die den praktischen Zweck erfüllen soll, in die Gepflogenheiten des parlamentarischen Lebens einzuführen“. Entschieden wurde ferner, daß künftig jedes Mitglied über wichtige politische Ereignisse berichten solle. Im vorliegenden Bericht referierte beispielsweise ein Teilnehmer als erstes über die eben in Kraft getretene Bayerische Verfassung. In der dritten Sitzung wählte man dann anstelle des Interimspräsidenten einen Schüler an die Spitze des Debattierclubs. „Damit wurde das Collegium politicum ganz in die Hände der Schüler gelegt. Das Collegium tagt seitdem an jedem zweiten Montag. Neben einem kurzen Bericht über die augenblickliche politische Lage und über neueste Zeitungs- und Zeitschriftenartikel wird in jeder Sitzung ein Vortrag über eine politische Frage gehalten, an den sich eine Aussprache anschließt.“⁷³¹ Dabei war undiszipliniertes Durcheinanderreden verpönt. Jeder Schüler hatte seinen Diskussionsbeitrag beim chairman anzumelden, der dann das Wort erteilte. Lediglich wenn diesem die Diskussionsleitung entglitt, griff der Lehrer ein⁷³². Die aus der Emphase des demokratischen Neubeginns zu verstehenden Debattierclubs er-

⁷²⁷ Vgl. BayHStA, MK 53047, Vormerkung von Referat 7 vom 24.1.1952.

⁷²⁸ Vgl. MK, Kulturpolitik, S. 15.

⁷²⁹ Merkt, S. 70.

⁷³⁰ BayHStA, MK 53201, Ministerialerlaß vom 12.11.1946.

⁷³¹ BayHStA, MK 61384, Direktorat der Aufbauschulen für Jungen in Amberg an MK vom 21.3.1947.

⁷³² Vgl. BayHStA, MK 53219, Direktorat der Oberrealschule an der Damenstiftstraße in München an MK vom 21.4.1947.

freuten sich anfangs zwar großer Beliebtheit, als der Reiz des Neuen verflogen war, schiefen sie jedoch bald ein. Ambivalent war dabei die Rolle der Lehrer. Auf der einen Seite hatten sie in den Clubs Zurückhaltung zu üben, so daß dort mitunter die ordnende und vor allem auch die Kontinuität sichernde Hand fehlte. Sofern sie sich andererseits allzu sehr in den Clubs engagierten, wurde das von den Schülern als eine das Interesse an den Diskussionsveranstaltungen dämpfende Bevormundung empfunden. Was auch immer die Gründe für das Scheitern der – für Deutschland originellen – Idee im einzelnen waren: 1950 bestanden an kaum einer Schule mehr Debattierclubs, die Einrichtung fiel der Vergessenheit anheim⁷³³.

In die gleiche Richtung wie die „Collegia politica“, nämlich die praktische Einübung demokratischer Willensbildungsprozesse, freier Meinungsäußerung und Mitbestimmung, wiesen die 1946 in München vor allem an den höheren und den Berufsschulen gegründeten Schülerparlamente⁷³⁴. In allen Klassen, deren Schüler mindestens 16 Jahre alt waren, wurden in geheimer Abstimmung ein Ordner und ein Verwalter gewählt, die klasseninterne Schlichterfunktion auszuüben hatten und kleinere Verwaltungsaufgaben wie das Einsammeln von Geldbeträgen übernahmen. Vor allem aber bildeten sie mit den gewählten Vertretern anderer Klassen das Schülerparlament, das gegenüber der Schulleitung die Anliegen der Schüler artikuliert. Durch dieses Münchener Beispiel war vorgegeben, was sich 1949 an den höheren Schulen Bayerns auf Landesebene durchsetzte. Angesprochen ist damit die durch die kultusministerielle Bekanntmachung vom 28. März 1949 eingeführte Schülermitverwaltung. Jede Klasse wählte demnach zu Beginn eines jeden Schulhalbjahrs zwei Klassensprecher, die für die „Ausschaltung von Unredlichkeit und Unwahrheit“ gleichermaßen Sorge zu tragen hatten wie für die Sauberkeit im Klassenzimmer und für die organisatorische Mitbetreuung von Schulveranstaltungen. Die Klassensprecher einer Schule wählten wiederum aus ihrer Mitte einen dreiköpfigen Schülerausschuß. „Ihm obliegen alle Aufgaben der Schülermitverwaltung, die über den Kreis einer Klasse hinausgehen oder von besonderer Bedeutung sind. Er vermittelt Anregungen und Wünsche an den Anstaltsvorstand und erörtert sie mit ihm.“⁷³⁵

Ebenfalls im Kontext der Aktivierung von Eigeninitiative und -verantwortung der Schüler ist schließlich die in der Nachkriegszeit erfolgte Gründung zahlreicher Schülerzeitschriften zu sehen, durch die innerhalb der Schule die Kultur des freien Meinungsaustauschs gepflegt werden sollte. Wie sehr der Militärregierung an einer solchen Einübung demokratischer Lebensformen lag, geht aus der Tatsache hervor, daß sie in einer von allgemeiner Materialknappheit geprägten Zeit die Schülerzeitungen mit Papier und Vervielfältigungsmaterial unterstützte. Darüber hinaus fanden beispielsweise in der Pädagogischen Arbeitsstätte in der Münchener Sophienstraße alle drei Wochen Round-Table-Gespräche mit den Redakteuren der Schülerzeitungen statt, bei denen praktische und juristische Probleme der Redaktionsarbeit erörtert wurden⁷³⁶.

⁷³³ Vgl. Neue Zeitung vom 10.2.1950, S.8: Eingeschlafene Debattierclubs.

⁷³⁴ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 15.10.1946, S.4: Parlament der Schüler; Süddeutsche Zeitung vom 4.7.1950, S.9: Parlament der Schüler.

⁷³⁵ Merkt, S.284. Zur Nachkriegsdiskussion um die Schülermitverantwortung vgl. Fingerle; Zinkl. Zur Nachkriegsentwicklung allgemein Holtmann; Reinhardt, S.11–96; Wilmers. Zum aktuellen Stand vgl. MK, SMV konkret.

⁷³⁶ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 17./18.5.1950, S.9: Die Schulbank als Redaktionstisch.

Noch ein weiterer Aspekt ist schließlich unter dem Stichwort der Demokratisierung der Schule zu erwähnen, nämlich die Einbeziehung der Eltern in Schulangelegenheiten. Eine Neuerung stellte in dieser Hinsicht die von Kultusminister Fendt im September 1946 eingeführte Abhaltung von Elterntagen dar. Jeder Klassenlehrer hatte fortan die Eltern seiner Schulkinder zweimal im Jahr zu einer Besprechung über aktuelle Erziehungs- und Schulfragen einzuladen⁷³⁷. Im Kontext einer „allgemeinen Durchdringung unseres gesamten Lebens mit demokratischen Grundsätzen“⁷³⁸ sind aber vor allem zwei von Kultusminister Hundhammer geförderte Neuerungen zu sehen: die Errichtung von Schulpflegschaften an den Volksschulen und die Gründung von Elternbeiräten an den höheren Schulen. Die Schulpflegschaften konnten schon auf eine gewisse Tradition zurückblicken. Erstmals waren sie unter Kultusminister Hoffmann mit der Verordnung vom 28. August 1919 bzw. dem am 1. August 1922 erlassenen Gesetz über Schulpflege, Schulleitung und Schulaufsicht an den Volksschulen eingeführt worden⁷³⁹. An das von den Nationalsozialisten durch das Schulaufsichtsgesetz vom 14. März 1938 aufgehobene Gesetz von 1922 wieder anzuknüpfen war das erklärte Ziel, das der Erarbeitung des Schulpflegschaftsgesetzes vom 1. Juli 1948 zugrunde lag. Diesem zufolge waren an allen Volksschulen jeweils vier Jahre amtierende Schulpflegschaften einzurichten, denen in der Regel drei Lehrer, drei Gemeindevertreter, sechs Vertreter der Elternschaft sowie ein Kirchenvertreter angehörten. Ihre Aufgabe war „die Mitwirkung an der Gestaltung des Schullebens“, wobei insbesondere „die Förderung der Beziehungen zwischen Volksschule und Elternhaus durch die Herstellung einer lebendigen Verbindung zwischen Lehrerschaft, Gemeinde und Eltern“ hervorgehoben wurde. Als weitere Betätigungsfelder wurden die „Pflege des Schullebens außerhalb des Unterrichts, die Sorge für körperlich, geistig oder sittlich gefährdete Kinder und [...] die Förderung besonders begabter Kinder“ genannt. Ferner sollten die Schulpflegschaften bei der Errichtung neuer Schulen und der Schulsprengelbildung gutachtlich Stellung nehmen. In Entsprechung zu den Schulpflegschaften wurden durch die Bekanntmachung vom 26. August 1948 an den höheren Schulen Elternbeiräte gegründet, die „bei den Angelegenheiten der Schule beratend mitzuwirken“ hatten. Vor allem sollten sie „eine lebendige Verbindung zwischen Schule und Elternhaus herstellen, die Erziehung der Schüler unterstützen und die äußeren Schulverhältnisse fördern“⁷⁴⁰. Die darauf aufbauende Entwicklung des elterlichen Mitspracherechts in Schulangelegenheiten, das sich im übrigen ausdrücklich nicht auf die internen, unterrichtlichen Bereiche erstreckte, wurde im Kultusministerium ambivalent beurteilt. Anerkennung fand beispielsweise die Leistung der Elternvertreter beim materiellen Wiederaufbau des Schulwesens, wo sie als lokale pressure group die Gemeinden nachdrücklich mit den finanziellen Bedürfnissen der Schulen konfrontierten. Auf der anderen Seite war man im Kultusministerium über die Elternbeiräte gelegentlich aber auch verärgert, wenn sich diese in innerschulische Angelegenheiten einmischten: „Allgemein kann man sagen, daß der Elternbeirat als Einbruch der Demokratie in die Schule seine Zuständigkeit in allen Fragen der Schule anmeldet, daß er die innere Schulorgani-

⁷³⁷ Vgl. Merkt, S. 37f. Vgl. auch BayHStA, MK 61210, Vormerkung vom 2.4.1958.

⁷³⁸ Süddeutsche Zeitung vom 7.7.1948, S. 5: Schulpflegschaften – ein neuer Erziehungsbegriff.

⁷³⁹ Vgl. BayHStA, OMGUS, Legal Division 9-1046, Überblick über die Schulpflegschaftsgesetzgebung von Claus Leusser vom 18.12.1947. Weiteres Material in BayHStA, OMGUS, Legal Division 13-2093.

⁷⁴⁰ Merkt, S. 249.

sation, ja sogar die Unterrichtsgestaltung mit ständiger Kritik begleitet und manchen Orts die Grenzen nicht mehr einhält, die gewahrt werden müssen, damit er nicht zu einem Hemmnis für die Schule wird.“⁷⁴¹ Ob nun tatsächlich die Elternbeiräte mit ihren Aktivitäten übers Ziel hinausschossen, oder ob die Klagen der Kultusbürokratie nicht eher Ausdruck einer sich am Effizienzprinzip orientierenden „etatistischen Verwaltungshaltung“⁷⁴² waren, die sich mit dem – wie es in etwas verräterischer Diktion heißt – „Einbruch der Demokratie“ nicht so recht anfreunden konnte, sei dahingestellt. Tatsache war jedenfalls, daß die vereinsmäßige Organisation der Elternbeiräte in der Landeselternvereinigung dem Ministerium entschieden zu weit ging. Damit schien die „tatsächliche Entwicklung [. . .] über die Vorstellungen“, die der Bekanntmachung des Jahres 1948 zugrunde lagen, „erheblich hinausgewachsen“⁷⁴³. Durch eine am 7. Januar 1953 wirksam gewordene Neufassung wurde deshalb schleunigst „größere Klarheit darüber geschaffen, daß den Elternbeiräten nur eine beratende, Vertrauen schaffende, helfende Funktion zukommt und nicht irgendwelche Beschlußfunktion“⁷⁴⁴.

c. Die Bedeutung des Austauschprogramms für die Schulreform

Als im Oktober 1948 auf der Berchtesgadener Erziehungskonferenz durch den Leiter der Erziehungsabteilung von OMGUS, Alonzo Grace, und General Clay die neue Linie der amerikanischen Umerziehungspolitik festgelegt wurde⁷⁴⁵, kam diese Wende zwar für die Mehrheit der amerikanischen Erziehungsoffiziere wohl überraschend. Einige hatten allerdings bemerkt, daß die Schulpolitik seit einigen Monaten mit nachlassender Intensität verfolgt wurde und daß „the governor is currently more interested in student exchange and group activities“⁷⁴⁶. Diese Beobachtung war richtig. In Berchtesgaden kam es nämlich nicht nur zur Preisgabe des Einheitsschulkonzepts als des bisherigen Ecksteins der amerikanischen Schulpolitik, sondern gleichzeitig auch zur emphatischen Propagierung des Austauschprogramms durch General Clay: „I feel so strongly that the exchange part of our program is one of the phases of our program that is going to pay tremendous dividends in the future.“⁷⁴⁷ Wenn Clay, der der bereits seit den Tagen des Zook-Reports ventilierten Idee eines exchange program bislang eher skeptisch gegenübergestanden hatte⁷⁴⁸, nun dessen Vorzüge pries, so ist das bereits ein Hinweis für das Hauptmotiv der Neuakzentuierung der amerikanischen Umerziehungspolitik. Denn die Dividende, das meinte natürlich die Loyalität der deutschen Bevölkerung gegenüber der Politik der Vereinigten Staaten, die vor dem Hintergrund des Kalten Krieges die Westbindung und Gründung eines westdeutschen Teilstaates forcierten. Antiamerikanische Ressentiments auslösende Aktivitäten hatten deshalb zu unterbleiben, wobei die Preisgabe des Einheitsschulkonzepts um so mehr angezeigt war, als ja gerade die antikommunistisch-konservativen Kräfte in Deutschland zu des-

⁷⁴¹ BayHStA, N1 Schwalber VIII, Bericht der Abteilung III vom 9.2.1951.

⁷⁴² Ellwein, S. 45.

⁷⁴³ BayHStA, MK 52284, MK an Ständige Konferenz der Kultusminister vom 4.10.1951.

⁷⁴⁴ BayHStA, MK 52284, Vormerkung von Referat 12a vom 19.2.1954.

⁷⁴⁵ Siehe oben, S. 136 ff.

⁷⁴⁶ BayHStA, OMGBY 10/118–3/13, Wrinkle an OMGUS vom 25.3.1948.

⁷⁴⁷ BayHStA, OMGBY 10/50–1/44, Adress by General Clay, Berchtesgaden Education Conference, 8.–12.10.1948.

⁷⁴⁸ Vgl. Tent, Mission, S. 255 ff.; Kellermann, Cultural Relations, S. 17 ff.

sen Hauptgegnern zählten. So gesehen war es ein Gebot der politischen Klugheit, auf einen weithin unpopulären Teil der Schulreform zu verzichten und statt dessen mit dem exchange program einen positiven Akzent zu setzen. Nachdem die Vereinigten Staaten mit der Berliner Luftbrücke die Zuverlässigkeit und die Stärke der westlichen Demokratie demonstriert hatten, sollte, wie Alonzo Grace betonte, verdeutlicht werden, daß die amerikanische Besatzungsmacht mehr als nur Care-Pakete zu bieten hatte: „We shall develop an intellectual and cultural air lift.“⁷⁴⁹ Ähnlich deutlich ging der Rückbezug zur politischen Großwetterlage aus einem OMGUS-Memorandum hervor, das zugleich das methodische Konzept des Austauschprogramms umriß: „It is now imperative that democratic ideas and attitudes and the will to exercise responsibility and constantly to assert civil rights take firm foot in the minds and daily lives of the Germans. This is especially urgent because the threat from other forms of government has made the residents of the Western Zones conscious of imminent dangers without offering them the means to meet and overcome them. [. . .] The need for stimulating democratic ideas and practices is being met by the creation of a new program. [. . .] This program, broadly conceived, envisages the introduction of democratic ideas from the outside world through the media of bringing experts into contact with German groups and individuals, exchanging students, professors and public officers, and disseminating literature on democratic principles and practices throughout the zone.“⁷⁵⁰ Dem Memorandum zufolge setzte sich das cultural exchange program somit aus zwei Komponenten zusammen. Die eine war der bilaterale Personenaustausch, d. h., es wurden nicht nur Deutsche nach Amerika eingeladen, sondern gleichzeitig warben Amerikaner in Deutschland für die Sache der Demokratie und der Vereinigten Staaten. Die andere, als „material exchange program“ bezeichnete Komponente⁷⁵¹ war die Verbreitung demokratiefördernden Schrifttums in Form von Fachliteratur und Belletristik. Im Rahmen der Schulreform kam dabei vor allem der Distribution moderner pädagogischer Literatur in den bereits erwähnten Textbook and Curriculum Centers ganz erhebliche Bedeutung zu. Gleichzeitig wurde nun in der Spätphase der Besatzungszeit im Sinne einer Intensivierung des material exchange program das Netz der Amerikahäuser ausgebaut, um einem breiteren deutschen Publikum den american way of life nahezubringen⁷⁵².

Der Personenaustausch wurde ein erstes Mal bereits 1947, also vor der im Anschluß an die Berchtesgadener Konferenz einsetzenden Hochblüte des Austauschprogramms, in den Dienst der Schulreform gestellt. Im Rahmen eines „visiting experts program“⁷⁵³ kam es zum Einsatz amerikanischer Schulexperten, die nicht reguläre Mitglieder der Erziehungsabteilung der Militärregierung waren, sondern lediglich für einige Wochen oder Monate als Berater und Vortragsredner in der US-Zone weilten. Die Anregung hierzu fand sich wieder einmal im Zook-Report vom September 1946, wo die „Entsendung amerikanischer Sachverständiger“ nach Deutschland wärmstens empfoh-

⁷⁴⁹ Zitiert nach Miller, S. 50.

⁷⁵⁰ BayHStA, OMGBY 10/118-2/23, undatiertes OMGUS-Memorandum, ca. 1948: Cultural Exchange Program.

⁷⁵¹ Pilgert, S. 44.

⁷⁵² Vgl. Bungenstab, Amerika-Häuser, S. 189-203. Zur Literaturpolitik als Element des reeducation-Programms vgl. Gehring, S. 85 ff.

⁷⁵³ Vgl. Pilgert, S. 66 f.; Kellermann, Cultural Relations, S. 43 f.

len wurde: „Unter ihnen sollten Leute mit eigener Erfahrung in solchen Dingen wie Behandlung einer Schulklasse, Schüler selbstverwaltung, Lehrplangestaltung, Unterricht in sozialen Fächern, Ausbildung von Lehrern und Jugendleitern sein.“⁷⁵⁴ Ein erster Troß von etwa 30 amerikanischen Erziehungsexperten traf daraufhin Anfang 1947 in Deutschland ein⁷⁵⁵. Die Bandbreite ihrer Aktivitäten läßt sich gut anhand einer Auflistung der von den Experten vorgelegten Arbeitsberichte nachvollziehen⁷⁵⁶. So erstattete beispielsweise E. R. Lindquist von der Iowa State University Rapport über „Construction and use of a battery of objective tests of school achievement for 8th year pupils in Munich schools“. Marrietta C. Henderson war für „Home economics education in Bavaria“ zuständig. Philipp G. Johnson vom US-Office of Education beriet deutsche Stellen über „Visual Instruction Aids“. Mary Davis, ebenfalls vom US-Office of Education abgestellt, war für Vorschul- und Kindergartenerziehung zuständig. Ferner wurden Experten für das Berufsschulwesen, für die Lehrerbildung, für Körpererziehung, Hochschulangelegenheiten u. a. m. eingesetzt. Besondere Hervorhebung verdient schließlich noch ein siebenköpfiges U.S. Social Studies Committee, das einen umfangreichen Bericht über die Fortschritte bei der Integration sozialkundlicher Unterrichtselemente in den deutschen Schulen vorlegte⁷⁵⁷.

Über Sinn und Erfolg des „visiting expert program“ war man innerhalb der Militärregierung geteilter Meinung, anfangs überwogen sogar eindeutig die ablehnenden Reaktionen. So wie sich die deutschen Unterrichtsverwaltungen vielfach nur schwer mit den im Ruche der Besserwisseri landfremder Besatzer stehenden Ratschlägen der Erziehungsoffiziere der Militärregierung anfreunden konnten, so fühlten sich letztere nun selbst als die eigentlichen, mit den deutschen Verhältnissen vertrauten Fachleute, die nicht der Unterstützung kurzfristig eingeflogener, landesunkundiger Experten bedurften. An deren Arbeit wurde denn auch kaum ein gutes Haar gelassen. So machten die Erziehungsfachleute der Militärregierung als gravierenden Nachteil aus, daß die Experten nicht einem bestimmten Land zugeordnet waren, sondern in der gesamten US-Zone tätig wurden. In den einzelnen Ländern der US-Zone sei es deshalb oft nur zu einer extrem kurzen und daher wenig sinnvollen Tätigkeit der visiting experts gekommen. Diese hätten sich in keiner Weise hinreichend mit den regionalen Besonderheiten vertraut machen können: „Some of our greatest difficulties arose from experts whose tour of duty was very short and who came to the Land after a long orientation period at Berlin during which they gained the impression that the plans suggested at OMGUS, often without consultation with the Land due to the press of time, were the definite program.“⁷⁵⁸ Als ausgesprochen kontraproduktiv wurden ferner die mangelnden Deutschkenntnisse der visiting experts gewertet. Und schließlich kritisierten die schon längere Zeit in Deutschland tätigen regulären Erziehungsoffiziere, was ihnen selbst vielfach von deutschen Stellen zum Vorwurf gemacht wurde – daß die Experten in missionarischem Übereifer ein fremdes System aufzwingen wollten: „There

⁷⁵⁴ Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, S. 59.

⁷⁵⁵ Vgl. BayHStA, OMGBY 10/49-3/45, Education & Religious Affairs Branch: Expert Program Personnel, ca. 1947; dort Angaben zu Biographien und Karriereverlauf der eingesetzten Experten.

⁷⁵⁶ Vgl. ebenda.

⁷⁵⁷ Vgl. Lange-Quassowski, Neubeginn, S. 216f.

⁷⁵⁸ Dieses und die nachfolgenden Zitate nach BayHStA, OMGBY 10/49-3/45, OMGBY an OMGUS vom 16.6.1947: Recommendations Concerning Need for Utilization of Visiting Experts.

ist the danger that they may pose as experts on German problems – which they are not [...] Some experts were too eager to appear expert and to give the sort of advice and suggestions on German education that proved them completely unaware of the best in German education and culture. On the part of some, there seemed to be a desire to transplant the whole American scheme of education in Germany, an obvious impossibility.“ Zu den fachlichen Gegensätzen und der unverkennbaren Befürchtung der regulären Erziehungsbeamten, hier werde ihnen von Neulingen ins Handwerk gepfuscht, gesellten sich auch persönliche Animositäten. Die Kollegen aus den Vereinigten Staaten genossen bzw. beanspruchten nämlich einige Privilegien, auf die das Stammpersonal der Militärregierung verzichten mußte. „The general effect of the extra-curricular activities of a considerable minority of the experts caused dissatisfaction on the part of the regular staff, who in general were equal in training, ability and academic recognition of the experts.“ Für den Fall einer Fortsetzung des Programms wurde deshalb entschieden gefordert, daß die visiting experts den gleichen Arbeitszeiten wie das reguläre Personal unterworfen würden, ferner sollten ihnen keine vergünstigten Reisemöglichkeiten eingeräumt werden. Einige der Experten scheinen ihre Tätigkeit in Bayern nämlich zu einem Kurzurlaub zur Erforschung der landschaftlichen Reize des bayerischen Oberlandes genutzt zu haben. Gallig resümierte man beispielsweise über einen von der Stanford University entsandten Schulfachmann: „though a very able and well-known man, did almost nothing for Bavaria [...] Dr. Hanna had many personal interests in Bavaria which used his time.“ Über andere wurde kaum weniger sarkastisch geurteilt: „friendly man, but not of a very practical turn of mind [...] Dr. Jenkins would probably not be of too much value for further work in Germany“. Dem für Schulfunkfragen zuständigen Samuel H. Linch wurde bestätigt, er habe „an interesting personality but no knowledge of German and perhaps not too broad a background in education“. Über einen Lehrerbildungsexperten hieß es: „it is difficult to see any positive results of Dr. Pittman’s stay“. Im Lichte dieser Zitate wird man das visiting expert program zunächst kaum als glänzenden Erfolg bezeichnen dürfen. Gleichwohl wurde das Programm in den nächsten Jahren mit erhöhtem Aufwand weiterverfolgt und über den Bildungssektor hinaus auch auf andere Bereiche des öffentlichen Lebens ausgedehnt. 1948 kamen 82 Fachleute nach Deutschland, 1949 waren es annähernd 160. Freilich hatte man aus der Kritik an der ersten Expertengruppe die Konsequenzen gezogen, da nun die Kandidatenauswahl wesentlich sorgfältiger erfolgte – „as the numbers grew, so did the quality of the participants“⁷⁵⁹. Im Rahmen der Schulreform leisteten amerikanische Schulexperten namentlich bei der Errichtung der Wallenburg-Stiftung sowie bei den Schulversuchen im Landkreis Weilheim effiziente Hilfe, die auch von bayerischer Seite anerkannt wurde.

Im Vergleich zum Einsatz amerikanischer Experten in Deutschland war die quantitativ bedeutsamere Seite des Personenaustauschs die gleichfalls auf Kosten der Besatzungsmacht erfolgende Entsendung von Deutschen in die USA, wobei zwei Alters- und Berufsgruppen zu unterscheiden sind: zum einen noch in der Ausbildung stehende Jugendliche, vorzugsweise Studenten, zum anderen beruflich bereits Etablierte fortgeschrittenen Alters. Gemäß der Devise der amerikanischen Umerziehungspolitik, vor allem auf die Jugend als der künftigen Gestalterin eines demokratischen Deutschland

⁷⁵⁹ Kellermann, *Cultural Relations*, S. 44.

zu setzen – „emphasis must be upon youth“⁷⁶⁰ –, stand zu erwarten, daß vor allem die junge Generation am personal exchange program partizipierte. In der Tat war dies ursprünglich wohl auch so gedacht, ab 1949 ging der Trend jedoch eindeutig dahin, sogenannte „German leaders“ in die Vereinigten Staaten einzuladen; Personen also, die bereits in gesellschaftlich exponierter Position beruflich tätig waren und von denen anzunehmen war, daß sie als Multiplikatoren für die in den USA gemachten Erfahrungen die öffentliche Meinung in Deutschland beeinflussen und so einen „important factor in stimulating proamerican attitudes“ darstellen würden⁷⁶¹. Lehrer, Schulfachleute und Universitätsprofessoren kamen dabei ebenso in Frage wie Vertreter von Verbänden, Gewerkschaften und politischen Parteien sowie der Kreis der Kulturschaffenden: Journalisten, Schriftsteller, Verleger etc. In Zahlen ausgedrückt sah das so aus, daß 1948 18 „German leaders“ und 214 Studenten in die Vereinigten Staaten eingeladen wurden, 1950 hingegen 1288 „leaders“ und 448 Studenten; 1953 lag das Verhältnis bei 861 zu 414⁷⁶². Daß ungeachtet des im Vergleich zu den Studenten überproportional gewachsenen Anteils der „German leaders“ doch auch noch Jugendliche in den Genuß eines USA-Aufenthaltes gelangten, wurde durch Zusatzprogramme gesichert. Neben dem Studentenaustausch wurden nämlich noch ein trainee program sowie ein teenager program verwirklicht; ersteres bezog sich auf in der Berufsausbildung stehende Jugendliche, letzteres auf Gymnasiasten⁷⁶³.

Das im Rahmen der Schulreform einschlägige teenager program war innerhalb der amerikanischen Administration nicht unumstritten. Im State Department herrschte beispielsweise die Meinung, Schüler seien zu jung, um mit den Problemen des Aufenthaltes in einem fremden Land und der Reintegration in ihre Heimat fertig zu werden. „However, the Exchanges Staff in Germany viewed the program with confidence, contending that, because of their impressionable age, the teen-agers would absorb much of the spirit of the U.S. and this would pay returns for years to come as these persons matured and began taking their place in German life.“⁷⁶⁴ Vor dem Hintergrund dieser Überlegung wurden 1949 erstmals 63 Teenager in die Vereinigten Staaten entsandt, wo sie die High School besuchen sollten; 1950 waren es 493, 1951 478, 1952 427 und 1953 414⁷⁶⁵. Wie sich die Jugendlichen in den USA zurechtfinden, darüber läßt sich schwer etwas sagen. Während für den Erwachsenen- und Studentenbereich nämlich eine ganze Reihe ausführlicher Erfahrungsberichte vorliegen⁷⁶⁶, die – auch wenn sie mitunter der „thank you for a nice trip-category“⁷⁶⁷ zuzuordnen sind – ein einigermaßen zuverlässiges Bild von den USA-Aufenthalten vermitteln, scheinen solche Berichte für das teenager program zu fehlen. Soweit erkennbar, brachte das Alter der Besucher aber doch einige Probleme mit sich, die sich bei Studenten und älteren Besuchern nicht im selben Maße stellten. Henry Pilgert, der für das amerikanische Hochkommissariat tätige Historiograph des Personenaustauschprogramms, räumte jedenfalls im

⁷⁶⁰ BayHStA, OMGBY 10/50–1/44, Land Director van Wagoner an OMGUS vom 30.4.1949.

⁷⁶¹ Zitiert nach Miller, S. 83.

⁷⁶² Vgl. die statistischen Hinweise bei Kellermann, Cultural Relations, S. 261.

⁷⁶³ Vgl. Miller, S. 53.

⁷⁶⁴ Pilgert, S. 61.

⁷⁶⁵ Vgl. Kellermann, Cultural Relations, S. 261.

⁷⁶⁶ Vgl. Miller, S. 64, S. 78.

⁷⁶⁷ Pilgert, S. 51.

Hinblick auf die Teenager ein: „A few got into trouble of one kind or another, and some of them found difficulty readjusting after they came back – especially serious was the resumption of parental discipline after a year of freedom from such authority.“⁷⁶⁸

Außer durch die Entsendung von Schülern wurde das exchange programm schließlich noch durch die Bewilligung von Amerika-Aufenthalten für Schulfachleute und Lehrer fruchtbar gemacht. Dabei kamen die Amerikaner unter anderem in einem „idle moment“⁷⁶⁹ auf die Idee, den obersten Dienstherrn aller bayerischen Lehrer nach Amerika einzuladen: „Dr. Hundhammer was proposed by Education Branch for a study trip to the United States for the purpose of observing and studying techniques in democratic school administration in America.“⁷⁷⁰ Da aufgrund Hundhammers vielfältiger politischer Verpflichtungen nur ein neuntägiger Aufenthalt in den Vereinigten Staaten in Frage kam, darf freilich bezweifelt werden, ob solch ein Kurzaufenthalt die erwarteten Früchte trug. Ein positives Ergebnis war aber zweifelsohne, daß Hundhammer nach seiner Rückkehr zehn Stipendien bewilligte, mit denen amerikanischen Studenten ein Studienaufenthalt an der Universität München ermöglicht werden sollte⁷⁷¹. Neben der politischen Prominenz erhielt vor allem aber eine ganze Reihe von Schulleuten Anschauungsunterricht in Sachen Demokratie und amerikanischer Schulwirklichkeit. Außer Lehrern, die sich mit modernen Unterrichtsmethoden und der Praxis der social studies vertraut machen sollten, wurden dabei auch Fachleute für das Schulbuchwesen und den Neubau von Schulhäusern eingeladen, um sich vor Ort in den Vereinigten Staaten ein Bild zu machen⁷⁷². Die Studienaufenthalte erforderten, wie vielfach überlieferte Klagen belegen, wegen der schier überbordenden Fülle von Terminen ein robustes Naturell⁷⁷³. Gleichwohl wurde der Aufenthalt in den Vereinigten Staaten von den meisten Teilnehmern am exchange program als persönliche Bereicherung empfunden. Insofern stellte das Austauschprogramm – auch wenn sich sein Erfolg gesicherter Evaluation entzieht – sicherlich einen wertvollen Beitrag zur Wiederherstellung der während der NS-Zeit unterbrochenen Kontakte zum Ausland dar.

d. Werbung für die Schulreform: Der Beispielpreis Weilheim

Wie beim exchange program ist auch auch bei einem weiteren, gleichfalls dem Prinzip des kostenlosen Anschauungsunterrichts verpflichteten Projekt, dem „Beispielpreis Weilheim für den Wiederaufbau des Bayerischen Bildungswesens“, der Erfolg nicht exakt meßbar. Die zugrunde liegende Idee dieser bemerkenswerten Initiative war es, die im Rahmen der Stiftung Wallenburg diskutierten Pläne für die Neugestaltung des Unterrichts in ausgewählten bayerischen Schulen zu erproben, um auf diese Weise ein in die Breite wirkendes Beispiel zu geben. Konkrete Formen nahm die Verwirklichung dieses Plans im Sommer 1948 an, als Kultusminister Hundhammer und der Schulreferent des Erzbischöflichen Ordinariats München, Prälat Johann Zinkl, gemeinsam mit

⁷⁶⁸ Ebenda, S. 62.

⁷⁶⁹ Zitiert nach Tent, Mission, S. 304.

⁷⁷⁰ BayHStA, OMBY 10/50–1/28, OMBY-Memo vom 30.3.1949: Hundhammer's Trip to the U.S.

⁷⁷¹ Vgl. Kellermann, Cultural Relations, S. 242.

⁷⁷² Vgl. Neue Zeitung vom 8.12.1950, S. 6: 3000 Deutsche entdecken Amerika, von Hildegard Brücher.

⁷⁷³ Vgl. Miller, S. 79f.; Süddeutsche Zeitung vom 27.7.1950, S. 3: Wenn jemand nach Amerika fährt.

dem Chef der Erziehungsabteilung der bayerischen Militärregierung, Lawrence Derthick, und dem OMGUS-Erziehungsexperten William L. Wrinkle eine Konferenz in Salzburg besuchten⁷⁷⁴. Den dabei geführten Vorgesprächen folgten intensive Beratungen im Rahmen der Stiftung Wallenburg sowie in München zwischen Vertretern des Kultusministeriums und der Militärregierung. Eine der zentralen Fragen war dabei, wo die Schulversuche durchgeführt werden sollten. Die Wahl fiel auf den Landkreis Weilheim, der im Jahr 1946 66 196 Einwohner, darunter 9233 Kinder im volksschulpflichtigen Alter von 6 bis 14 Jahren und 5486 Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahren, zählte⁷⁷⁵. Im Gespräch waren zunächst auch die Landkreise Starnberg und München gewesen, „aber die Zusammensetzung dieser Schulorte entsprach nicht dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung in Bayern, der man doch nahekommen wollte. Beide genannten Kreise weisen eine Verstärkung auf, die ein falsches Bild ergeben“ hätte⁷⁷⁶. Der Kreis Weilheim war in dieser Hinsicht zweifelsfrei eher repräsentativ, wies er doch zum einen „einen starken Kern bäuerlicher Bevölkerung“ auf⁷⁷⁷, hatte aber zum anderen durch die im schulischen Einzugsgebiet liegenden Kohlenbergwerke in Penzberg und Peißenberg auch industrielles Gepräge. Günstig schien auch die schulische Infrastruktur, da der Landkreis neben einem gut ausgebauten Volksschulnetz – 1948 wurde in 42 mehrheitlich vierklassigen Volksschulen in 205 Klassen unterrichtet – über eine Mädchenmittelschule im ehemaligen Kloster Polling, zwei höhere Schulen in Weilheim und Murnau sowie zwei Verbandsberufsschulen und eine Landwirtschaftsschule verfügte. Da in der Planungsphase an die Einbeziehung aller Schultypen in die Reformversuche gedacht war, kam dieser schulischen Vielfalt eine wichtige Bedeutung bei der Auswahl des Beispielkreises zu. In der Praxis war sie dann sekundär, da sich die Schulversuche auf den Volksschulbereich beschränkten.

Im Kreis Weilheim empfand man die Kür zum Beispielkreis zunächst als zweifelhafte Ehre. Sofort machte das Schlagwort von der Amerikanisierung des Schulwesens die Runde. Die Eltern „fürchteten, ihre Kinder wären zu Versuchskaninchen ausersehen“, die Kommunen verhielten sich wegen befürchteter finanzieller Mehrbelastungen zurückhaltend, und auch die Lehrerschaft „war nicht sehr erbaut. Viele hatten eben erst den dornenreichen Weg der Entnazifizierung durchschritten. Sie waren fest entschlossen, eine ruhige Kugel zu schieben und durch nichts mehr aufzufallen.“⁷⁷⁸ Ungeachtet dieser Reserviertheit konnten dann aber doch fast alle Volksschullehrer des Beispielkreises Weilheim dazu bewegt werden, im Sommer 1949 freiwillig an den in der Stiftung Wallenburg durchgeführten Lehrgängen teilzunehmen, wo sie über die wesentlichen Anliegen der Schulreform und ihre didaktische Umsetzung informiert wurden⁷⁷⁹. Obenan stand dabei der Einbau sozialkundlicher Elemente in den Unterricht, die Erprobung von Arbeits- und Gruppenunterricht, die Einführung in die Methodik

⁷⁷⁴ Vgl. hierzu und zum Folgenden BayHStA, OMGBY 10/50–1/32, William H. Lucio: The Kreis Weilheim Demonstration Project, Projektskizze vom 24.6.1949.

⁷⁷⁵ BayHStA, 10/50–1/32, Basic Data about Kreis Weilheim and its Schools, ca. 1949.

⁷⁷⁶ BayHStA, OMGBY 10/50–1/32, Informationsbroschüre: Der Beispielkreis Weilheim für den Wiederaufbau des Bayerischen Schulwesens, ca. 1949; Druck bei Merkt, S.277 ff.

⁷⁷⁷ Weigl/Huber, S.69. Die Verfasser der zitierten Schrift waren maßgeblich an der Durchführung des Weilheimer Projekts mitbeteiligt.

⁷⁷⁸ Ebenda, S.70.

⁷⁷⁹ Vgl. die Auflistung aller Lehrgänge in BayHStA, OMGBY 10/50–1/32, William H. Lucio: The Kreis Weilheim Demonstration Project, Projektskizze vom 24.6.1949.

des freien Unterrichtsgesprächs, die Heranführung an die Methode des sog. Epochalunterrichts, bei dem ein Fach für einen bestimmten Zeitabschnitt sämtliche Unterrichtsstunden übernimmt, die Auflockerung des Unterrichts durch Lernspiele, die Einbeziehung audio-visueller Medien in die Unterrichtspraxis, die Anwendung von Multiple-choice-Tests u. a. m. Parallel zu den Lehrgängen begann ein vom Kultusministerium eingesetzter Schulreformausschuß gemeinsam mit Vertretern der Militärregierung im Landkreis Weilheim mit der Aufklärungsarbeit. Mit zahlreichen Elternabenden und Vorträgen vor Schulpflegschaften wurde versucht, Skepsis gegenüber den Schulversuchen abzubauen – offenbar mit recht gutem Erfolg. Aus den Berichten der Schulen ging jedenfalls hervor, „daß die in Elternversammlungen und vor Schulpflegschaften erörterten Probleme der Schulreform positiv beurteilt werden“⁷⁸⁰. Gleichzeitig förderte die Besatzungsmacht, auf deren Seite sich vor allem der aus Pennsylvania stammende und seit 1949 in Bayern tätige Herman L. Offner für das Weilheimer Projekt einsetzte, das Vorhaben mit finanziellen Mitteln. In Peißenberg und Murnau ließ sie je ein den modernsten technischen und schulhygienischen Ansprüchen genügendes Musterschulzimmer einrichten; durch die Einführung beweglichen Gestühls wurde u. a. den Erfordernissen des Gruppen- und Arbeitsunterrichts Rechnung getragen⁷⁸¹. In Penzberg spendeten die Amerikaner eine mehrere hundert Bände umfassende, mit modernem Mobiliar ausgestattete Schülerbibliothek, in der die Kinder ihre Freizeit verbringen bzw. Hausaufgaben erledigen konnten. In Weilheim entstand eine mit der neuesten pädagogischen Fachliteratur ausgestattete Bibliothek für die Lehrer des Landkreises⁷⁸².

Der Erfolg dieses Engagements war natürlich in erster Linie von der Mitwirkung der Lehrer abhängig. Abgesehen von einigen vor allem älteren Lehrkräften, die von den neuen Methoden partout nichts wissen wollten, scheint die anfängliche Skepsis vielfach einer gewissen Aufgeschlossenheit gewichen zu sein. Mitunter kam es auch zu ganz bemerkenswertem Einsatz bei der Einführung des Epochalunterrichts oder der Verankerung der Schülermitverantwortung⁷⁸³. Aber auch wenn man davon ausgehen kann, daß die Schulversuche bei der Lehrerschaft letztlich wohlwollend aufgenommen wurden, so mußte das für die Unterrichtswirklichkeit häufig folgenlos bleiben. Mit den beiden erwähnten Musterschulzimmern war es eben nicht getan. Die Kinder, so gab beispielsweise eine Lehrerin zu Protokoll, wirkten zwar mit Begeisterung beim Arbeits- und Gruppenunterricht mit, allerdings scheiterte die neue Arbeitsweise häufig an äußeren Unzulänglichkeiten, „denn meist saßen 65 bis 70 Schüler in festgeschraubten Bänken, die man nie beiseite setzen könne, vor dem Lehrer. [. . .] Eine Schulreform ohne neue Schulhäuser und -anlagen bleibe eben Theorie.“⁷⁸⁴ Beeinträchtigt wurde der Unterricht aber auch deshalb, weil die Schulen des Beispielkreises zwangsläufig zu vielbesuchten Demonstrationsobjekten wurden. Daß mitunter Delegationen der Besatzungsmacht sich vom Erfolg ihres von den besten Absichten getragenen Projektes überzeugen wollten, war für die Lehrer das kleinere Übel. Schwerer wog, daß im Schuljahr 1950/51 eine Vielzahl von Lehrern in den Beispielkreis strömte, um sich An-

⁷⁸⁰ BayHStA, MK 61320, Regierung von Oberbayern an MK vom 15.7.1949.

⁷⁸¹ Siehe auch oben, S. 60ff.

⁷⁸² Vgl. Weigl/Huber, S.72.

⁷⁸³ Vgl. ebenda, S.74.

⁷⁸⁴ Süddeutsche Zeitung vom 1./2.7.1950, S.7: ‚Tätiges Lernen‘ in der Volksschule.

schauungsunterricht erteilen zu lassen. Daß dadurch der Schulbetrieb gestört wurde, liegt auf der Hand. Um dem zu entgehen, baute man im Herbst 1950 auf der Bühne des Weilheimer Stadttheaters ein Schulzimmer auf, in dem zwei Lehrer mit einer Schulklasse mehr als 200 Kollegen modernen Gruppenunterricht demonstrierten⁷⁸⁵. Ebenfalls 1950 wurde in der Hochlandhalle in Weilheim im Rahmen einer vom Kultusministerium bezuschußten Ausstellung die Öffentlichkeit über die Arbeit in den Versuchsschulen informiert. So gesehen dürfte das bis zum Schuljahr 1952/53 mit amerikanischen Mitteln geförderte Weilheimer Projekt ungeachtet mancher Unzulänglichkeiten durchaus wichtige, freilich erst mittel- und langfristig wirksam werdende Impulse gegeben haben. Daß sich die im Kreis Weilheim praktizierten modernen Elemente der Unterrichtserteilung später auf breiter Basis durchsetzten, wird man aber wohl nur zu einem gewissen Teil dem Versuchsschulprojekt gutschreiben dürfen. Aber immerhin: ein in die Zukunft weisendes Beispiel war gegeben. Zugleich war es Ausdruck der seit dem Herbst 1948 praktizierten amerikanischen Umerziehungsmaxime, anstelle von Direktiven auf Überzeugungsarbeit zu setzen. Und in diesem Sinne setzte das Weilheimer Projekt auch einen versöhnlichen Schlußpunkt unter die häufig von Differenzen überschattete Zusammenarbeit zwischen der bayerischen Unterrichtsverwaltung und der amerikanischen Besatzungsmacht.

⁷⁸⁵ Vgl. Weigl/Huber, S. 75.

Viertes Kapitel: Am Ende der Besatzungszeit

1. Besatzungsstatut und Rückzug der Besatzungsmacht aus der Schulpolitik

Im Dezember 1949, fast ein Vierteljahr nach dem Inkrafttreten des Besatzungsstatuts, versammelten sich die in Deutschland verbliebenen und nunmehr der amerikanischen Abteilung der High Commission for Germany unterstellten Erziehungsoffiziere – gegenüber der Endphase von OMGUS war ihre Zahl von 71 auf 42 Personen reduziert worden¹ – in Bad Nauheim, um sich über ihre künftige Aufgabenstellung klarzuwerden. Es kam dabei zu einem bemerkenswerten Aufflackern bereits seit längerem ad acta gelegter Formen der amerikanischen reeducation-Politik. Nachdem Alonzo Grace, der letzte Leiter der Erziehungsabteilung von OMGUS, der im Oktober 1948 auf der Berchtesgadener Erziehungskonferenz die Abkehr von der zuvor verfolgten Schulreformpolitik verkündet und insbesondere die Versuche zur Einführung der differenzierten Einheitsschule herb kritisiert hatte, in die Vereinigten Staaten zurückgekehrt war, wollten es sich die Zurückgebliebenen offenkundig nicht nehmen lassen, wider den Stachel zu löcken. Mit deutlichem Bezug auf die Formulierungen des Zook-Reports wurde noch einmal das Einheitsschulkonzept aus der Schublade geholt: „Elementary and secondary education should be regarded as two consecutive levels which do not overlap and which should be fully comparable in quality. [...] The rigid separation of children in two tracks or schools should be minimized. [...] All public schools for the compulsory attendance period should be organized as a unit under a single equal administration.“² Dieser Forderung kam höchstens insofern Bedeutung zu, als sie über die geistige Haltung der Erziehungsoffiziere Aufschluß gab. Für die offizielle reeducation-Politik blieben die Bad Nauheimer Beschlüsse indes folgenlos. Ein Zurückgehen hinter die auf der Berchtesgadener Konferenz skizzierten Zielsetzungen stand zu keinem Zeitpunkt ernsthaft zur Debatte. Das seither im Vordergrund stehende Austauschprogramm wurde in der Hochkommissariatsphase vollends zum dominanten Element der Umerziehungspolitik. Die Schulreform verschwand zwar nicht ganz aus dem Blickfeld, der Akzent lag allerdings, wie zuletzt am Beispielkreis Weilheim exemplifiziert, ausschließlich auf der inneren Schulreform. Eine Umsetzung der Nauheimer Beschlüsse wäre auch rechtlich gar nicht mehr möglich gewesen. Zwar wurden die zentralen Dokumente der reeducation-Politik wie der Titel 8 der Military Government Regulations oder die Kontrollratsdirektive Nr. 54 offiziell nicht ausgesetzt³, allerdings ließ das

¹ Vgl. Pilgert, Educational System, S.21f.

² Druck der Bad Nauheimer Beschlüsse ebenda, S.13ff. Vgl. ferner Thron, S.179. Zur Berchtesgadener Erziehungskonferenz siehe oben, S. 136 ff.

³ Vgl. Thron, S.161. Siehe auch oben, S. 133 f.

am 21. September 1949 in Kraft getretene Besatzungsstatut keine schulpolitischen Ambitionen der Besatzungsmacht mehr erkennen. Die drei Westmächte behielten sich zwar hinsichtlich Abrüstung, Entmilitarisierung, Wirtschaftskontrolle und Außenpolitik noch Kontrollrechte vor, in kulturpolitischer Hinsicht schieg sich das Statut jedoch aus⁴. „Das gegenwärtige Besatzungsstatut erwähnt“, wie man im Kultusministerium erleichtert feststellte, „die kulturellen Angelegenheiten mit keinem Wort. [...] Es ist offensichtlich, daß die Besatzungsmacht durch diese Gestaltung des Besatzungsstatuts grundsätzlich mit dem System der Militärregierung gebrochen hat, die kulturellen Angelegenheiten, besonders aber das Schulwesen im ganzen und im einzelnen zu beeinflussen, ja zu reglementieren.“⁵

Dieser Rückzug aus der Bildungspolitik hatte sich schon vor Erlaß des Besatzungsstatuts angekündigt, wie u. a. aus einer prophylaktischen Anfrage Land Director van Wagoners an die bayerische Staatsregierung vom April 1949 hervorging, welche Aspekte des amerikanischen Kulturprogramms – von Umerziehung war nicht mehr die Rede – aus ihrer Sicht nach Gründung der Bundesrepublik weiterverfolgt werden sollten. Kultusminister Hundhammer zeigte sich dabei gegenüber den meisten amerikanischen Projekten reserviert. Seminare und Konferenzen bräuchten im bisherigen Umfang nicht mehr fortgeführt werden, das Engagement der Besatzungsmacht im Berufsschulbereich könne reduziert werden. In den Amerikahäusern wurde eine unerwünschte Konkurrenz für die Volkshochschulen erblickt, das exchange program – der Wortwahl nach zu schließen, aus Sicht Hundhammers der neueste Spleen der Amerikaner – „wird wohl fortgeführt werden müssen“. Eindeutig bejaht wurde hingegen die Weiterarbeit der Wallenburg-Stiftung, „da hier u. a. die ganzen Beratungen über die Schulreform durchgeführt werden und deren Fortführung einige Zeit noch notwendig erscheint“; die Stiftung setzte ihre Arbeit dann in der Tat bis 1952 fort. Angeregt wurde ferner die Gründung einer amerikanisch-deutschen Zeitschrift, „welche die gegenseitigen kulturellen Beziehungen unterstützen sollte“⁶.

Bei dem durch Voranfragen eingeleiteten und durch das Besatzungsstatut vollendeten Abschied aus der Schulpolitik kam es anfangs noch zu Unsicherheiten über die Handhabung älterer Verordnungen zu Schulangelegenheiten, die die Länder der ehemaligen US-Zone wiederholt zu langwierigen Verhandlungen mit den Landeskommissariaten zwangen. Letztere waren nämlich gelegentlich der Auffassung, daß das Besatzungsstatut keineswegs mit der automatischen Aufhebung früherer Verordnungen gleichbedeutend sei⁷. Namentlich eine Anordnung der Militärregierung vom Dezember 1947, mit der grundlegende Verwaltungs- und Lehrplanreformen, Lehrpläne, Zulassung von Schulbüchern und Lehrmitteln und neuer Schultypen von der Genehmigung der Besatzungsmacht abhängig gemacht worden waren⁸, sorgte für Unklarheiten. Die Amerikaner waren in den ersten Monaten der Gültigkeit des Besatzungsstatuts nämlich der Auffassung, daß hier eine weiterhin einzuhaltende Rechtsverordnung mit Gesetzeskraft vorläge, wohingegen die deutschen Stellen davon ausgingen, es habe sich lediglich um eine Weisung gehandelt, die aufgrund der neuen Rechtsla-

⁴ Zum Besatzungsstatut vgl. im Detail Schmoller. Text in Amtsblatt HICOG vom 23.9.1949, S. 13–15.

⁵ BayHStA, MK 65594, Vormerkung von Referat 19 vom 15.6.1950.

⁶ BayHStA, MK 65593, Hundhammer an Ehard vom 5.5.1949.

⁷ Vgl. BayHStA, MK 65593, Kultusminister Erwin Stein an Hundhammer vom 14.12.1949.

⁸ Vgl. Amtsblatt 1946, S. 202 f.

ge ohne weiteres übergangen werden konnte. In diesem Sinne machte Kultusminister Hundhammer im Februar 1950 geltend, „daß Weisungen der früheren Militärregierung auf nicht vorbehaltenen Gebieten nach Inkrafttreten des Besatzungsstatuts der Rechtsgrundlage entbehren und keine legislation im Sinne“ des Statuts seien, daß die deutschen Unterrichtsverwaltungen also die volle Handlungsfreiheit hätten. Diese Auffassung, so Hundhammer, sei dem Landeskommissar vorzutragen „und dabei zum Ausdruck zu bringen, daß sein Einverständnis hiemit angenommen wird, falls nicht eine gegenteilige Auffassung vom Landeskommissar vorgebracht und belegt wird“⁹. Dies war dann in der Tat nicht der Fall. Aus einem Aktenvermerk geht jedenfalls hervor, daß es sich das Ministerium erlauben konnte, von der vormaligen Militärregierung erlassene Anordnungen und Weisungen auf dem Gebiet des Erziehungswesens als überholt zu betrachten, „ohne daß irgendwelche Schwierigkeiten entstanden wären. Die Besatzungsmacht legt sich jetzt auf diesem Gebiet offenbar eine starke Zurückhaltung auf.“ Sofern Zweifel über die weitere Gültigkeit älterer Bestimmungen auftauchten, zog man es vor, keine schlafenden Hunde zu wecken: „Es wird gerade deshalb zur Zeit nicht für zweckmäßig gehalten, Zweifelsfragen dieses Bereichs an die Besatzungsmacht heranzutragen, zumal die im Wirkungskreis des Unterrichtsministeriums bestehende Lage im allgemeinen befriedigt.“¹⁰ Damit war evident, daß sich die Besatzungsmacht in der Hochkommissariatsphase in schulpolitischen Fragen auf eine nur mehr beratende und kommentierende Tätigkeit beschränkte.

Das war also der rechtliche Rahmen, innerhalb dessen sich der Landeskommissar für Bayern in Erziehungsangelegenheiten bewegte. Bis zur Auflösung des Landeskommissariats im Jahr 1952 wurde dieses Amt von drei Männern wahrgenommen: zunächst von Murray van Wagoner, dann recht kurz – die Gründe dafür werden noch genannt – von Clarence M. Bolds und zuletzt von George N. Shuster. Die Organisation des Amtes des Land Commissioner, das in München in der Tegernseer Landstraße 210 untergebracht war, lehnte sich eng an den Aufbau der von John McCloy geleiteten amerikanischen High Commission for Germany (HICOG) an, wobei die kulturpolitischen Belange, insbesondere das Austauschprogramm, von der Public Affairs Division wahrgenommen wurden¹¹. In schulpolitischer Hinsicht wurde van Wagoner, der seit November 1947 als Land Director dem Office of Military Government for Bavaria vorgestanden¹² und somit die heiße Phase des Schulkampfes in leitender Position erlebt hatte, nicht mehr aktiv. Das lag in erster Linie wohl daran, daß für ihn das Amt des Landeskommissars nur mehr eine Übergangslösung war. Bereits Ende Oktober 1949 kehrte er nämlich in die Vereinigten Staaten zurück. Hochkommissar McCloy wollte ihn zwar noch in Deutschland halten, und im Prinzip wäre van Wagoner auch gerne in Bayern geblieben. Eigenem Bekunden zufolge reichte aber das vom State Department ausgesetzte Gehalt für einen Land Commissioner nicht aus, um seinen beiden Töchtern ein Studium zu ermöglichen. Van Wagoner widmete sich deshalb

⁹ BayHStA, MK 65593, Hundhammer an Ehard vom 3.2.1950.

¹⁰ BayHStA, MK 65594, MK an Staatskanzlei vom 13.11.1950.

¹¹ Vgl. als Übersicht BayHStA, MK 65593, Staatskanzlei an alle Ministerien vom 6.10.1949; Neue Zeitung vom 22.11.1949, S. 5 ff: Von OMGUS zu HICOG. Zur organisatorischen Entwicklung der Hohen Kommission ausführlich Rupieper, S. 12–40. Siehe auch oben, S. 44.

¹² Siehe oben, S. 42.

wieder seiner Aufgabe als Vizepräsident einer Hoch- und Tiefbaufirma in Detroit. Den Erfolg seiner Tätigkeit in Bayern beurteilte er im Rückblick etwas skeptisch. Gefragt, ob die amerikanischen Bemühungen zur Verwurzelung der Demokratie in Deutschland gegriffen hätten, meinte er, „daß unzweifelhaft bereits bemerkenswerte Fortschritte“ erzielt worden seien, daß aber noch sehr viel zu tun sei. So fehle es beispielsweise in Bayern dem Landtag an Selbstbewußtsein gegenüber der Exekutive, und vielfach sei noch Unerfahrenheit im Umgang mit der Demokratie zu beobachten. So gesehen setzte van Wagoner für die Zukunft vor allem auf die Jugend, „welche die gegenwärtig führende Schicht langsam ablösen müsse, weil diese in überalterter Schematik befangen sei. ‚Alten Zirkuspferdchen kann man keine neuen Kunststücke beibringen‘.“¹³

Nachfolger van Wagoners wurde Clarence M. Bolds, „einer der ‚ältesten‘ Amerikaner in Bayern“¹⁴, der bereits seit 1945 im Lande tätig war. Bolds hatte zunächst die für Arbeitsfragen zuständige Manpower Division der Militärregierung für Bayern geleitet und sich dabei vor allem beim Wiederaufbau des Gewerkschaftswesens Verdienste erworben. 1947 war er zum Stellvertreter von Land Director van Wagoner ernannt worden, von dem er nun Ende 1949 das Amt des Land Commissioner übernahm. Stellvertretender Landeskommissar wurde Charles D. Winning, der innerhalb der Militärregierung für Bayern zuletzt die Education & Cultural Relations Division bzw. in der Anfangsphase des bayerischen Landeskommissariats die Public Affairs Division geleitet hatte. Sein Nachfolger wurde nun Herman L. Offner, der sich vor allem durch seine konstruktive Rolle beim Weilheimer Versuchsschulprojekt auf bayerischer Seite Respekt und Anerkennung verschaffte, ehe er im August 1950 auf seinen alten Posten als Rektor der Lehrerbildungsanstalt Edinboro (Pennsylvania) zurückkehrte¹⁵. Mit Bolds und Winning standen zwei „alte Hasen“ an der Spitze des Landeskommissariats, die, so sollte man meinen, mit den landesüblichen Spezifika hinlänglich vertraut waren. Um so verwunderlicher war es deshalb, daß sich die beiden dem Verdacht aussetzten, ein schulpolitisches Sakrileg begehen zu wollen. Im Kultusministerium und bei den beiden Kirchen entstand nämlich der Eindruck, der Landeskommissar und sein Stellvertreter stünden dem Bekenntnisschulprinzip reserviert gegenüber. Erstmals regte sich dieser Verdacht im Januar 1950 anläßlich eines Schulstreiks in der Gemeinde Staudach. Als das Kultusministerium dort gegen den Willen der Eltern auf der Versetzung der an der katholischen Bekenntnisschule eingesetzten evangelischen Lehrerin beharrte, wurde das im Bayerischen Rundfunk von einem Vertreter des Landeskommissariats ausgesprochen süffisant kommentiert¹⁶. Der Eindruck, die Amerikaner stünden der Bekenntnisschule ablehnend gegenüber, verfestigte sich erst recht, als Charles D. Winning Anfang Februar auf Einladung des Landtags den kultusministeriellen Entwurf des Schulorganisationsgesetzes kritisch würdigte. Namentlich die Tendenz, die gegenüber anderen Weltanschauungsgemeinschaften privilegierte Stellung der katholischen und evangelischen Kirche in Zweifel zu ziehen, sorgte bei Kardinal Faulhaber und Landesbischof Meiser für Aufruhr¹⁷. Bolds und Winning suchten deshalb, unter-

¹³ Neue Zeitung vom 3.8.1950, S. 3: Wagoner am heimatlichen Herd.

¹⁴ Süddeutsche Zeitung vom 13.7.1950, S. 2: Bolds Sonderberater bei McCloy.

¹⁵ Vgl. Neue Zeitung vom 3.8.1950, S. 3: US-Erziehungsberater verläßt München.

¹⁶ Siehe oben, S. 209.

¹⁷ Siehe oben, S. 218.

stützt von McCloy, rasch die Wogen zu glätten¹⁸. Gleichzeitig scheint es hinter den Kulissen kräftig rumort zu haben. Es kursierten jedenfalls Gerüchte, McCloy sei über seine bayerische Dependence erheblich verärgert. Ferner sollen nicht näher definierte katholische Kreise Bayerns beim amerikanischen Außenministerium gegen die Politik des Landeskommissariats protestiert haben. Wie es der Zufall wollte, gab sich – in der Presse wurde zeitgleich George N. Shuster als neuer Landeskommissar für Bayern angekündigt – Bolds plötzlich amtsmüde und äußerte den Wunsch, „nach nunmehr sechseinhalbjähriger und nahezu ohne Urlaub verbrachter Tätigkeit in Europa wieder einmal auf ein paar Monate in den Vereinigten Staaten ausruhen zu wollen“¹⁹. Wohl um dem nicht von der Hand zu weisenden Eindruck entgegenzuwirken, der Landeskommissar sei das Opfer kirchlicher Intervention geworden, blieb Bolds noch für einige Monate „auf besonderen Wunsch“ McCloy's in Deutschland, um dem Hochkommissar als Sonderberater zur Seite zu stehen²⁰.

Bei der Suche nach einem Nachfolger für Bolds gab man sich auf amerikanischer Seite offensichtlich erhebliche Mühe. Mit George N. Shuster wurde jedenfalls eine Persönlichkeit präsentiert, die in Bayern auf Akzeptanz hoffen durfte. Shuster war nämlich nicht nur Katholik, sondern verfügte auch über intime Deutschland- und Bayernkenntnisse. Deren Wurzeln reichten eigenen Aussagen zufolge in seine Schulzeit zurück, als er von einem aus Bayern stammenden Geistlichen in deutscher Sprache, Geschichte und Literatur unterrichtet wurde, der ihm zugleich die Welt des deutschen Katholizismus nahebrachte – war sein Lehrer doch „höchst wahrscheinlich der einzige Katholik in den Vereinigten Staaten, der damals auf das Hochland abonniert war“²¹. 1918 kam Shuster als Mitglied der amerikanischen Armee erstmals nach Deutschland. Vor allem in dieser Zeit erfolgte, wie er in seinen Lebenserinnerungen festhielt, unter dem Eindruck des Kriegserlebnisses seine Hinwendung zum Katholizismus. In den USA machte Shuster dann Karriere als Universitätsprofessor für englische Literatur, beschäftigte sich daneben aber auch intensiv mit deutschen Autoren. Ferner war er als Herausgeber der am Vorbild des „Hochland“ orientierten Zeitschrift „Commonweal“ tätig. 1930 führte ihn eine erste Studienreise nach Deutschland, eine weitere folgte 1933. 1937/38 hielt sich Shuster in Österreich und der Schweiz auf. Ferner pflegte er in seiner Eigenschaft als Präsident des Hunter College in New York – dieses Amt hatte er seit 1939 inne – Kontakte zu deutschen Kulturschaffenden, indem er Lesungen von Schauspielern und Schriftstellern, unter ihnen Thomas Mann, organisierte. Shuster, der fließend Deutsch sprach, war nicht allein aufgrund dieser Vertrautheit mit der deutschen Kultur und seiner Verwurzelung im Katholizismus der richtige Mann für Bayern. Dazu kam, daß ihm auch manche Eigenheit seines Gastlandes, insbesondere dessen Pochen auf Eigenstaatlichkeit, nicht unbekannt war. Zwei der Hauptprotagonisten des bayerischen Föderalismus kannte Shuster nämlich persönlich. Als ersten hatte er 1937 in Zürich den exilierten Wilhelm Hoegner kennengelernt, mit dem ihn dann ein mehrjähriger Briefwechsel verband²². 1948, als er sich auf Einladung von General Clay zu einer Vortragsreise in Deutschland aufhielt, war Shuster schließlich auf dem

¹⁸ Vgl. AOM, NI Faulhaber, Faulhaber an McCloy vom 17.4.1950.

¹⁹ Neue Zeitung vom 21.4.1950, S.2: McCloy am Freitag bei Bolds in München.

²⁰ Süddeutsche Zeitung vom 13.7.1950, S.2: Bolds Sonderberater bei McCloy.

²¹ Shuster, S.147.

²² Vgl. ebenda, S.212; Hoegner, S.158.

Katholikentag in Mainz Alois Hundhammer begegnet. Vertieft wurde diese Bekanntschaft während eines kurzen USA-Aufenthaltes Hundhammers, in dessen Verlauf sich dieser einige Tage im Hause Shusters aufhielt. Letzterer hatte für seinen als harten Widersacher der amerikanischen Militärregierung bekannten und als Doktrinär verschrieenen bayerischen Gast vorsorglich alle erreichbaren Biersorten eingelagert – als Hundhammer dann bei Shuster eintraf, „verriet er errötend, daß er gerne einen Martini hätte. Da wußte ich, daß die Situation nicht hoffnungslos war.“²³

Die Erfahrungen Shusters im Umgang mit dem politischen Urgestein Bayerns blieben für seine Amtsauffassung und -ausübung nicht folgenlos. Dem neuen Landeskommissar, der sich selbstironisch „als eine Art Regent ‚ex partibus infidelium‘“ bezeichnete²⁴, blieb sicher manches fremd, was in Bayern vor sich ging. Er war aber „trotz allem glücklich, [. . .] in einem Land zu leben, wo“ – Shuster spielte hier auf die Wiedereinführung der körperlichen Züchtigung an den Volksschulen durch Alois Hundhammer an – „das Unterrichtsministerium sich einerseits darum sorgt, ob die heranwachsenden Jugendlichen auch genug Prügel bekommen“, wo aber andererseits beachtliche wissenschaftliche Projekte gefördert wurden. Vor allem aber war Shuster willens, auch bei sich selbst „eine kleine Umerziehung“²⁵ vorzunehmen und sich zu bemühen, die bayerischen Verhältnisse nicht nur durch die amerikanische Brille zu betrachten. Gewiß, aus seiner ökumenisch inspirierten Religiosität war ihm der „grimmige Katholik“²⁶ Hundhammer eine Spur zu doktrinär, auch der schulpolitische Traditionalismus des bayerischen Kultusministers lag ihm eher fern. Gleichzeitig empfand Shuster aber auch großen Respekt für Hundhammers Standhaftigkeit unter dem Nationalsozialismus. Ihm war zudem klar, daß angesichts dieser unter schweren Bedingungen bewiesenen Prinzipientreue keine Aussicht bestand, amerikanische Vorstellungen gegen den Willen Hundhammers durchzusetzen. Aber das „war auch Dienst an der Freiheit, und obwohl ich sah, daß einiges, woran er hing, fremd und altmodisch war, so schien es mir doch, je länger ich darüber nachdachte, ungereimt, daß solche Dinge für die amerikanische Auslandspolitik lebenswichtig“ sein sollten²⁷. Was diese geläuterte Sicht der Dinge für die Schulpolitik bedeutete, machte Shuster gleich bei seiner ersten Pressekonferenz als Landeskommissar deutlich. Zum einen erklärte er, er begreife sich gewissermaßen als „Spaziergänger“, der im Lande Kontakte knüpfen und die Gedanken und Probleme der Bevölkerung kennenlernen wolle. Zum anderen meinte er, und das war natürlich Musik in den Ohren der bayerischen Unterrichtsverwaltung: „Ich bin der Auffassung, daß das Erziehungsproblem in Deutschland und in Bayern eine rein deutsche bzw. eine bayerische Angelegenheit ist, und unsere Sache ist es, mit dem vom bayerischen Volke gewünschten Schulsystem und dem von ihm gewählten Kultusminister so gut wie möglich zusammenzuarbeiten. Es wäre ja toll, wenn wir uns als Amerikaner da einmischen würden.“²⁸ Das Landeskommissariat für Bayern – es existierte bis zum 30. Juni 1952, dann gingen seine noch verbliebenen

²³ Shuster, S. 214.

²⁴ Ebenda, S. 211.

²⁵ Ebenda, S. 227.

²⁶ Ebenda, S. 213.

²⁷ Ebenda, S. 228.

²⁸ Süddeutsche Zeitung vom 19.7.1950, S. 2: Amtsantritt des Landeskommissars. Dr. Shuster gegen amerikanische Einmischung in das bayerische Erziehungswesen.

Funktionen auf das amerikanische Generalkonsulat in München über²⁹ – hatte sich in der Schulpolitik damit auch öffentlich auf eine nur mehr beratende Rolle zurückgezogen.

2. Epilog: Die Ablösung von Kultusminister Alois Hundhammer

Am 25. Februar 1950 feierte Alois Hundhammer seinen 50. Geburtstag – „als ein wahrer Triumphator“, wie die Süddeutsche Zeitung süffisant anmerkte, „denn alle Fallstricke, die arglistige Feinde unter seine Füße werfen, windet er sich gelassen um das erhobene Haupt, allwo sie sich unversehens in Siegeskränze verwandeln. Streut man ihm Dornen, so tritt er auf Rosen, und die ihn schmähen möchten, künden wider Willen sein Lob. Sein Name, wie oft auch lästerlich genannt, funkelt wie ein blanker Schild oder, besser noch, wie sein scheinbar milde lächelndes Antlitz, das einen Willen von Ewigkeitwert und den Zorn eines Gerechten verbirgt.“³⁰ Hundhammer hatte in der Tat allen Grund, zufrieden zu sein. Wie auch immer man zu seiner Politik stand, so mußte doch anerkannt werden, daß er als Kultusminister seine politischen Ziele weitgehend erreicht hatte. Die Rekonfessionalisierung der Volksschule und die Verankerung des Bekenntnisschulprinzips in der bayerischen Verfassung waren ihm ebenso gelungen wie die Zurückweisung des amerikanischen Einheitsschulkonzepts. Die von der Militärregierung gewünschte, von ihm abgelehnte Akademisierung der Volksschullehrerbildung hatte er verzögert, umgekehrt war der Neuaufbau des Realschulwesens erfolgreich eingeleitet worden. Daneben hatte Hundhammer bedeutenden Anteil beim Ausbau der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland zu einem schlagkräftigen Instrument des Kulturföderalismus; als deren erster Präsident achtete er akribisch darauf, daß die grundgesetzlich garantierte Kulturhoheit der Länder nicht durch die Bundesbehörden ausgehöhlt wurde³¹. Daß substantielle Elemente von Hundhammers Schulpolitik auf Dauer nicht lebensfähig waren – das Bekenntnisschulprinzip bröckelte rasch, die Akademisierung der Volksschullehrerbildung ließ sich nicht aufhalten –, steht auf einem anderen Blatt. 1950 konnte der bayerische Kultusminister jedenfalls für sich in Anspruch nehmen, seine bildungspolitischen Absichten durchgesetzt zu haben. Hundhammer hatte also Grund zu feiern und sich feiern zu lassen, und er tat das ausgiebig. Im Kongreßsaal des Deutschen Museums in München kam es auf Initiative des Katholiken-Komitees zu einer „für einen bayerischen Staatsminister wohl einmaligen Ehrung“³² in Form eines Festaktes, dem hohe kirchliche Würdenträger, allen voran Kardinal Faulhaber, sowie Vertreter der Staatsregierung, des Landtags und des Senats beiwohnten. Des weiteren fand im Münchener Prinz-Carl-Palais eine musikalisch-literarische Feierstunde statt, in deren Verlauf Hans Carossa und Ruth Schaumann aus eigenen Tex-

²⁹ Vgl. BayHStA, MK 65594, Staatskanzlei an alle Ministerien vom 17.10.1952. Vgl. ferner Kramer, S.489ff.

³⁰ Süddeutsche Zeitung vom 25./26.2.1950, S.4: Dr. Dr. Alois Hundhammer zum 50. Geburtstag. Zahlreiche, aus Anlaß des Geburtstags erschienene Presseberichte in AOM, NI Faulhaber 7543.

³¹ Vgl. Müller, Ständige Konferenz, S.92ff.

³² Süddeutsche Zeitung vom 27.2.1950, S.5: Kardinal ehrt Dr. Hundhammer.

ten vortrugen, während Hundhammer „die Bewahrung Europas durch die Kräfte des Humanismus und des Christentums“ als oberste Ziele seines politischen Wirkens bezeichnete³³.

In den Jubelchor mischten sich freilich auch schrille Töne. Der Landesvorsitzende der bayerischen SPD, Waldemar von Knoeringen, fand alles andere als lobende Worte für das Geburtstagskind. Auf einer SPD-Versammlung im Münchener Löwenbräukeller erklärte er, das bayerische Kultusministerium werde von einem Mann geleitet, der „durch seine Haltung selbst Ausdruck der kulturpolitischen Reaktion ist, die mit religiöser Toleranz und geistiger Freiheit nichts zu tun hat“ und dessen Schulpolitik jedem pädagogischen Fortschritt im Wege stehe³⁴. Diese Äußerungen waren ein erster Vorgeschmack auf den Landtagswahlkampf des Jahres 1950, der von der SPD wiederholt zum Anlaß genommen wurde, Hundhammer als einen für das Amt des Kultusministers nicht länger tragbaren Klerikalen zu apostrophieren³⁵. Neben der SPD schwenkte vor allem der Block der Heimatvertriebenen und Entrechteten/Deutsche Gemeinschaft (BHE/DG) in die Anti-Hundhammer-Front ein. Hundhammer repräsentiere die „unduldsame Strömung in der jetzigen Regierungspartei“ und habe es zur Empörung der Heimatvertriebenen versäumt, sich hinreichend für die Pflege des ostdeutschen Kulturgutes einzusetzen³⁶. Daneben erblickte der BHE/DG im Festhalten Hundhammers am Bekenntnisschulprinzip eine Verletzung des Elternrechts, da die Eltern nicht frei zwischen der Gemeinschafts- und der Bekenntnisschule wählen könnten³⁷. Überdies sprach sich der BHE/DG für die Akademisierung der Volksschullehrerbildung aus. Nachdem sich neben SPD und BHE/DG auch die FDP und die Wirtschaftliche Aufbau-Vereinigung (WAV) in der Bekenntnisschul- und Lehrerbildungsfrage im gleichen Sinne äußerten³⁸, war es für Alois Hundhammer an der Zeit, einen Koalitionspartner für die CSU auszuspähen. Denn daß seine Partei Federn lassen und nach der Wahl auf einen solchen angewiesen sein würde, daran herrschte kaum ein Zweifel. Die 1948/49 wieder in voller Schärfe ausgebrochene Befehdung des Müller-Flügels der CSU durch den altbayerisch-katholischen Flügel um Alois Hundhammer und Fritz Schäffer ließ Stimmeneinbußen beim fränkisch-protestantischen Wählervolk erwarten³⁹. Ferner konnte es als sicher gelten, daß die Bayernpartei auf Kosten der CSU in den neuen Landtag einziehen würde⁴⁰. Nichts Gutes für die Regierungspartei bedeutete es ferner, daß mit dem BHE/DG eine das Unzufriedenheitspotential der Heimatvertriebenen bündelnde Kraft in die politische Arena getreten war. Somit suchte Alois Hundhammer im Vorfeld der Landtagswahl die Annäherung an die Bayernpartei. Zum einen hatte diese an seiner Schulpolitik nichts Grundsätzliches auszusetzen, zum anderen schien ihm alles andere als ein Bündnis

³³ Süddeutsche Zeitung vom 28.2.1950, S.2: Feierstunde für einen Staatsminister.

³⁴ Neue Zeitung vom 26.2.1950, S.1: Knoeringen eröffnet Wahlkampf. Scharfe Kritik am bayerischen Kultusminister.

³⁵ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 4./5.3.1950, S.3: SPD hat große Pläne. Das Wahlprogramm liegt schon vor; Süddeutsche Zeitung vom 13.6.1950, S.1: Hundhammer „unter der Protektion Roms“.

³⁶ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 4./5.11.1950, S.3: Eingliederung des fünften Standes. Kampfansage des BHE-Vorsitzenden an Hundhammer, Baumgartner und Loritz.

³⁷ Vgl. Neue Zeitung vom 25.11.1950, S.8: Wählerinformation: Bayerische Parteien zur Schulfrage.

³⁸ Vgl. ebenda sowie Woller, Loritz-Partei, S.123 ff.

³⁹ Vgl. Mintzel, S.94 ff.

⁴⁰ Vgl. Wolf, S.41 ff.; Unger, S.31 ff.

von CSU und BP nachgerade widernatürlich – zwei Parteien, „die beide bayerisch und christlich sind, sollten wieder in einem Rahmen zusammenfinden und sich näherstehen als eine dieser Parteien zur SPD“⁴¹. Die BP entzog sich diesem Umarmungsversuch jedoch brüsk. Sie sei kein Ableger der CSU, „wie der innerfraktionelle Konkurrent Dr. Ehards um den künftigen bayerischen Ministerpräsidenten, Dr. Hundhammer, gemeint hat. Wir sind aus anderem Geiste als ihn die Vertreter der vergangenen Epoche vertreten.“⁴² Zu einem Zeitpunkt, als sich alle anderen Parteien an seiner Person rieben, fiel Hundhammer nun auch noch „die bayernparteiliche Mauer im Rücken“ um⁴³.

In dieser Situation war es gewiß keine taktische Meisterleistung Hundhammers, daß er wieder einmal den evangelischen Flügel der CSU verprellte – sehr zur Verärgerung auch von Ministerpräsident Ehard, der im Wahljahr alles andere als ein Aufbrechen nur mühsam beigelegter innerparteilicher Gegensätze brauchen konnte. Der Ursprung des Konflikts lag im Kultusministerium, wo Alois Hundhammer zu dem nach dem parlamentarischen Staatssekretär ranghöchsten Beamten, Staatsrat Hans Meinzolt, von jeher ein unterkühltes Verhältnis hatte. Neben persönlichen Gründen – selbst Ehard räumte hier eine gewisse „Eigenart des Herrn Dr. H.“, über die sich nicht nur Meinzolt beklagt habe, ein⁴⁴ – lag dies vor allem auch an einer ganzen Reihe von sachlichen Gegensätzen. So gehörte Meinzolt nicht zu den harten Verfechtern des Konfessionsschulprinzips, und der Akademisierung der Volksschullehrerbildung stand er wesentlich aufgeschlossener gegenüber als der Minister. Aus Sicht Hundhammers war das nicht weiter tragisch: „In der sachlichen Stellungnahme zu den Problemen deckt sich meine Auffassung nicht mit der seinen; aber schließlich muß in einem Ministerium der Minister das letzte Wort sprechen.“⁴⁵ Diesen Standpunkt hatte Meinzolt wohl oder übel zu akzeptieren. Nicht hinnehmen wollte er freilich, daß er aufgrund verschiedentlicher Meinungsverschiedenheiten bewußt übergangen wurde⁴⁶. Zuletzt war das in krasser Weise im Frühjahr 1950 deutlich geworden, als Meinzolt einen von ihm im Auftrag des Ministers ausgearbeiteten Gesetzentwurf zur Volksschullehrerbildung mit Hundhammer und den zuständigen Referenten besprechen wollte. Trotz wiederholter Bitten Meinzolts kam diese Unterredung nicht zustande, statt dessen legte Hundhammer einen eigenen Entwurf vor, über dessen Herkunft der Staatsrat im unklaren gelassen wurde. Eine daraufhin von Meinzolt erbetene Aussprache unterblieb nicht nur, vielmehr leitete Hundhammer seinen Entwurf an Stellen außerhalb des Ministeriums weiter und berief, wiederum ohne Wissen Meinzolts, den Landesschulbeirat zur Beratung der Lehrerbildungsfrage ein. Nicht zu Unrecht wertete Meinzolt diese Vorgehensweise als „Ausfluß mangelnden Vertrauens“ und machte seiner in mehrjähriger Zusammenarbeit angestauten Frustration Luft. Hundhammer räume ihm „nicht das Maß an Mitwirkung bei der Bildung seiner Beschlüsse“ ein, „dessen ich zu einer mich befriedigenden schöpferischen Arbeit bedarf“, er bitte deshalb um seine Verset-

⁴¹ Süddeutsche Zeitung vom 18./19.11.1950, S. 4: Wählen ist schwer – Regierung bilden noch mehr. Bayerns Innenpolitik voll Ungewißheit und Gefahren.

⁴² Ebenda.

⁴³ Ebenda. Vgl. auch Wolf, S. 74; Gelberg, S. 345 ff.

⁴⁴ BayHStA, Nl Ehard 190, Ehard an Dekan Dietz, Bamberg, vom 10.5.1950. Siehe auch oben, S. 36.

⁴⁵ BayHStA, Nl Ehard 190, Hundhammer an Ehard vom 12.4.1950.

⁴⁶ Zum Folgenden vgl. BayHStA, Nl Ehard 190, Meinzolt an Hundhammer vom 30.3.1950.

zung aus dem Kultusministerium⁴⁷. Wie Hundhammer Ministerpräsident Ehard wissen ließ, strebte Meinzolt, der an der Technischen Hochschule München nebenamtlich als Honorarprofessor für Verwaltungsrecht tätig war, das Amt des Präsidenten beim Bayerischen Verwaltungsgerichtshof an – eine Absicht, die Hundhammer nur zu gerne unterstützte. Er halte „es für richtig, daß ernstlich geprüft wird“, ob Meinzolt „die von ihm selber erstrebte Position“ übertragen werden könne. „Es wird nicht leicht, aber durchaus möglich sein, für das Ministerium eine geeignete Persönlichkeit als Nachfolger zu gewinnen.“⁴⁸

Daß sich Hundhammer so leichten Herzens von seinem Staatsrat trennen wollte, war unklug. Als Präsident der evangelischen Landessynode in Bayern war Meinzolt nämlich einer der wenigen evangelischen Spitzenbeamten innerhalb der bayerischen Staatsregierung. Daß ausgerechnet er aus dem auch mit Kirchenangelegenheiten befaßten Kultusministerium ausscheiden sollte, konnte in der evangelischen Kirche und dem ihr nahestehenden CSU-Flügel nur als Affront empfunden werden. Kaum wurde in der Presse das Ausscheiden Meinzolts ruchbar, sah sich Ministerpräsident Ehard mit einer wahren Flut von Protesten evangelischer Kirchenvertreter und in der CSU engagierter evangelischer Laien konfrontiert. In erregtem Ton ließ beispielsweise der der Union nahestehende Stadtpfarrer von Erlangen Ehard unter Anspielung auf den Fall Meinzolt wissen, man habe es „allmählich vollkommen satt, daß man uns immer mit ‚christlich‘ kommt, und nur ‚katholisch‘ meint – nicht einen idealen und versöhnlichen Katholizismus, sondern den massiven Parteikatholizismus, der über alle unsere Leichen geht“⁴⁹. Der Dekan des evangelisch-lutherischen Kirchenbezirks Bamberg gab dem Ministerpräsidenten in einem vertraulichen Schreiben zu verstehen, der Rücktritt Meinzolts würde, „wenn er, wie es heißt, auf sachliche Differenzen mit dem Herrn Kultusminister zurückzuführen sein sollte“, für viele „wie ein aufgerichtetes Zeichen wirken, das denen recht gäbe, die der Kultus- und Schulpolitik des Herrn Kultusministers eine einseitige konfessionelle Tendenz zu Gunsten der katholischen Kirche und eine nicht paritätische Behandlung der evangelischen Belange vorwerfen“⁵⁰. Nicht weniger deutlich erklärte Landesbischof Meiser, Meinzolt gelte „kraft seines staatlichen Amtes und seiner Persönlichkeit als Repräsentant der evangelischen Interessen im Bereich desjenigen Ressorts, das die kulturellen und kirchlichen Belange zu seinen Aufgaben zählt. Die kirchliche Öffentlichkeit wird zu der Überzeugung gelangen, daß mit dem Ausscheiden des Herrn Dr. Meinzolt die Vertretung der evangelischen Interessen in diesem Ressort nicht mehr gewährleistet ist.“ Es könne nicht ausbleiben, „daß seine Absicht auszuschneiden dahin ausgelegt wird, daß es in diesem Ressort einem an leitender Stelle stehenden bewußt evangelischen Manne unmöglich gemacht wird, sachliche und verantwortliche Mitarbeit zu leisten“⁵¹.

Vor diesem Hintergrund gab es für Ministerpräsident Ehard keine Alternative. Meinzolt mußte, zumindest vorerst, im Kultusministerium gehalten werden. In einer Presseerklärung stellte Ehard klar, daß die berechtigten Interessen der evangelischen Kirche in keiner Weise mißachtet würden. Der Wunsch Meinzolts, sich zu verändern,

⁴⁷ Ebenda.

⁴⁸ BayHStA, NI Ehard 190, Hundhammer an Ehard vom 12.4.1950.

⁴⁹ BayHStA, NI Ehard 190, Stadtpfarramt Erlangen an Ehard vom 11.12.1950.

⁵⁰ BayHStA, NI Ehard 190, Dekan Dietz, Bamberg, an Ehard vom 1.5.1950.

⁵¹ BayHStA, NI Ehard 190, Meiser an Ehard vom 20.4.1950.

habe „mit konfessionellen Gründen nichts zu tun“, er habe lediglich seine berufliche Situation als unbefriedigend empfunden. Um diese zu verbessern, sei Meinzolt zugesichert worden, in einer seinem Dienstrang entsprechenden Weise an der Vorbereitung wichtiger kultusministerieller Entscheidungen beteiligt zu werden. Auf jeden Fall solle Meinzolt im Kultusministerium bleiben, bis ein anderer geeigneter Beamter evangelischen Bekenntnisses gefunden worden sei. Meinzolt werde dann an anderer Stelle ein gleichwertiges Amt antreten⁵². Damit waren die Wogen nur vorübergehend geglättet. Im November 1950, in der heißen Phase des Landtagswahlkampfes, entflammte der Konflikt erneut. Als Ehard nämlich im Oktober das von Meinzolt angestrebte Präsidentenamt beim Verwaltungsgerichtshof anderweitig vergab, machte letzterer aus seiner Enttäuschung kein Hehl und ging – sehr zur Verärgerung des Ministerpräsidenten⁵³ – an die Öffentlichkeit. Gegenüber der Presse erklärte Meinzolt, an seiner Stellung im Kultusministerium habe sich nichts geändert. Gleichzeitig griff im Landtag die SPD die Frage des Konfessionsproporz auf. Im Haushaltsausschuß bemängelte sie unter betretenem Schweigen der Union, unter den bayerischen Ministern sei kein einziger Protestant. Der Fall Meinzolt wurde so im Vorfeld der Landtagswahl nachgerade zum Testfall für die konfessionelle Öffnung der CSU⁵⁴.

Die Wahl selbst endete für die CSU bekanntlich unerfreulich. Erstmals in der Geschichte Bayerns wurde die SPD mit 28 % der Wählerstimmen stärkste Partei – vor der CSU, die 27,4 % der Stimmen erhielt; 1946 waren es noch 52,3 % gewesen. Von den Stimmenverlusten der CSU profitierten in erster Linie die Bayernpartei, die 17,9 % aller Stimmen auf sich vereinigte, und die Listenverbindung von BHE/DG, die 12,3 % für sich verbuchen konnte. Ferner zog die FDP mit 7,1 % in den neuen bayerischen Landtag ein⁵⁵. Aufgrund dieses Wahlergebnisses waren Koalitionsverhandlungen unerlässlich. Neben der Möglichkeit einer großen Koalition von SPD und CSU wurden dabei auch die verschiedenen Varianten einer kleinen Koalition ausgiebig diskutiert. Eine solche hätte sich entweder aus einem Viererblock von CSU, BP, FDP und BHE/DG zusammensetzen können, rechnerisch wäre auch eine Dreierkoalition von CSU, FDP und BP möglich gewesen. Gelegentlich war auch von einer auf Leihstimmen aus der Bayernpartei angewiesenen Koalition von CSU, FDP und BHE/DG die Rede. Eine kleine Koalition wurde vor allem vom Hundhammer-Flügel der CSU favorisiert. Hundhammer strebte damit die Beseitigung der von ihm als unheilvoll empfundenen Aufsplitterung des altbayerisch-katholischen Lagers an, mit der gleichzeitig vermieden werden konnte, der SPD Regierungsverantwortung zu übertragen: „Die Beseitigung der Spaltung ist der Weg zur Abhilfe und Wiedergesundung unseres staatspolitischen Zustandes. Bayern darf nicht die Verantwortung auf sich laden, daß durch sein Versagen als Flügelmann in der entscheidenden Schlüsselstellung der föderalistischen Kräfte in den Bundesländern die Führung Deutschlands in die Hände sozialdemokratischer Kräfte gespielt worden ist.“⁵⁶ Ehard sah das anders. Eine aus so heterogenen, untereinander heillos zerstrittenen Elementen wie der partikularistisch-altbayerischen BP und dem BHE/DG zusammengesetzte Koalition schätzte er als zu großes

⁵² BayHStA, NI Ehard 190, Presseerklärung Ehards vom 11.5.1950.

⁵³ Vgl. BayHStA, NI Ehard 190, Meinzolt an Ehard vom 21.11.1950.

⁵⁴ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 9.11.1950, S. 3: Kultur- oder Parteipolitik?

⁵⁵ Vgl. Deuerlein/Grüner, S. 624; Ritter/Niehuss, S. 146; Gelberg, S. 348.

⁵⁶ BayHStA, NI Ehard 242, Hundhammer an Ehard vom 26.12.1950.

Risiko für eine stabile Regierungsarbeit ein. Gleichzeitig schien dem bisherigen Ministerpräsidenten eine kleine Koalition nicht der geeignete Weg, um die aus Sicht der CSU unerwünschte Konkurrenz der BP einzudämmen. Diese sollte nicht auch noch durch eine Regierungsbeteiligung aufgewertet werden. Überdies wäre, nachdem im Vorfeld der Landtagswahl der Fall Meinzolt der CSU den Vorwurf der konfessionellen Einseitigkeit eingetragen hatte, eine kleine Koalition von den bayerischen Protestanten wohl als erneute Kampfansage empfunden worden. Kurzum: Ehard lehnte, auch wenn er das Gespräch mit den kleinen Parteien suchte, die kleine Koalition kategorisch ab, wie aus einem vorwurfsvollen Brief Hundhammers hervorgeht: „Erinnerst Du Dich an das Gespräch unter vier Augen auf Deinem Büro in der entscheidenden Zeit? Du hast mir dabei erklärt: ‚Wenn ich meine, ich könnte eine kleine Koalition mit der Bayernpartei bilden, dann solle ich es versuchen. Du würdest Dein Mandat niederlegen. Die Partei solle einen anderen Vorsitzenden wählen und Du würdest Dir eine andere Beschäftigung suchen‘. Mit dieser Haltung war die kleine Koalition unmöglich gemacht.“⁵⁷

Der von Ehard favorisierten Koalition von CSU und SPD stand freilich nicht nur der Wunsch des Hundhammer-Flügels nach einer Bündelung der altbayerisch-katholischen Kräfte entgegen. Erschwerend für die Bildung einer großen Koalition wirkte sich vor allem die im Wahlkampf deutlich gewordene Ablehnung Hundhammers als Kultusminister durch die SPD aus – eine Haltung, die nach dem für die Sozialdemokraten glücklichen Wahlausgang wiederholt bekräftigt wurde. Im Bewußtsein, daß sich die bayerische SPD zu einer veritablen politischen Kraft gemauert hatte, griff Waldemar von Knoeringen Hundhammer wiederholt scharf an⁵⁸. Im Mittelpunkt stand dabei natürlich die Schulpolitik der zurückliegenden Jahre, daneben wurde ihm zum Vorwurf gemacht, er ignoriere mit seiner Politik die tatsächlichen konfessionellen Verhältnisse in Bayern. Für die SPD sei Hundhammer als Kultusminister nicht tragbar, bestenfalls könne ihm das Landwirtschaftsministerium zugebilligt werden. Gerade dieser Vorschlag war es, der Hundhammer die Zornesröte ins Gesicht trieb. Von der SPD ins politische Austragstübchen abgeschoben zu werden war für ihn absolut inakzeptabel. Für Hundhammer wurde so das Festhalten am Kultusministeramt zu einer Prestigeangelegenheit ersten Ranges, deretwegen er letztlich auf eine Beteiligung an der Regierungsmannschaft verzichtete. Als ihm nämlich im Laufe der Koalitionsverhandlungen tatsächlich das Landwirtschaftsministerium angeboten wurde, lehnte er entrüstet ab. Nach dem „früheren öffentlichen Hohn des Herrn von Knoeringen war das Angebot des Landwirtschaftsministeriums eine Demütigung“⁵⁹.

Damit ist schon angedeutet, daß die Regierungsbildung überhaupt nicht im Sinne Alois Hundhammers verlief. Weder kam die kleine Koalition zustande, noch konnte er sich im Kampf um das Kultusministerium behaupten. Letzteres wäre im übrigen auch dann der Fall gewesen, wenn sich die von ihm favorisierte politische Konstellation durchgesetzt hätte, rückten doch auch die potentiellen Kleinkoalitionäre nicht von ihrer im Wahlkampf verdeutlichten Ablehnung seiner Person ab. Als Hans Ehard als Vertreter der dank zweier Überhangmandate nach Sitzen stärksten Landtagsfraktion

⁵⁷ Ebenda. Vgl. zum Folgenden auch Gelberg, S. 349ff.

⁵⁸ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 5.12.1950, S. 1f. SPD wünscht Koalition mit CSU.

⁵⁹ BayHStA, NI Ehard 242, Hundhammer an Ehard vom 26.12.1950.

am 29. November 1950 Repräsentanten von BP, SPD, FDP und BHE zu einem ersten Koalitionsgespräch in seine Wohnung in die Münchener Isoldenstraße einlud, ergab sich: „Bei allen Parteivertretern Neigung für ein Zusammengehen mit CSU. Bei allen Bedenken gegen Dr. Hundhammer als Kultusminister, am meisten bei SPD, aber nur am Rande bemerkt, da über Personalien nicht gesprochen wird.“⁶⁰ Gleichzeitig schlug Hundhammer auch von anderer Seite Ablehnung entgegen. Eine fränkische Arbeitsgemeinschaft ließ über die Presse wissen, eine neue Staatsregierung mit Hundhammer als Kultusminister „würde einen Schlag ins Gesicht Frankens bedeuten“⁶¹. Aus dem Kultusministerium signalisierte Staatsrat Meinzolt, er werde bei einem Verbleiben Hundhammers im Amt seine Stelle aufgeben, er sei aber bereit, unter einem anderen Kultusminister weiterzuarbeiten⁶². Gleichzeitig sammelte der evangelische Landeskirchenrat das Fähnlein der sieben evangelischen CSU-Landtagsabgeordneten, denn „wenn nicht einmal die evangelischen CSU-Abgeordneten gegen den Hundhammerkurs einzutreten wagen, wie sollte man das dann von den Abgeordneten der anderen Parteien verlangen“.

Aufs Ganze gesehen stand der eben noch im Februar 1950 anlässlich seines 50. Geburtstages gefeierte Alois Hundhammer somit auf außerordentlich schwierigem Posten, zumal sich die katholische Kirche in etwas überraschender politischer Selbstbeschränkung nicht zu seinen Gunsten in die Diskussion einschaltete. Einem fränkischen SPD-Abgeordneten wollte sogar zu Ohren gekommen sein, daß es selbst der Bischof von Würzburg „nicht für ein kirchliches Erfordernis“ halte, „daß gerade Minister Hundhammer bleibe“. Hundhammer war freilich nicht gewillt, so ohne weiteres aufzugeben. Im Landeskirchenrat registrierte man denn auch besorgt, er schein „persönlich zum äußersten entschlossen zu sein, um sich in seiner Position zu behaupten“. Ausdruck dieser Entschlossenheit war unter anderem, daß Hundhammer seine Anhänger zu mobilisieren versuchte und durch die CSU-Korrespondenz verbreiten ließ, kein CSU-Wähler würde es verstehen, wenn die CSU „sich an einer Regierung beteiligen wollte, die Unklarheit läßt über die Weiterführung einer unzweideutig christlichen Kulturpolitik. Eine Partei, die dem Weltanschaulichen so verpflichtet ist wie die CSU, darf hier keinen Zweifel aufkommen lassen, wenn sie ihr Ansehen als Weltanschauungspartei nicht aufs Spiel setzen will. Es läßt sich nicht umgehen, die Vorbehalte, die in diesen Tagen von marxistischer wie liberaler Seite gegen Dr. Hundhammer als Kultusminister gemacht werden, unter solchen Gesichtspunkten zu sehen. Der Verdacht ist naheliegend, daß es in Wirklichkeit nicht um die Person Dr. Hundhammers geht, sondern um die klare christliche Linie der künftigen bayerischen Kulturpolitik.“⁶³

Angesichts dieses Störfeuers hatte Hans Ehard erhebliche Mühe, seinen Integrationskurs, der eine Annäherung an die SPD ebenso vorsah wie den interkonfessionellen Ausgleich, durchzusetzen. Zwar warb er in der CSU-Fraktion zu Beginn der Koalitionsverhandlungen für eine „wirklich arbeitsfähige Regierung“⁶⁴ und damit eine große Koalition, zur Erlangung dieses Zieles bedurfte es freilich harter Verhandlungsrunden,

⁶⁰ BayHStA, NI Ehard 181, Chronologie der Koalitionsverhandlungen 1950.

⁶¹ Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 9./10.12.1950, S. 1.

⁶² Vgl. ALKR, NI Meiser 214, Aktennotiz vom 14.12.1950; die nachfolgenden Zitate ebenda.

⁶³ Süddeutsche Zeitung vom 13.12.1950, S. 2: Bayerische Pressestimmen: Hundhammer – das ist nach wie vor die Frage.

⁶⁴ BayHStA, NI Ehard 181, Chronologie der Koalitionsverhandlungen 1950.

wobei die Beweglichkeit Ehards dadurch eingeschränkt wurde, daß die Fraktion neben ihm u. a. auch Alois Hundhammer als Unterhändler für die Koalitionsgespräche bestimmte. Deren Verlauf sah so aus, daß als erstes mit der SPD Kontakt aufgenommen wurde. Wie sich im Laufe mehrerer Gespräche herauskristallisierte, war diese bereit, Hans Ehard als Ministerpräsidenten zu unterstützen. Dafür beanspruchte sie auf jeden Fall das Innenministerium. Das Kultusministerium wollte sie der CSU überlassen, allerdings durfte der neue Kultusminister nicht Alois Hundhammer heißen. Da Hundhammer seinerseits von seinem Anspruch aufs Kultusministerium nicht abrückte, lotete Ehard die Möglichkeit einer kleinen Koalition aus, sah sich aber auch hier mit zahlreichen Widrigkeiten konfrontiert. Zunächst einmal waren die Vertreter von BP und BHE über Kreuz. Ehard stiftete zwar im Rahmen einer Teegesellschaft Kontakte zwischen beiden Parteien, eine polternde Erklärung des Bayernparteivorsitzenden Josef Baumgartner verprellte den BHE dann jedoch endgültig⁶⁵. Es wäre somit noch eine Kleinstkoalition von CSU, FDP und BHE möglich gewesen, ferner eine Verbindung von CSU, BP und FDP. In dieser Situation zeigte sich nun, daß Hundhammer, der sich des Beistandes von Fritz Schäffer versicherte, in seiner Fraktion nicht mehr jenes Maß an Rückhalt besaß, das nötig gewesen wäre, um eine dieser Varianten durchzusetzen. Während die Kleinstkoalition kaum ernsthaft in Erwägung gezogen wurde, wandte sich der Flügel um Josef Müller gegen die Koalitionsvariante mit der BP. In diesem Sinne gab CSU-Generalsekretär Franz Josef Strauß zu verstehen, daß eine Kombination, in der SPD und BHE gemeinsam in der Opposition stünden, „unerträglich“ sei. „Dies ist die Meinung der meisten.“⁶⁶ Nun wuchs bei Hans Ehard die Entschlossenheit, die von ihm von jeher befürwortete große Koalition herbeizuführen – und sei es auf Kosten Hundhammers. Erstmals wurde das in der Fraktionssitzung der CSU vom 14. Dezember 1950 deutlich. Ehard erklärte zwar, er stehe auch einer Koalition von CSU, BP und FDP als Ministerpräsident zur Verfügung, verknüpfte das jedoch mit der Forderung, die Fraktion müsse in diesem Fall geschlossen hinter ihm stehen. Eben dies war nicht der Fall, womit klar war, daß eine kleine Koalition mit Hans Ehard nicht machbar war. Es galt somit, erneut mit der SPD zu verhandeln. Hundhammer erklärte darauf vorsorglich, „er könne im Rahmen einer großen Koalition für seine Person nicht auf den Kultusminister verzichten. Er sehe aber ein, daß die große Koalition mit ihm nicht möglich sei. Die überwiegende Mehrheit der Fraktion geht dahin, daß an Hundhammer als Kultusminister unbedingt festgehalten werden müsse.“ Gleichzeitig stärkte die Fraktion aber auch der Führungsposition Ehards den Rücken, indem sie seinen Vorschlag, statt seiner andere Unterhändler für die Gespräche mit der SPD zu bestimmen, ablehnte. Tags darauf, am 15. Dezember, ging es in der CSU-Fraktion hoch her. Zwischenzeitlich hatte Ehard nämlich in Gesprächen mit der SPD erwartungsgemäß erkennen müssen, daß eine Regierungsbildung mit Hundhammer als Kultusminister unmöglich war. „SPD beharrt auf ihrem Standpunkt, Hundhammer als Kultusminister nicht zu akzeptieren. Hundhammer besteht auf seinem Standpunkt.“ Ehard tat dies aber auch. Am Vormittag erklärte er vor der Fraktion, er strebe weiterhin eine große Koalition mit der SPD an – und ließ es somit zur Machtprobe mit Alois Hundhammer kommen. In der Fraktionssitzung und in der am Nachmittag ab-

⁶⁵ Vgl. Wolf, S. 168.

⁶⁶ BayHStA, NI Ehard 181, Chronologie der Koalitionsverhandlungen 1950; die nachfolgenden Zitate ebenda.

gehaltenen Sitzung des Landesausschusses der CSU kam es nun zu stürmischen Auseinandersetzungen. Hundhammer und Schäffer versuchten ein letztes Mal vergeblich, eine Mehrheit für eine kleine Koalition zu finden. Eindringlich warnte Schäffer, eine große Koalition ohne Hundhammer als Kultusminister käme einer Kapitulation der CSU gleich. Ehard – „sicherem Vernehmen nach hatte er während der Konferenz sein Ziel mit einer für ihn ungewohnten Leidenschaftlichkeit vorgetragen“⁶⁷ – drohte seinerseits, das Mandat zur Regierungsbildung niederzulegen, falls an der kleinen Koalition festgehalten würde. Mit stattlicher Mehrheit schloß sich der Landesausschuß daraufhin Ehard an. Am Abend wurde dieser Beschluß der Fraktion zur Abstimmung vorgelegt. „Die Fraktion erteilt dem Abgeordneten Dr. Ehard die Vollmacht, endgültig die Regierung zu bilden. Im Protokoll wird dieser Beschluß dahin interpretiert, daß diese Regierungsbildung auf der Grundlage der großen Koalition auch ohne Hundhammer vorgenommen werden soll.“⁶⁸ Vor der Presse erläuterte Generalsekretär Strauß die Entscheidung dahingehend, daß Ehard versuchen solle, für Hundhammer einen Sitz im Kabinett zu sichern. Sollte dieser Versuch fehlschlagen, sei er – so die gewundene Formulierung – „trotzdem ermächtigt, seinen Auftrag zur Verhandlungsführung nicht zurückzugeben“⁶⁹.

Zum Zeitpunkt dieser Erklärung galt es als offenes Geheimnis, daß Hundhammer nicht im neuen Kabinett vertreten sein würde. Das Innenministerium, mit dem er sich notfalls abgefunden hätte, war für ihn blockiert, weil es von der SPD beansprucht wurde. Ein Wechsel vom Kultus- ins Landwirtschaftsministerium kam für ihn wegen der Äußerungen von Knoeringens aus prinzipiellen Gründen nicht in Frage; für das Amt selbst wäre Hundhammer fraglos geeignet gewesen, und 1957 übernahm er es ja auch sehr gerne⁷⁰. Hundhammer war somit in die Regierungsmannschaft der Koalition von CSU, SPD und des auf Wunsch Ehards berücksichtigten BHE nicht einbezogen. Das bislang von ihm geführte Kultusministerium wurde für die nächsten vier Jahre von dem der CSU angehörenden bisherigen Staatssekretär im Innenministerium, Josef Schwalber, geleitet, einem früheren Klassenkameraden und Freund Hundhammers⁷¹. Mit dem ehemaligen Rektor der Universität Erlangen, Eduard Brenner, wurde ihm ein protestantischer Staatssekretär an die Seite gestellt⁷². Da überdies Staatsrat Hans Meinzolt im Kultusministerium verblieb, waren die Interessen der evangelischen Kirche somit in ersichtlicher Weise berücksichtigt. Als Ex-Kultusminister mußte sich Alois Hundhammer mit dem CSU-Fraktionsvorsitz zufriedengeben, ehe er 1951 als Nachfolger des verstorbenen Georg Stang zum Landtagspräsidenten gewählt wurde. Persönlich schwer enttäuscht, sagte er Ministerpräsident Hans Ehard zwar loyale Unterstützung zu „bis zu der Stunde, in welcher diese Koalition zerbricht“. Daß ihm diese Stunde nicht früh genug kommen konnte, daran ließ er freilich keinen Zweifel: „Es ist widernatürlich, daß in Bayern eine Regierung zustandekam zwischen CSU und

⁶⁷ Süddeutsche Zeitung vom 16./17.12.1950, S.1f.: Alle Chancen für Große Koalition. Auftrag der CSU an Dr. Ehard, die letzte Entscheidung zu fällen.

⁶⁸ BayHStA, NI Ehard 181, Chronologie der Koalitionsverhandlungen 1950.

⁶⁹ Süddeutsche Zeitung vom 16./17.12.1950, S.1f.: Alle Chancen für Große Koalition. Auftrag der CSU an Dr. Ehard, die letzte Entscheidung zu fällen.

⁷⁰ Vgl. Hundhammer, S.14.

⁷¹ Vgl. ebenda, S.13.

⁷² Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 4.1.1951, S.3: Neue Hausherrn in bayerischen Ministerien. Zu Schwalber vgl. ferner Hanke, S.81 f.; Fait/Mintzel, Bd. 3, S.1930. Zu Brenner vgl. Müller, Erlangen, S.135 f.

SPD, wo CSU und Bayernpartei eine Mehrheit gehabt hätten. Die kleinen Fraktionen, die hinüber und herüber schwenken, fallen nicht entscheidend ins Gewicht. Sie waren in beiden Fällen zu gebrauchen. Du hast die Entscheidung für links gefällt.“⁷³ Daß Ehard so entschieden hatte, weil er, und mit ihm große Teile der CSU-Fraktion, eine andere Haltung zur Bayernpartei einnahm als Hundhammer, die von Hundhammer angestrebte katholische Blockbildung mit ihrem Schwerpunkt im altbayerischen Raum überwinden und die Entwicklung der CSU zu einem Sammelbecken für beide Konfessionen fördern wollte – dieser Sicht der Dinge verschloß sich der scheidende Kultusminister bis zuletzt. Man mag es eine ironische Wendung der Nachkriegsgeschichte nennen, daß ausgerechnet die Persönlichkeit, die mit ihrem bayerischen Traditionalismus zur Reizfigur der amerikanischen Militärregierung geworden war, so kurze Zeit nach dem Rückzug der Besatzungsmacht aus der Schulpolitik innenpolitischen Kräfteverschiebungen zum Opfer fiel.

⁷³ BayHStA, N1 Ehard 242, Hundhammer an Ehard vom 26.12.1950.

Resümee

Auf den zurückliegenden Seiten wurden drei Phasen der amerikanischen Umerziehungs- und Schulpolitik unterschieden. Die erste, beginnend mit der Arbeit der amerikanischen Militärregierung und lediglich ein „affirmative program of reeducation“ in Aussicht stellend, stand im Zeichen der materiellen und personellen Rekonstruktion des Schulwesens. Sie endete mit der Entsendung einer amerikanischen Erziehungskommission nach Deutschland im September 1946, deren Empfehlungen den Unterrichtsverwaltungen der Länder der US-Zone mit dem OMGUS-Telegramm vom 10. Januar 1947 als die neuen schulpolitischen Richtlinien der Militärregierung übermittelt wurden. Damit war die offensive Phase der amerikanischen reeducation-Politik – und diese war in der Folge primär Schulpolitik – eingeläutet, in der sich die Kontroversen zwischen der Besatzungsmacht und der bayerischen Kultusbürokratie abspielten. Sie währte bis zum Spätsommer 1948 und wurde auf der Berchtesgadener Erziehungskonferenz offiziell abgeschlossen. Ab diesem Zeitpunkt traten die schulpolitischen Bemühungen der amerikanischen Besatzer deutlich in den Hintergrund. Von strukturellen Eingriffen in das deutsche Schulsystem absehend, rückte unter dem neuen Leitmotiv „persuasion versus directive“ vor allem das Austauschprogramm in den Vordergrund.

Ausgehend von dem Faktum eines bis zum Herbst 1946 fehlenden schulpolitischen Konzeptes wurde bereits einleitend von dem primär von der deutschen Perspektiv geprägten bipolaren Bewertungsrastrer – Charakterwäsche auf der einen Seite, bewußt oder unbewußt zugelassene schulpolitische Restauration auf der anderen – Abstand genommen. Statt dessen wurde versucht, die Schulpolitik der Besatzungsmacht in den Kontext der amerikanischen Deutschland- und damit auch Interessenpolitik zu situieren. So gesehen wurde die Forcierung der Umerziehungs- und Schulpolitik ab dem Herbst 1946 nicht etwa mit der erst zu diesem Zeitpunkt erfolgten Überwindung planerischer Defizite erklärt. Vielmehr scheint es evident, daß der Neuansatz auf übergeordnete außen- und innenpolitische Gründe zurückzuführen war. Thesenhaft zugespitzt: erst im Zuge des auf der Pariser Außenministerkonferenz deutlich gewordenen Scheiterns eines interalliierten Vorgehens in Deutschland und der daraus abgeleiteten Wiederaufbaupolitik der Amerikaner in Westdeutschland formierte sich eine offensive und konstruktive Umerziehungspolitik. Wenn es im amerikanischen Interesse lag, die politische und wirtschaftliche Stabilität Westdeutschlands zu fördern, so machte eine entschiedene Umerziehungs- und Demokratisierungspolitik aus außenpolitischer Perspektive nun durchaus Sinn, weil damit ein Beitrag zur politischen Verlässlichkeit Deutschlands geleistet wurde. Gleichzeitig beinhaltete eine betont öffentlichkeitswirksam angelegte reeducation-Politik unter innenpolitischer Perspektive die Option, in der amerikanischen Öffentlichkeit Bedenken gegen eine Unterstützung des Kriegsgegners von gestern zu zerstreuen. Die Begründung für die Umerziehungsoffensive, das Kriegspotential Deutschlands liege nicht in der Industrie Deutschlands, sondern in

den Köpfen der Menschen, im Zook-Report dann pragmatisch gewendet zu der Feststellung, die politische Demokratie könne nur in einem Klima wirtschaftlicher Prosperität gedeihen, spricht hier eine deutliche Sprache. Und auch die seit dem Frühjahr 1948 u. a. in der Aufwertung der Erziehungsabteilung von OMGUS sich andeutende, einen neuen „positive constructive approach“ ankündigende Neuorientierung der reeducation-Politik auf der Berchtesgadener Erziehungskonferenz im Oktober 1948 ist wieder in Beziehung zur politischen Großwetterlage zu setzen. Daß man im Kalten Krieg im Kampf der Ideologien keine Verbündeten gewinne, wenn man diesen ein fremdes Schulsystem aufzwinge – gerade die antikommunistischen konservativen Kräfte in Deutschland waren es ja, die sich am Einheitsschulkonzept stießen –, ferner der Hinweis, daß nun zur Berliner Luftbrücke als Zeichen der Stärke und der Solidarität der westlichen Demokratien eine „cultural airlift“, eben das Austauschprogramm, hinzutreten solle, zeigen das in aller Deutlichkeit an. Daneben spielte aber auch die Einsicht, daß der Besatzungsmacht im Zeichen der abzuhenden Gründung eines westdeutschen Teilstaates sozusagen die Zeit davonlief, um gegen zähe Widerstände auf deutscher Seite ein unerwünschtes Konzept durchzusetzen, eine nicht unwichtige Rolle für die Neuausrichtung der reeducation.

Betrachtet man zusammenfassend die schulpolitischen Schwerpunkte der einzelnen Phasen, so dominierte, wie gesagt, in der ersten die materielle und personelle Rekonstruktion des Schulwesens. Die hinsichtlich der Vorgehensweise und der Resultate als problematisch empfundene Entnazifizierung der Lehrer braucht an dieser Stelle nicht erneut thematisiert zu werden. Wichtig scheint aber doch noch einmal der Hinweis auf die katastrophale, von Lehrermangel, überbordenden Schülerzahlen und zerstörten Schulhäusern gekennzeichnete Lage des Schulwesens. Selbst wenn die amerikanische Militärregierung gleich zu Beginn der Besatzungszeit über ein eigenständiges schulpolitisches Konzept verfügt hätte – unter solchen äußeren Umständen wäre es nur äußerst schwer durchsetzbar gewesen. Überhaupt stellte sich sowohl für die amerikanische Erziehungsabteilung als auch für die deutschen Unterrichtsverwaltungen zunächst einmal das Hauptproblem, die von Verwahrlosung bedrohten Kinder und Jugendlichen von der Straße zu holen und ihnen wenigstens rudimentären Unterricht in einem personell und materiell notdürftig rekonstruierten Schulsystem zuteil werden zu lassen. Daß dies denkbar schlechte, zweifelsohne die Rückkehr zu den vor 1933 üblich gewesenen Schulverhältnissen begünstigende Voraussetzungen für eine gründlich durchdachte Schulreform waren, wurde mehrfach betont. Und auch die Tendenz, daß sich manche als Provisorium gedachte Maßnahme als dauerhafter erwies als zunächst angenommen oder beabsichtigt, ist unübersehbar. Gleichwohl müssen diese äußeren Verhältnisse bei der Bewertung der Schulpolitik der Besatzungszeit angemessen in Rechnung gestellt werden. Neben den gemeinsamen Anstrengungen von Besatzungsmacht und Kultusbürokratie verdient eine wichtige, in dieser ersten Phase erfolgte Weichenstellung schließlich noch besondere Hervorhebung, und zwar gerade unter dem Aspekt, daß sich die Militärregierung hierbei Zurückhaltung auferlegte. Gemeint ist die im Sommer 1945 von Kultusminister Otto Hipp eingeleitete, von seinem Nachfolger Franz Fendt versuchsweise geringfügig revidierte, von Alois Hundhammer dann wieder intensivierte Rekonfessionalisierung des Volksschulwesens. In diesem Punkt folgte die Besatzungsmacht, auch wenn seitens ihrer Erziehungsbeamten eine mehr oder minder ausgesprochene Reserviertheit gegenüber der Bekenntnisschule vorhan-

den war, dem Prinzip der Nichteinmischung. Das amerikanische Selbstverständnis der weltanschaulichen Neutralität und die Achtung vor den Kirchen spielten dabei gleichermaßen eine Rolle.

Eben dieses Prinzip der Nichteinmischung wurde in der zweiten Phase der amerikanischen Umerziehungs- und Schulpolitik fallengelassen. Sie führt deshalb zwangsläufig mitten hinein ins Zentrum des Schulkampfes. Vor allem der amerikanische Vorstoß zur Einführung der differenzierten Einheitsschule sorgte dabei auf bayerischer Seite für Aufruhr. Zum einen hätte das Einheitsschulkonzept für alle Kinder eine Verlängerung der Grundschule und damit auch den Übertritt in die höhere Schule erst nach dem sechsten Schuljahr bedeutet, was in Bayern als eine höchst bedenkliche Verschleppung der Begabtenauslese vehement bekämpft wurde. Zum anderen wären die traditionellen Formen der höheren Schule, insbesondere das humanistische Gymnasium, in einem sechsjährigen – bei Anbindung eines einjährigen, auf den Universitätsbesuch vorbereitenden Propädeutikums bestenfalls siebenjährigen – gymnasialen Zweig der differenzierten Einheitsschule als neuer Form der höheren Schule aufgegangen. Während sich seine Kollegen in den anderen Ländern der US-Zone diesem Konzept gegenüber zunächst durchaus aufgeschlossen zeigten, wurde es von Kultusminister Hundhammer von Anfang an erbittert bekämpft. Daß die Besatzungsmacht, wie er meinte, mit ihrem Vorhaben das Leistungsniveau des bayerischen Schulwesens im Sinne einer kulturellen Demontage schädigen wollte, ist zwar kaum anzunehmen. Eher war sie sich wohl des indirekten Angriffes auf die herkömmliche acht- bzw. neunjährige Form der höheren Schule nicht mit der auf bayerischer Seite empfundenen Deutlichkeit bewußt und argumentierte in erster Linie sozialpädagogisch. Die sechsjährige Grundschule und die Einheitsschule mit gemeinsamem Kernunterricht für alle Kinder, also die bewußte Vermeidung frühzeitiger Gabelung des Schulwesens und die möglichst lange und intensive Zusammenführung von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus und von unterschiedlichem Begabungsgrad, wurden von ihr als Beitrag zur Überwindung sozialer Kastenbildung und damit zur Demokratisierung gesehen. Wenn damit die als Standesschule begriffene herkömmliche Form der höheren Schule ausgehöhlt wurde, so war das auf bayerischer Seite freilich nur leistungsmindernde Gleichmacherei. Unabhängig von pädagogischen oder bildungssoziologischen Befunden über die Vor- und Nachteile der einen oder der anderen Schulform muß eingeräumt werden, daß die von der Militärregierung forcierte Übertragung des amerikanischen Einheitsschulmodells mit einigen Konstruktionsfehlern behaftet war. Zum einen gingen die Erziehungsoffiziere von dem ihnen vertrauten System von Mittelpunktschulen inklusive Omnibuszubringerdiensten aus. Zum anderen trugen sie nicht der Tatsache Rechnung, daß das amerikanische Modell auch in den Vereinigten Staaten nicht zur Hochschulreife führte, sondern durch das zwischengeschaltete College-System ergänzt wurde. Und schließlich gab es in Bayern nicht im gleichen Umfang wie in den USA ein hochentwickeltes, durchaus ja auch der Elitebildung dienendes und somit soziale Absichtungen zeitigendes Privatschulwesen als Alternative zum öffentlichen Schulsystem. Daß aber im Bayern der Nachkriegszeit kurzfristig Mittelpunktschulen und Colleges hätten errichtet werden können, war angesichts der materiellen und personellen Notlage, in der sich das Schulwesen befand, illusorisch. So gesehen war dem auch durch gewichtige wissenschaftliche Gutachten u. a. seitens der Bayerischen Akademie der Wissenschaften und der Universität München abgestützten Standpunkt der bayerischen Kultusbürokratie Plausibilität nicht abzusprechen.

Der zuletzt konstatierte sozialwissenschaftliche Ansatz der Amerikaner zeigte sich noch bei zwei anderen Aspekten, denen der bayerische Kultusminister gleichfalls Widerstand entgegensetzte. So argumentierte Hundhammer in der Frage der Einführung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit – auch wenn der Aspekt einer Belastung der Staatskasse im Umfeld der Währungsreform gewiß nicht vernachlässigt werden darf –, die höheren Schulen Bayerns seien ja insofern keine Standesschulen, als Begabten aus sozial schwachen Schichten von jeher Schulgeldfreiheit gewährt worden sei. Die Militärregierung teilte diese sozusagen patriarchalische Sicht – der Staat belohnt die begabten Armen – nicht. Sie nahm statt dessen die sozialpsychologische Perspektive ein und bemängelte die im schulischen Alltag sichtbar werdende Differenzierung in volles Schulgeld zahlende Wohlhabende und von den Zahlungen befreite Minderbemittelte als Verstoß gegen das demokratische Gleichheitsprinzip und setzte 1948 wenigstens die stufenweise Einführung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit durch. Dem gleichen demokratischen Impuls verdankte sich der Vorstoß der Militärregierung gegen die traditionelle Form der Volksschullehrerbildung in Bayern, die vor 1933 an den auf das siebte Volksschuljahr aufbauenden Lehrerbildungsanstalten angesiedelt war. Die Kluft zur wissenschaftlich orientierten Ausbildung der Gymnasiallehrer galt ihr erneut als Ausweis für die zu Lasten des Volksschulwesens gehende Funktion der höheren Schule als privilegierte Standesschule. Gleichzeitig genügte aus ihrer Sicht die bayerische Form der Lehrerbildung in keiner Weise den qualitativen Anforderungen an den Beruf des Volksschullehrers. 1948 verfügte sie deshalb den dann auch tatsächlich erfolgten Abbau der Lehrerbildungsanstalten und verlangte die Errichtung Pädagogischer Institute auf Hochschulniveau, deren Errichtung von Hundhammer fürs erste freilich verschleppt wurde. Daß Kultusminister Hundhammer nach 1945 an den Lehrerbildungsanstalten festhielt, war im Grunde ein Anachronismus, der weder der weit auch ins konservative Lager hineinragenden standespolitischen Unrast der Volksschullehrer noch den Forderungen der Pädagogik entsprach und der bereits in der Weimarer Zeit umstritten war.

Die stufenweise Durchsetzung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit und der Abbau der Lehrerbildungsanstalten, das waren die letzten schulpolitischen Kraftakte der Militärregierung. Daß diese Ziele im Sommer 1948 mit Vehemenz verfolgt wurden, ist mit Sicherheit darauf zurückzuführen, daß sich die in Berchtesgaden im Oktober 1948 offiziell vollzogene Abkehr von strukturellen Eingriffen in das deutsche Schulwesen bereits abzeichnete. Den Erziehungsoffizieren der Militärregierung ging es, wenn schon das Einheitsschulkonzept nicht durchsetzbar war, darum, zumindest auf weniger heiß umkämpften Feldern Erfolge zu erzielen. Die allmähliche Preisgabe des Einheitsschulkonzepts und das zähneknirschende Nachgeben Bayerns in der Frage der Schulgeldfreiheit und der Volksschullehrerbildung sind durchaus im Sinne eines Kompensationsgeschäfts zu sehen. Ab dem Spätsommer 1948 spielte die Diskussion um die Einheitschule jedenfalls in der schulpolitischen Praxis keine Rolle mehr. Daß es im Rahmen der Stiftung Wallenburg zum Wiederaufbau des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens weiterhin intensiv diskutiert wurde, ändert an dieser Feststellung nichts. Das zeigt nur: die Militärregierung billigte, daß das Thema in ebenso langwierigen wie folgenlosen Gremienberatungen versandete. Die Besatzungsmacht beschränkte sich in der bis zum Inkrafttreten des Besatzungsstatuts verbleibenden Zeit auf die Forcierung des Austauschprogramms und auf die Förderung der inneren Schulreform. Die

Errichtung Pädagogischer Arbeitsstätten und die Schulversuche im Landkreis Weilheim stehen für diese Entwicklung.

Frägt man abschließend nach der Erfolgsbilanz der Hauptprotagonisten der Schulpolitik der Besatzungszeit, so ist zunächst einmal ganz pragmatisch festzuhalten, daß es der amerikanischen Militärregierung und der bayerischen Kultusbürokratie gelang, relativ rasch zu einem einigermaßen geordneten Schulbetrieb zurückzukehren. Unter den wiederholt angesprochenen äußeren Bedingungen der Trümmerzeit war dies keine geringe Leistung. Läßt man den materiellen Wiederaufbau beiseite, so konnte im Hinblick auf die schulpolitischen Weichenstellungen Kultusminister Hundhammer aus subjektiver Sicht zufrieden sein. In für ihn entscheidenden Fragen war er ganz oder teilweise erfolgreich gewesen. Bei der Verankerung des Konfessionsschulprinzips hatte er sich ebenso durchgesetzt wie bei der Abwehr der amerikanischen Pläne zur Einführung der differenzierten Einheitsschule. Bei der Neuordnung der Volksschullehrerbildung und der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit hatte er zwar teilweise nachgeben müssen, aber doch auch einen vollen Erfolg der Militärregierung verhindert. Daneben konnte er sich den 1949 eingeleiteten Aufbau des staatlichen Mittelschulwesens zugute halten. Im Bereich der inneren Schulreform war die sowohl eigenen Intentionen als auch amerikanischen Wünschen entsprechende Integration der social studies erfolgreich auf den Weg gebracht. Der spektakulärste Erfolg des bayerischen Kultusministers war sicherlich die Bewahrung der herkömmlichen Form des Gymnasiums. Er wird nur bedingt geschmälert, wenn man davon ausgeht, daß die Abkehr der Amerikaner vom Einheitsschulkonzept im Rahmen der aus übergeordneten Gründen erfolgenden Wende der Umerziehungspolitik im Herbst 1948 ohnedies eingetreten wäre. Denn zum einen war diese Entwicklung auf dem Höhepunkt des Schulkampfes 1947 noch nicht absehbar, zum anderen dürfte nicht zuletzt auch der anhaltende, auch auf die zunächst in dieser Frage aufgeschlosseneren anderen Länder der US-Zone überspringende Widerstand die Besatzungsmacht zum Umdenken in der Einheitsschulfrage bewogen haben.

Während das Einheitsschulkonzept in Bayern bis zur Stunde – und wohl noch darüber hinaus – ad acta gelegt wurde, erwies sich die Rekonfessionalisierung des Volksschulwesens als das zweite große Anliegen Hundhammers als kurzlebiger. Angesichts der nicht zu leugnenden – im übrigen auch in seiner eigenen Partei umstrittenen – religiösen Intransigenz des Kultusministers hätte man sich bei ihrer Durchführung mitunter zwar größere Behutsamkeit vorstellen können, gleichwohl ist festzuhalten, daß die bayerische Schulpolitik in dieser Hinsicht auf keine Sonderrolle festgelegt war. Die Rekonfessionalisierung war eine in so gut wie allen unionsgeführten Ländern anzutreffende wertkonservative, schon seinerzeit nicht unbedingt zweckrationale – von der Opposition als antiquiert apostrophierte – Entscheidung, die künftige Trends unterschätzte oder noch nicht erkannte: die Dauerhaftigkeit des aufgrund des Flüchtlingszustroms erfolgenden Abbaus der konfessionellen Homogenität auf der mikrostrukturellen Ebene, die letztlich zu geringe Leistungsfähigkeit der ländlichen konfessionellen Zwergschulen, allgemein auch ein unverkennbarer Säkularisierungstrend in der sich formierenden Wohlstandsgesellschaft der 50er Jahre. Vor diesem Hintergrund zeichneten sich bereits in den 50er Jahren schulorganisatorische Probleme, etwa bei der Zusammenlegung bekenntnisungleicher Zwergschulen, ab, so daß letztlich nur der in den 60er Jahren beschrittene Weg hin zur christlichen Gemeinschaftsschule gangbar war.

Während die bayerische Rekonfessionalisierungspolitik sozusagen in eine länderübergreifende konservative *opinio communis* eingebettet war, war dies beim Problem der Volksschullehrerbildung in weitaus geringerem Maße der Fall. An ihm erwies sich am deutlichsten, daß ein reformorientierter Konservatismus, der stärker danach gefragt hätte, ob die Rückkehr zu bereits früher umstrittenen Traditionen noch Sinn machte, Hundhammers Sache nicht war. Mit dem Widerstand gegen die Akademisierung der Volksschullehrerbildung stand Bayern jedenfalls alleine. Und nachdem auf Druck der Besatzungsmacht die Lehrerbildungsanstalten alten Stils abgebaut werden mußten, erwies es sich in verhängnisvoller Weise als kurzsichtig, daß Hundhammer nicht entschlossen den Neuaufbau der abverlangten Pädagogischen Institute anging. Indem er verschleppend auf Provisorien setzte, trug er ziemlich eindeutig zu einer Krise des Berufsbildes und zum Lehrermangel in den 50er Jahren bei und hinterließ seinen Nachfolgern eine schwere Hypothek, die die bayerische Landespolitik bis zur endgültigen Beilegung des Problems mit der Gründung Pädagogischer Hochschulen 1958 schweren Belastungsproben aussetzte.

Was nun die schulpolitische Erfolgsbilanz der Militärregierung anbelangt, so geht in der Forschung *cum grano salis* die Tendenz dahin, eher vom Scheitern als von Erfolgen zu sprechen. Ein solches Urteil kann dann zustande kommen, wenn man den einen spektakulären Fehlschlag der Amerikaner, das Scheitern des Einheitsschulkonzepts, absolut setzt. Die amerikanische Schulpolitik war aber viel breiter angelegt, das Einheitschulkonzept war nur ein – wenn auch wesentlicher – Bestandteil der erziehungspolitischen „Produktpalette“, die den Deutschen angeboten oder auch diktiert wurde. Und eines sollte trotz mancher verbissen geführten Kontroverse nicht übersehen werden: meist geschah dies, ungeachtet manchmal auftretenden missionarischen Übereifers, im Geiste ehrlichen Engagements. Die Bemühungen um die Verankerung der Sozialkunde als Fach und als Unterrichtsprinzip wären hier zu nennen. Am besten wird es vielleicht durch die Errichtung der Textbook & Curriculum Centers, mit der Einrichtung der Stiftung Wallenburg als Forum der Schulreformberatungen sowie mit dem Schulbeispielkreis Weilheim illustriert, wo die Besatzungsmacht versuchte, deutsche Lehrer und Pädagogen für die Methode des Arbeitsunterrichts, für Multiple-choice-Tests, für den Einsatz audio-visueller Medien, für modern und aufgelockert gestaltete Schulzimmer und anderes mehr zu gewinnen. Das waren faire Angebote, deren Auswirkungen zwar nicht exakt meßbar sind und die aufgrund der schlechten äußeren Rahmenbedingungen vielfach auch nicht *ad hoc* greifen konnten, die aber mittel- und langfristig nicht ohne Einfluß auf das Schulleben in Deutschland geblieben sind. Die Besatzungszeit war aber nicht nur, wie zu Recht betont wurde, die Zeit der Einflüsse, sondern auch die der Eingriffe. Der Befehl zur Einführung der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit, die Anweisung zur Schließung der alten Lehrerbildungsanstalten – das waren doch recht massive Eingriffe, die schwerlich mit der schon längst propagierten Nichteinmischung in die Verwaltungshoheit der Länder zu vereinbaren waren, die gleichzeitig aber einen eigenen Akzent in die schulpolitische Landschaft setzten. Die bayerische Schulpolitik hätte anders ausgesehen, wäre sie ausschließlich von Kultusminister Hundhammer und nicht auch von der amerikanischen Besatzungsmacht geprägt worden. Insgesamt war die amerikanische Schulpolitik mit ihrer Kombination von Überzeugungsarbeit und Diktat somit keineswegs erfolglos. Gleichzeitig berechtigt dies nicht, sofort den negativ konnotierten Begriff von der Amerikanisierung des deut-

schen Schulwesens zu bemühen. Vielmehr war es doch so, daß die amerikanischen Reformvorschläge nur dort griffen, wo auch auf bayerischer Seite eine gewisse Aufnahmebereitschaft vorhanden war. Hinsichtlich der Integration der social studies war das Kultusministerium beispielsweise von Anfang an bereit, seinen Beitrag zu leisten. Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung war keine Erfindung der Besatzungsmacht, sondern auch eine alte Forderung der Lehrerverbände und der Pädagogik. Für den Erfolg einer Maßnahme war somit ein gewisser Gleichklang der Absichten der Besatzungsmacht mit deutschen bzw. bayerischen Traditionen notwendig. Wo dieser fehlte, wie in Bayern bei der Einführung der differenzierten Einheitsschule, blieb die Militärregierung trotz massiven Einsatzes zur Erfolglosigkeit verurteilt. Die bayerische Schulpolitik der Besatzungszeit wurde nicht von einer Dominante bestimmt. Sie spielte sich in dem durch die Mitsprache von Parteien, Kirchen und Verbänden angereicherten Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht ab.

Abkürzungen

ACSP	= Archiv für Christlich-Soziale Politik der Hanns-Seidel-Stiftung, München
ALKR	= Archiv der evangelisch-lutherischen Landeskirche in Bayern, Nürnberg
AOM	= Archiv des Ordinariats der Erzdiözese München-Freising, München
BayHStA	= Bayerisches Hauptstaatsarchiv, München
BHE/GB	= Bund der Heimatvertriebenen und Entrechteten/Gesamtdeutscher Block
BLV, BLLV	= Bayerischer Lehrerverein, Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverein
BP	= Bayernpartei
BVP	= Bayerische Volkspartei
CAD	= Civil Affairs Division
CDU	= Christlich-Demokratische Union Deutschlands
CSU	= Christlich-Soziale Union
DP	= Displaced Person
ECAD	= European Civil Affairs Division
EKD	= Evangelische Kirche Deutschlands
ETOUSA	= European Theater of Operations, US Army
FDP	= Freie Demokratische Partei
FRUS	= Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers
HICOG	= High Commission for Germany
HJ	= Hitler-Jugend
IRO	= International Refugee Organisation
IfZ	= Institut für Zeitgeschichte, München
JCS	= Joint Chiefs of Staff
KLV	= Kinderlandverschickung
MG	= Military Government
MInn	= Bayerisches Staatsministerium des Inneren
MK	= Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Nl	= Nachlaß
NSDAP	= Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSLB	= Nationalsozialistischer Lehrerbund
OMGBY	= Office of Military Government for Bavaria
OMGUS	= Office of Military Government for Germany (US)
PH	= Pädagogische Hochschule
SHAEF	= Supreme Headquarters Allied Expeditionary Forces
SPD	= Sozialdemokratische Partei Deutschlands
Stk	= Bayerische Staatskanzlei
SWNCC	= State-War-Navy Coordinating Committee
UNRRA	= United Nations Relief and Rehabilitation Administration
USFET	= US Forces European Theater
USGCC/G	= US Group, Control Council for Germany
VfZ	= Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte
WAV	= Wirtschaftliche Aufbau-Vereinigung
ZBLG	= Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte

Quellen- und Literaturverzeichnis

I. Ungedruckte Quellen

1. Bayerisches Hauptstaatsarchiv, München (BayHStA)

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: MK 51963, 51964, 52193–52195, 52271, 52272, 52284, 52285, 52311, 52468, 52514–52518, 52531–52535, 52546, 52567, 52640, 52683, 52954, 52987, 52989, 53003, 53004, 53047, 53089, 53090, 53200–53206, 53219–53221, 53223, 53729, 54127, 60929, 60930, 60933, 60943, 60945, 60985, 60992, 61197, 61199, 61200–61205, 61208–61210, 61212, 61220–61227, 61234, 61235, 61237, 61239, 61240, 61247, 61256, 61259, 61307, 61314–61325, 61343, 61361, 61383–61388, 61393–61398, 61400, 61404, 61406–61408, 61422, 61470, 61471, 61765, 61766, 61847, 61875–61877, 61882–61884, 61929, 61940, 61941, 61946, 61957–61959, 61979, 62003, 62004, 62018, 62020, 62064, 62065, 62152, 62154, 62243, 62261, 62602, 62603, 62608, 62687–62690, 62693, 62707–62709, 62726, 62727, 62733, 62735, 63427, 63626–63629, 63658, 63773, 63815–63817, 64014–64016, 64588, 65382, 65460, 65461, 65465–65467, 65469–65471, 65473, 65476, 65502, 65515, 65521, 65526, 65556, 65589, 65593–65595, 65599, 65600, 65604–65607, 65609, 65610, 65632, 65648, 65653, 65728, 65769, 65770, 65772, 65789, 65794, 65927, 65928, 65930, 65931, 65934–65937, 65939, 65961–65963, 65965, 65977, 66003, 66006, 66047, 66057, 56/XII, 57/XII.

Bayerische Staatskanzlei, Ministerratsprotokolle: StK 1115421–1115432.

Office of Military Government for Bavaria: OMGBY 10/19–1/1, 10/19–2/9, 10/19–2/10, 10/19–2/11, 10/19–2/19, 10/47–1/3, 10/47–2/17, 10/49–1/1, 10/49–1/2, 10/49–1/3, 10/49–1/4, 10/49–1/5, 10/49–1/6, 10/49–1/7, 10/49–1/8, 10/49–1/12, 10/49–1/14, 10/49–2/4, 10/49–2/5, 10/49–2/16, 10/49–2/17, 10/49–2/19, 10/49–2/20, 10/49–3/4, 10/49–3/9, 10/49–3/15, 10/49–3/26, 10/49–3/27, 10/49–3/29, 10/49–3/45, 10/50–1/17, 10/50–1/18, 10/50–1/19, 10/50–1/20, 10/50–1/22, 10/50–1/28, 10/50–1/29, 10/50–1/32, 10/50–1/34, 10/50–1/42, 10/50–1/43, 10/50–1/44, 10/50–1/45, 10/50–3/1, 10/50–3/4, 10/50–3/8, 10/51–3/5, 10/66–1/4, 10/69–1/8, 10/70–1/21, 10/71–2/6, 10/73–3/12, 10/84–2/18, 10/84–2/31, 10/84–3/3, 10/84–3/14, 10/84–3/19, 10/84–3/27, 10/87–2/43, 10/87–3/10, 10/88–1/28, 10/88–3/5, 10/88–3/15, 10/89–2/26, 10/89–3/7, 10/91–2/11, 10/91–2/14, 10/107–1/5, 10/107–2/27, 10/109–3/15, 10/109–3/22, 10/110–3/13, 10/117–2/18, 10/118–1/16, 10/118–2/22, 10/118–2/23, 10/118–3/13, 10/121–3/13, 10/121–3/14, 10/121–3/15, 10/122–1/13, 10/122–1/14, 10/122–1/15, 13/110–1/7, 13/114–1/1, 13/114–3/3, 13/115–1/11, 13/115–1/17, 13/115–3/12, 13/120–1/6, 13/120–1/7, 13/120–3/6, 13/127–2/5, 13/127–3/7, 13/129–1/17, 13/133–1/8, 13/141–1/8, 13/143–1/17, 13/143–3/6, 13/144–1/7, 13/144–1/19, 13/144–2/18, 13/144–3/31, 15/101–1/30.

Office of Military Government for Germany U.S., Legal Division: OMGUS Legal Division 6–946, 9–1406, 11–1683, 12–1910, 12–2093.

Nachlaß Ministerpräsident Hans Ehard: NI Ehard 165, 169, 181, 190, 194, 242, 266, 464, 596, 679, 695, 788, 791, 831, 951, 988, 1010, 1187, 1208, 1296, 1440, 1444, 1504, 1507, 1559, 1583, 1588, 1723, 1733, 1795, 1805, 1806, 1833, 1928, 1930.

Nachlaß Kultusminister Josef Schwalber: NI Schwalber I-X.

2. Institut für Zeitgeschichte, München (IfZ)

Office of Military Government for Germany U. S.: OMGUS 5/298–2/5, 5/299–1/20, 5/308–2/30, 5/308–3/13, 5/344–1/5, 5/361–2/51, 5/365–3/18, 15/107–3/33, 15/147–1/17, POLAD 458/78.
 Sammlung Ministerpräsident Wilhelm Hoegner, Ed 120: 41, 46, 56, 139, 147, 166, 170, 171, 175, 180, 185, 186, 203, 330.
 Nachlaß Staatssekretär Dieter Sattler, Ed 145: NI Sattler 6, 11, 12–15, 19, 20, 31, 49, 76, 149.
 Nachlaß Kultusminister und Gauleiter Adolf Wagner, F 139: 5, 6.

3. Archiv des Ordinariats der Erzdiözese München-Freising, München (AOM)

Nachlaß Kardinal Michael von Faulhaber: NI Faulhaber 5893, 6952–6955, 6966, 6977, 6983, 6985, 6991, 7010, 7450, 7453, 7458, 7485, 7500–7502.
 Personalakt Prälat Johann Zinkl.

4. Archiv der evangelisch-lutherischen Landeskirche in Bayern, Nürnberg (ALKR)

Akten des evangelisch-lutherischen Landeskirchenrats: ALKR I 142 A; VI 1100b/2, VI 1100d A/1, VI 1100d A/2, VI 1118/2, VI 1118/3, VI 1118/4, VI 1125 A/1, VI 1125 A/2, VI 1150/1, VI 1150a/1, VI 1150a/2.
 Nachlaß Landesbischof Hans Meiser: NI Meiser 63, 65, 69, 76, 212–215, 218, 219.
 Nachlaß Staatsrat Hans Meinzolt: NI Meinzolt 49, 50.

5. Archiv für Christlich-Soziale Politik der Hanns-Seidel-Stiftung, München (ACSP)

Teilnachlaß Alois Hundhammer.
 Akten der Landtagsfraktion der CSU: LTF 9/10, 9/20, 15/14/1–3.

6. Stadtarchiv München

Stadtschulamts München, Nachlaß Stadtschulrat Anton Fingerle: NI Fingerle 7968, 8000, 8005, 8029, 8064, 8066, 8161, 8313, 8353, 8359, 8363, 8423, 8566, 8599, 8603, 8630, 7365.

II. Gedruckte Quellen und Literatur

Akten zur Vorgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945–1949, hrsg. von Bundesarchiv und Institut für Zeitgeschichte, Bd. 2: Januar – Juni 1947, bearbeitet von Wolfram Werner, München 1979.
 Albrecht, Dieter, Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs (1871–1918), in: Spindler, Max (Hrsg.), Handbuch der bayerischen Geschichte, Bd. 4, München 1974, S. 283–386.
 Ders., Regensburg im Wandel. Studien zur Geschichte der Stadt im 19. und 20. Jahrhundert, Regensburg 1984.
 Ders., Regensburg im Jahr 1933, in: Verhandlungen des Historischen Vereins für Oberpfalz und Regensburg 124 (1984), S. 463–474.
 Altendorfer, Otto, Fritz Schäffer als Politiker der Bayerischen Volkspartei 1888–1945, 2 Bde., München 1993.
 Amtsblatt der Hohen Alliierten Kommission für Deutschland, Nr. 1, 1949.
 Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Jg. 1926, 1946 ff., München 1926, 1946 ff.
 Anderson, Jane, ‚GER‘: A Voluntary Anglo-German Contribution, in: Hearnden, Arthur (Hrsg.), The British in Germany. Educational Reconstruction after 1945, London 1978, S. 253–267.

- Anweiler, Oskar/Fuchs, Hans-Jürgen/Dorner, Martina/Petermann, Eberhard (Hrsg.), Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992.
- Apel, Hans Jürgen, Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950–1991), München 1991.
- Baer, Fritz, Die Ministerpräsidenten Bayerns 1945–1962. Dokumentation und Analyse, München 1971.
- Baier, Helmut, Die Deutschen Christen Bayerns im Rahmen des bayerischen Kirchenkampfes, Nürnberg 1968.
- Ders./Henn, Ernst, Chronologie des bayerischen Kirchenkampfes 1933–1945, Nürnberg 1969.
- Barry, Colman J., American Nuncio. Cardinal Aloisius Muench, Collegeville 1969.
- Bauer, Franz J., Flüchtlinge und Flüchtlingspolitik in Bayern 1945–1950, Stuttgart 1982.
- Ders., Grunddaten zum Flüchtlingsproblem in Bayern 1945–1950, in: Prinz, Friedrich (Hrsg.), Integration und Neubeginn. Dokumentation über die Leistung des Freistaates Bayern und des Bundes zur Eingliederung der Wirtschaftsbetriebe der Vertriebenen und Flüchtlinge und deren Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes, Bd. 1, München 1984, S. 42–48.
- Baumeister, Martin, Der Münchner Katholizismus. Die „Hauptstadt der Bewegung“ – eine katholische Metropole, in: München – „Hauptstadt der Bewegung“. Ausstellungskatalog des Münchner Stadtmuseums, München 1993, S. 418–423.
- Baumert, Jürgen, Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von Tillmann et al. und Diederich/Wulf, in: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 761–773.
- Bausch, Ulrich M., Die Kulturpolitik der US-amerikanischen Information Control Division in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949. Zwischen militärischem Funktionalismus und schwäbischem Obrigkeitsdenken, Stuttgart 1992.
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.), Dokumente zum Aufbau des bayerischen Staates, München 1948.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Ein Jahr bayerische Kulturpolitik, München 1960.
- Dass. (Hrsg.), Das berufliche Schulwesen in Bayern. Eine Information für Verwaltungen, Schulleitungen und berufliche Organisationen, München 1972.
- Dass. (Hrsg.), SMV konkret. Eine Handreichung für die Schülermitverantwortung an den bayerischen Gymnasien, hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München 1993.
- Bayerisches Statistisches Landesamt (Hrsg.), Das bayerische Schulwesen im Schuljahr 1948/49. Ergebnisse der statistischen Erhebung vom 2. Mai 1949, München 1950.
- Dass. (Hrsg.), Die Entwicklung des bayerischen Schulwesens von 1945/46 bis 1959/60, München 1960.
- Dass. (Hrsg.), Statistisches Handbuch für Bayern, München 1946.
- Dass. (Hrsg.), Die Vertriebenen in Bayern. Ihre berufliche und soziale Eingliederung bis Anfang 1950, München 1950.
- Becker, Winfried, CDU und CSU 1945–1950. Vorläufer, Gründung und regionale Entwicklung bis zum Entstehen der CDU-Bundespartei, Mainz 1987.
- Ders., Stationen amerikanischer Besatzungspolitik am Beispiel Bayerns, in: Ders. (Hrsg.), Die Kapitulation von 1945 und der Neubeginn in Deutschland, Köln 1987, S. 155–180.
- Ders., Neue Freiheit im Staat – Bewährung im Nationalsozialismus: 1918–1945, in: Brandmüller, Walter (Hrsg.), Handbuch der bayerischen Kirchengeschichte, Bd. 3, St. Ottilien 1991, S. 337–392.
- Beckmann, Hans-Karl, Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 535–557.
- Behr, Hermann, Vom Chaos zum Staat. Männer die für uns begannen 1945–1949, Frankfurt a.M. 1961.
- Behr, Wolfgang, Sozialdemokratie und Konservatismus. Ein empirischer Beitrag zur regionalen Parteienanalyse am Beispiel der Geschichte und Nachkriegsentwicklung Bayerns, Hannover 1969.
- Bell, Michael, Die Blockade Berlins. Konfrontation der Alliierten in Deutschland, in: Foschepoth, Josef (Hrsg.), Kalter Krieg und Deutsche Frage. Deutschland im Widerstreit der Mächte 1945–1952, Göttingen 1985, S. 217–239.
- Benker, Sigmund, Das Metropolitankapitel von 1933–1945, in: Schwaiger, Georg (Hrsg.), Das Erzbistum München und Freising in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, Bd. 1, München 1984, S. 256–284.

- Benz, Wolfgang, Versuche zur Reform des öffentlichen Dienstes in Deutschland 1945–1952, in: VfZ 29 (1981), S. 216–245.
- Bergstraesser, Arnold, Zum Problem der sogenannten Amerikanisierung Deutschlands, in: Jahrbuch für Amerikastudien 8 (1963), S. 13–23.
- Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission: Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland, München o. J. [1946].
- Berke, Rolf, Die Ausbildung der Diplom-Handelslehrer, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S. 620–625.
- Beyersdorf, Peter, Militärregierung und Selbstverwaltung. Eine Studie zur amerikanischen Besatzungspolitik auf der Stufe einer Gemeinde in den Jahren 1945–1948, dargestellt an Beispielen aus dem Stadt- und Landkreis Coburg, Diss. Erlangen 1966.
- Blessing, Werner K., Allgemeine Volksbildung und politische Indoktrination im bayerischen Vormärz. Das Leitbild des Volksschullehrers als mentales Herrschaftsinstrument, in: ZBLG 37 (1974), S. 479–568.
- Ders., „Deutschland in Not, wir im Glauben . . .“. Kirche und Kirchenvolk in einer katholischen Region, in: Broszat, Martin/Henke, Klaus-Dietmar/Woller, Hans (Hrsg.), Von Stalingrad zur Währungsreform. Zur Sozialgeschichte des Umbruchs in Deutschland, München 1990, S. 3–111.
- Bock, Irmgard, Das Schulwesen von 1871–1918, in: Liedtke, Max (Hrsg.), Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, Bd. 2, Bad Heilbrunn 1993, S. 395–463.
- Böck, Karl, Der Wiederaufbau des gymnasialen Schulwesens in Bayern während der Zeit der alliierten Besatzung, in: Kreutzer, Helmut (Hrsg.), Wendepunkte. Acta Ising 1982, München 1983, S. 7–30.
- Boehling, Rebecca, Das antideutsche Vorurteil in den USA und seine Wirkung auf die Nachkriegspolitik in der US-Zone 1943 bis 1947, in: Bildung und Erziehung 34 (1981), S. 132–149.
- Böhme, Günther, Franz Hilkers Tätigkeit nach dem Zweiten Weltkrieg in Hessen, Frankfurt a. M. 1967.
- Bölling, Rainer, Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933, Göttingen 1978.
- Ders., Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen 1983.
- Botzenhart-Viehe, Verena, Franz Fendt 1892–1982, in: Das Forum. Zeitschrift der Volkshochschulen Bayerns, Jg. 1992, H. 3, S. 18–24.
- Boyens, Armin, Die Kirchenpolitik der amerikanischen Besatzungsmacht in Deutschland von 1944 bis 1946, in: Ders./Greschat, Martin/von Thadden, Rudolf von/Pombeni, Paolo, Kirchen in der Nachkriegszeit. Vier zeitgeschichtliche Beiträge, Göttingen 1979, S. 7–99.
- Boyer, Christoph, Zwischen Zwangswirtschaft und Gewerbefreiheit. Handwerk in Bayern 1945–1949, München 1992.
- Brandau, Heinrich-Wilhelm, Die mittlere Bildung in Deutschland. Historisch-systematische Untersuchung einiger ihrer Probleme, Weinheim 1959.
- Braun, Luitpold, Der unbekannte Strauß – die Schongauer Jahre, Schongau 1992.
- Brauneiser, Manfred/Schardt, Alois, Zwischenbilanz der Bildungspolitik. Schule und Universität in der Bundesrepublik. Mit Dokumenten zur Landschulreform, Hochschulreform und den Universitätsneugründungen, München 1967.
- Die Bremischen Schulen 1945–1955. 10 Jahre Wiederaufbau, hrsg. vom Senator für das Bildungswesen, Bremen o. J. [1955].
- Bretschneider, Heike, Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus in München 1933 bis 1945, München 1968.
- Breyvogel, Wilfried, Volksschullehrer und Faschismus – Skizze zu einer sozialgeschichtlichen Erforschung ihrer sozialen Lage, in: Heinmann, Manfred (Hrsg.), Der Lehrer und seine Organisation, Stuttgart 1977, S. 317–343.
- Broszat, Martin, Der Despot von München. Gauleiter Adolf Wagner – eine Zentralfigur der bayerischen NS-Geschichte, in: Süddeutsche Zeitung, Feuilleton-Beilage vom 30./31.3.1985, S. 145–146.
- Bucher, Konrad, Zur Situation der Berufsschulen in den Nachkriegsjahren 1945 bis 1950, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S. 15–42.
- Buchinger, Hubert, Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970, München 1975.

- Ders., Die Geschichte der bayerischen Realschule, Teil 1: Die Entwicklung der bayerischen Realschule von ihren Anfängen bis zur Errichtung der Oberrealschule im Jahre 1907, Passau 1983.
- Büttner, Felix, Der Erzieher und das Schulhaus, in: Schwalber, Josef (Hrsg.), Schulhausbauten in Bayern 1945–1954, München 1954, S. 7–11.
- Bungenstab, Karl-Ernst, Die Schulbuchrevision in der US-Zone nach 1945 im Zusammenhang mit der amerikanischen Umerziehungspolitik, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht 12 (1969), S. 96–140.
- Ders., Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949, Düsseldorf 1970.
- Ders., Entstehung, Bedeutungs- und Funktionswandel der Amerika-Häuser. Ein Beitrag zur Geschichte der amerikanischen Auslandsinformation nach dem 2. Weltkrieg, in: Jahrbuch für Amerikastudien 16 (1971), S. 189–203.
- Ders., Die Ausbildung der amerikanischen Offiziere für die Militärregierungen nach 1945, in: Jahrbuch für Amerikastudien 18 (1973), S. 195–212.
- Butlar, Annemarie, Grundzüge des Schulsystems der USA, Darmstadt 1992.
- Cheval, René, Die Bildungspolitik in der Französischen Besatzungszone, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 190–200.
- Clay, Lucius D., Entscheidung in Deutschland, Frankfurt a. M. 1950.
- Ders., The Papers of General Lucius D. Clay, Germany 1945–1949, 2 Bde., hrsg. von Jean Edward Smith, Bloomington 1974.
- Clifton, Denzil T., Bremen under U.S. Military Occupation, 1945–1949: The Reform of Education. Diss. Delaware 1973.
- Cramer, Hans/Strehler, Adolf (Bearb.), Schulreform in Bayern. Arbeitsergebnisse der Stiftung zum Wiederaufbau des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens, Bad Heilbrunn 1953.
- Curti, Merle, The Social Ideas of American Educators, New York 1934.
- Dabel, Gerhard, KLV. Die erweiterte Kinder-Land-Verschickung. KLV-Lager 1940–1945, Freiburg 1981.
- Davis, Kathleen Southwell, Das Schulbuchwesen als Spiegel der Bildungspolitik von 1945 bis 1950, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 153–166.
- Demmel, Walter G., Feiertagsschule und Fortbildungsschule. Ein Beitrag zur Schulgeschichte Münchens im 19. Jahrhundert, München 1978.
- Deuerlein, Ernst, Wandlungen der Konfessionsstruktur Bayerns, in: Klerusblatt 36 (1956), S. 249–250.
- Ders./Gruner, Wolf D., Die politische Entwicklung Bayerns 1945 bis 1972, in: Spindler, Max (Hrsg.), Handbuch der bayerischen Geschichte, Bd. 4, München 1974, S. 538–644.
- Diehl-Thiele, Peter, Partei und Staat im Dritten Reich. Untersuchungen zum Verhältnis von NSDAP und allgemeiner innerer Staatsverwaltung 1933–1945, München 1971.
- Documents on Germany under Occupation 1945–1954, hrsg. von Beate Ruhm von Oppen, London 1955.
- Döllinger, G., Sammlung der im Gebiete der inneren Staats-Verwaltung des Königreichs Bayern bestehenden Verordnungen, 20 Bde., München 1835–1839.
- Domröse, Ortwin, Der NS-Staat in Bayern von der Machtergreifung bis zum Röhm-Putsch, München 1974.
- Donohoe, James, Hitler's Conservative Opponents in Bavaria, 1930–1945, Leiden 1961.
- Dorn, Walter L., Inspektionsreisen in der US-Zone. Notizen, Denkschriften und Erinnerungen aus dem Nachlaß übersetzt und hrsg. von Lutz Niethammer, Stuttgart 1973.
- Dotterweich, Volker, Die ‚Entnazifizierung‘, in: Becker, Josef/Stammen, Theo/Waldmann, Peter (Hrsg.), Vorgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Zwischen Kapitulation und Grundgesetz, München 1979, S. 123–161.
- Eckart, Wolfgang, Amerikanische Reformpolitik und deutsche Tradition. Nachkriegspolitik im Spannungsfeld zwischen Neuordnungsvorstellungen, Notlage und pragmatischer Krisenbewältigung, Nürnberg 1988.
- Eggersdorfer, Franz Xaver, Die Schulpolitik in Bayern von der Revolution bis zum Abgang des Ministeriums Hoffmann. Grundsätzliches, Texte, Erläuterungen, München 1920.
- Eich, Klaus-Peter, Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945–1954, Düsseldorf 1987.

- Eichenberg, Klaus, Die Berufsschulgesetzgebung, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S. 43–96.
- Eilers, Rolf, Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat, Köln 1963.
- Ellwein, Thomas, Pflegt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung in den höheren Schulen der Bundesrepublik, München 1955.
- Erger, Johannes, Lehrer und Nationalsozialismus. Von den traditionellen Lehrerverbänden zum Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB), in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Bd. 2, Stuttgart 1980, S. 206–231.
- Erker, Paul, Revolution des Dorfes? Ländliche Bevölkerung zwischen Flüchtlingszustrom und landwirtschaftlichem Strukturwandel, in: Broszat, Martin/Henke, Klaus-Dietmar/Woller, Hans (Hrsg.), Von Stalingrad zur Währungsreform. Zur Sozialgeschichte des Umbruchs in Deutschland, München ³1990, S. 367–426.
- Eschenburg, Theodor, Jahre der Besatzung 1945–1949, Stuttgart 1983.
- Ettle, Elmar, Die Entnazifizierung in Eichstätt. Probleme der politischen Säuberung nach 1945, Frankfurt a. M. 1985.
- Euler, Friederike, Theater zwischen Anpassung und Widerstand. Die Münchener Kammerspiele im Dritten Reich, in: Broszat, Martin/Fröhlich, Elke (Hrsg.), Bayern in der NS-Zeit, Bd. 2: Herrschaft und Gesellschaft im Konflikt, München 1979, S. 91–173.
- Färber, Konrad Maria, Bayern wieder ein Königreich? Die monarchistische Bewegung nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Benz, Wolfgang (Hrsg.), Neuanfang in Bayern 1945–1949. Politik und Gesellschaft in der Nachkriegszeit, S. 163–182.
- Fait, Barbara, Der Weg zur Bayerischen Verfassung, in: Boenke, Susan/von Zwehl, Konrad (Hrsg.), „Angesichts des Trümmerfeldes . . .“. Begleitheft zur Ausstellung anlässlich des 40. Jahrestages der Bayerischen Verfassung, München 1986, S. 205–236.
- Dies., Auf Befehl der Besatzungsmacht? Der Weg zur bayerischen Verfassung, in: Benz, Wolfgang (Hrsg.), Neuanfang in Bayern 1945–1949. Politik und Gesellschaft in der Nachkriegszeit, München 1988, S. 36–63.
- Dies./Mintzel, Alf (Hrsg.), Die CSU 1945–1948. Protokolle und Materialien zur Frühgeschichte der Christlich-Sozialen Union, 3 Bde., München 1993.
- Falter, Jürgen W., Hitlers Wähler, München 1991.
- Feiten, Willi, Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Ein Beitrag zum Aufbau und zur Organisationsstruktur des nationalsozialistischen Herrschaftssystems, Weinheim 1981.
- Fend, Helmut/Dreher, Eick/Haenisch, Hans, Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem, in: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 673–698.
- Fendt, Franz, Aufriss eines deutschen Bildungsplanes, München 1946.
- Ders., Staat – Demokratie – Schule. Bearbeitet nach einer im Oktober 1945 vor den Schulräten Oberbayerns gehaltenen Rede, München 1946.
- Fiedler, Jürgen, Die Besatzungszeit in Wertingen 1945 bis 1949, in: Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen 87 (1985), S. 167–197, 88 (1986), S. 121–176.
- Fingerle, Anton, Selfgovernment in amerikanischen Schulen, München 1948.
- Fleischer-Schumann, Jürgen, Das Bildungs- und Erziehungswesen in München 1945–1976. Die Ära Anton Fingerle, München 1987.
- Flessau, Kurt-Ingo, Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus, München 1977.
- Foelz-Schroeter, Marie Elise, Föderalistische Politik und nationale Repräsentation 1945–1947. Westdeutsche Länderregierungen, zonale Bürokratien und politische Parteien im Widerstreit, Stuttgart 1974.
- Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers 1945, Vol. 3, Washington 1960.
- Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers. The Conference of Berlin (The Potsdam Conference) 1945, Vol. 1, Washington 1968.
- Frei, Friedrich, Nationalsozialistische Verfolgungen katholischer Geistlicher im Erzbistum München und Freising (Fragebogen 1946 und 1980), in: Schwaiger, Georg (Hrsg.), Das Erzbistum

- München und Freising in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, Bd. 1, München 1984, S.402–488.
- Frings, Paul, Das internationale Flüchtlingsproblem 1919–1950, Frankfurt a. M. 1951.
- Fuchs, Hans-Werner/Pöschl, Klaus-Peter, Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945–1949, München 1986.
- Fuchs, Rainer, Die bayerischen Industrie- und Handelskammern im Wiederaufbau 1945–1948 zwischen amerikanischem Demokratisierungswillen und eigener Selbstverwaltungstradition, München 1988.
- Fürstenau, Justus, Entnazifizierung. Ein Kapitel deutscher Nachkriegspolitik, Neuwied 1969.
- Fuhrmann, Werner, Die Geschichte der bayerischen Lagerversorgung 1945–1974. Ein Zeitspiegel der Ernährungswirtschaft, München 1974.
- Gehring, Hansjörg, Amerikanische Literaturpolitik in Deutschland 1945–1953. Ein Aspekt des Re-education-Programms, Stuttgart 1976.
- Gelberg, Karl-Ulrich, Hans Ehard. Die föderalistische Politik des bayerischen Ministerpräsidenten 1946–1954, Düsseldorf 1992.
- Germany 1947–1949. The Story in Documents, Washington 1950.
- Giesler, Hermann, Ein anderer Hitler. Bericht seines Architekten Hermann Giesler. Erlebnisse, Gespräche, Reflexionen, Leoni 1977.
- Gimbel, John F., Amerikanische Besatzungspolitik in Deutschland 1945–1949, Frankfurt a. M. 1971.
- Ders., Amerikanische Besatzungspolitik und deutsche Tradition, in: Herbst, Ludolf (Hrsg.), Westdeutschland 1945–1955. Unterwerfung, Kontrolle, Integration, München 1986, S. 146–150.
- Goschler, Constantin, Wiedergutmachung. Westdeutschland und die Verfolgten des Nationalsozialismus (1945–1954), München 1992.
- Groß, Hans Ferdinand, Hanns Seidel 1901–1961. Eine politische Biographie, München 1992.
- Großmann, Anton, Fremd- und Zwangsarbeiter in Bayern 1939–1945, in: Bade, Klaus J. (Hrsg.), Auswanderer, Wanderarbeiter, Gastarbeiter. Bevölkerung, Arbeitsmarkt und Wanderung in Deutschland seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, Bd. 1, Ostfildern 1984, S.584–620.
- Gruber, Hubert, Die Eichstätter Hochschulen nach 1945, in: Müller, Rainer A. (Hrsg.), Veritati et Vitae. Vom bischöflichen Lyzeum zur Katholischen Universität, Regensburg 1993, S. 109–132.
- Grünthal, Günther, Reichsschulgesetz und Zentrumspartei in der Weimarer Republik, Düsseldorf 1968.
- Grypa, Dietmar, Studien zu Kriegsende und Neuanfang im Landkreis Altötting, Burghausen 1991.
- Günther-Arndt, Hilke, Volksschullehrer und Nationalsozialismus. Oldenburgischer Landeslehrerverein und Nationalsozialistischer Lehrerbund in den Jahren der politischen und wirtschaftlichen Krise 1930–1933, Oldenburg 1983.
- Gulgowski, Paul W., The American Military Government of United States Occupied Zones of Post World War II Germany in Relation to Policies Expressed by its Civilian Governmental Authorities at Home, during the Course of 1944/45 through 1949, Frankfurt a. M. 1983.
- Guthmann, Johannes, Ein Jahrhundert Standes- und Vereinsgeschichte. Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverein. Seine Geschichte, Bd. 2, München 1961.
- Haas, Rudolf, Amerikanische Einflüsse auf das deutsche Bildungsleben nach 1945, in: Jahrbuch für Amerikastudien 8 (1963), S. 24–33.
- Haaf, Ursula, Die Kulturpolitik des Bayerischen Landtags in der Zeit der Weimarer Republik 1918–1933, Diss. München 1967.
- Habel, Fritz Peter, Historische, politische und soziale Voraussetzungen des Zusammentreffens zwischen Bayern und Sudetendeutschen nach 1945. Ein Beitrag zum Strukturwandel Bayerns, München 1968.
- Härtel, Lia, Der Länderrat des amerikanischen Besatzungsgebietes, Stuttgart 1951.
- Halbritter, Maria, Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949, Weinheim 1979.
- Hanke, Gerhard, In memoriam Staatsminister a. D. Dr. Josef Schwalber, in: Amperland 5 (1969), S. 81–82.
- Harmsen, Hans, Die Integration heimatloser Ausländer und nichtdeutscher Flüchtlinge in Westdeutschland, Augsburg 1958.

- Hars, Rudolf, Die Bildungsreformpolitik der Christlich-Demokratischen Union in den Jahren 1945 bis 1954. Ein Beitrag zum Problem des Konservativismus in der deutschen Bildungspolitik, Frankfurt a. M. 1981.
- Hartmannsgruber, Friedrich, Im Spannungsfeld von ultramontaner Bewegung und Liberalismus – 1764–1890, in: Brandmüller, Walter (Hrsg.), Handbuch der bayerischen Kirchengeschichte, Bd. 3, St. Ottilien 1991, S. 205–262.
- Hastings, James J., Die Akten des Office of Military Government for Germany (US), in: VfZ 24 (1976), S. 75–101.
- Hearnden, Arthur (Hrsg.), The British in Germany. Educational Reconstruction after 1945, London 1978.
- Heinemann, Manfred (Hrsg.), Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland 1945–1952, Teil 2: Die US-Zone, Hildesheim 1990.
- Henke, Josef, Das amerikanisch-deutsche OMGUS-Projekt. Erschließung und Verfilmung der Akten der amerikanischen Militärregierung in Deutschland, in: Der Archivar 35 (1982), S. 149–158.
- Ders./Oldenhage, Klaus, Office of Military Government for Germany (US), in: Weisz, Christoph (Hrsg.), Handbuch der amerikanischen Militärregierung in Deutschland 1945–1949, München 1994, S. 1–142.
- Henke, Klaus-Dietmar, Der Weg nach Potsdam – Die Alliierten und die Vertreibung, in: Benz, Wolfgang (Hrsg.), Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten. Ursachen, Ereignisse, Folgen, Frankfurt a. M. 1985, S. 49–69.
- Ders./Woller, Hans (Hrsg.), Lehrjahre der CSU. Eine Nachkriegspartei im Spiegel vertraulicher Berichte an die amerikanische Militärregierung, Stuttgart 1984.
- Hennig, Diethard, Johannes Hoffmann. Sozialdemokrat und bayerischer Ministerpräsident. Biographie, München 1990.
- Henzler, Christoph, Fritz Schäffer (1945–1957). Eine biographische Studie zum ersten bayerischen Nachkriegs-Ministerpräsidenten und ersten Finanzminister der Bundesrepublik Deutschland, München 1994.
- Hettler, Friedrich Hermann, Josef Müller („Ochsenpfe“). Mann des Widerstandes und erster CSU-Vorsitzender, München 1991.
- Hewig, Dirk, Die Schulpflicht, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S. 97–114.
- Heydenreuter, Reinhard, Office of Military Government for Bavaria, in: Weisz, Christoph (Hrsg.), Handbuch der amerikanischen Militärregierung in Deutschland 1945–1949, München 1994, S. 143–295.
- Hilker, Franz, Die Kontrollratsbeschlüsse vom 25.6.1947 und ihre Auswirkung auf die Neugestaltung des Bildungswesens von 1947 bis 1949, in: Ulshöfer, Robert (Hrsg.), Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Dokumente und Kommentare, Heidelberg 1967, S. 100–109.
- Hirdina, Franz, Die Abteilung III B ‚Berufsbildendes Schulwesen‘ des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S. 659–670.
- Hoffkes, Karl, Hitlers politische Generale. Die Gauleiter des Dritten Reiches. Ein biographisches Nachschlagewerk, Tübingen 1986.
- Hoegner, Wilhelm, Der schwierige Außenseiter. Erinnerungen eines Abgeordneten, Emigranten und Ministerpräsidenten, München 1959.
- Hoenisch, Michael, Film as an Instrument of the U.S. Reeducation Program in Germany after 1945 and the Example of ‚Todesmühlen‘, in: Krippendorf, Ekkehart (Hrsg.), The Role of the United States in the Reconstruction of Italy and West Germany, 1943–1949, Berlin 1981, S. 127–157.
- Hoenisch, Michael/Kämpfe, Klaus/Pütz, Karl-Heinz, USA und Deutschland – amerikanische Kulturpolitik 1942–1949. Bibliographie – Materialien – Dokumente, Berlin 1980.
- Holborn, Hajo, American Military Government. Its Organization and Policies, Washington 1947.
- Hoof, Dieter, Das Deutschlandproblem in Erdkundebüchern, in: Freiwald, Helmut/Moldenhauer, Gebhard/Hoof, Dieter/Fischer, Hans-Joachim, Das Deutschlandproblem in Schulbüchern der Bundesrepublik, Düsseldorf 1973, S. 163–197.

- Huber, Hans, Die gewerblichen Berufsschulen, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S. 150–182.
- Hudemann, Rainer, Kulturpolitik und Deutschlandpolitik. Frühe Direktiven für die französische Besetzung in Deutschland, in: Knipping, Franz/Le Rider, Jacques (Hrsg.), Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland, 1945–1950, Tübingen 1987, S. 15–31.
- Huelsz, Isa, Schulpolitik in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration in den Jahren 1945–1950, Hamburg 1970.
- Hürten, Heinz, Die katholische Kirche im öffentlichen Leben Bayerns nach dem Krieg, in: ZBLG 50 (1987), S. 167–180.
- Ders., „Abendland“ – ein Topos bei Besinnung und Neubeginn, in: Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte 8 (1988), S. 27–31.
- Ders. (Hrsg.), Katholizismus, staatliche Neuordnung und Demokratie 1945–1962, Paderborn 1991.
- Ders., Aufbau, Reform und Krise – 1945–1967, in: Brandmüller, Walter (Hrsg.), Handbuch der bayerischen Kirchengeschichte, Bd. 3, St. Ottilien 1991, S. 393–426.
- Ders., Deutsche Katholiken 1918–1945, Paderborn 1992.
- Hüttenberger, Peter, Die Gauleiter. Studie zum Wandel des Machtgefüges in der NSDAP, Stuttgart 1969.
- Hundhammer, Alois, Mein Beitrag zur bayerischen Politik 1945–1965. Vortrag im Münchener Presse-Club am 13. Mai 1964, bearbeitet von Karl Hnilicka, München 1965.
- Hurwitz, Harold, Antikommunismus und amerikanische Demokratisierungsvorhaben im Nachkriegsdeutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 29 (1978), S. 29–46.
- Ders., Die Stunde Null der deutschen Presse. Die amerikanische Pressepolitik in Deutschland 1945–1949, Köln 1972.
- Ders., Comparing American Reform Efforts in Germany: Mass Media and the School System, in: Wolfe, Robert (Hrsg.), Americans as Proconsuls. United States Military Government in Germany and Japan, 1944–1952, Carbondale 1984, S. 321–341.
- Hussarek, Paul, Hundhammer. Weg des Menschen und Staatsmannes, München o.J. [1950].
- Jacobmeyer, Wolfgang, Vom Zwangsarbeiter zum heimatlosen Ausländer. Die Displaced Persons in Westdeutschland 1945–1951, Göttingen 1985.
- Jarausch, Konrad H., The Perils of Professionalism: Lawyers, Teachers, and Engineers in Nazi Germany, in: German Studies Review 9 (1986), S. 107–137.
- Jürgensen, Kurt, Zum Problem der ‚Political Re-education‘, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 114–139.
- Ders., The Concept and Practice of ‚Re-education‘ in Germany 1945–50, in: Pronay, Nicholas/Wilson, Keith (Hrsg.), The Political Re-education of Germany and her Allies after World War II, London 1985, S. 107–137.
- Karnbaum, Anton, Die Lage der höheren Schulen in Bayern, in: ZBLG 15 (1949), S. 244–249.
- Keeser, Georg, Das mittlere Bildungswesen in der Bundesrepublik. Entwicklung, Stand und Probleme, in: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963), S. 59–72.
- Ders., Die Ausbildung für das Lehramt an Mittelschulen am Staatsinstitut München-Pasing, in: Die Realschule 73 (1965), S. 175–177.
- Keil, Norbert, Priester und Ordensleute vor dem Sondergericht München, in: Schwaiger, Georg (Hrsg.), Das Erzbistum München und Freising in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, Bd. 1, München 1984, S. 489–580.
- Keitel, Ernst, Die landwirtschaftlichen Berufsschulen, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S. 192–206.
- Kellermann, Henry, Cultural Relations as an Instrument of U.S. Foreign Policy. The Educational Exchange Program between the United States and Germany 1945–1954, Washington 1978.
- Ders., Von Re-education zu Re-orientation. Das amerikanische Reorientierungsprogramm im Nachkriegsdeutschland, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 86–102.

- Kerschensteiner, Georg, *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, Leipzig 1910.
- Kershaw, Ian, *Popular Opinion and Political Dissent in the Third Reich: Bavaria 1933–1945*, Oxford 1983.
- Kettenacker, Lothar, *The Planning of ‚Re-education‘ during the Second World War*, in: Pronay, Nicholas/Wilson, Keith (Hrsg.), *The Political Re-education of Germany and her Allies after World War II*, London 1985, S. 59–81.
- Kindermann, Adolf, *Religiöse Wandlungen und Probleme im katholischen Bereich*, in: Lemberg, Eugen/Edding, Friedrich (Hrsg.), *Die Vertriebenen in Westdeutschland und ihr Einfluß auf Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Geistesleben*, Bd. 3, Kiel 1959, S. 92–158.
- Klafki, Wolfgang, *Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland. Das Beispiel Bayern*, in: Opolzer, Siegfried (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft*, Wuppertal 1971, S. 136–176.
- Kleinöder, Eva-Maria, *Der Kampf um die katholische Schule in Bayern in der NS-Zeit*, in: *Das Erzbistum München und Freising in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft*, Bd. 1, München 1984, S. 596–638.
- Klenner, Jochen, *Verhältnis von Partei und Staat 1933–1945 dargestellt am Beispiel Bayerns*, München 1974.
- Kock, Peter Jakob, *Bayerns Weg in die Bundesrepublik*, München ²1988.
- Köppl, Anton, *Die Finanzierung*, in: Schwalber, Josef (Hrsg.), *Schulhausbauten in Bayern 1945–1954*, München 1954, S. 15–16.
- Körner, Michael, *Staat und Kirche in Bayern 1866–1918*, Mainz 1977.
- Kornrumpf, Martin, *In Bayern angekommen. Die Eingliederung der Vertriebenen. Zahlen – Daten – Namen*, München 1979.
- Kral, Gerhard, *Struktur und Politik des Bayerischen Philologenverbandes 1949–1982*, Köln 1984.
- Kramer, Ferdinand, *Zum Neuanfang des U.S.-Generalkonsulates in München nach 1945*, in: Greipl, Egon Johannes/Schmid, Alois/Ziegler, Walter (Hrsg.), *Aus Bayerns Geschichte. Forschungen zum 70. Geburtstag von Andreas Kraus*, St. Ottilien 1992, S. 465–496.
- Krauss, Marita, *Nachkriegskultur in München. Münchner städtische Kulturpolitik 1945–1954*, München 1984.
- Kreikamp, Hans-Dieter, *Die amerikanische Deutschlandpolitik im Herbst 1946 und die Byrnes-Rede in Stuttgart*, in: VfZ 29 (1981), S. 269–285.
- Ders., *Zur Entstehung des Entschädigungsgesetzes der amerikanischen Besatzungszone*, in: Herbst, Ludolf/Goschler, Constantin (Hrsg.), *Wiedergutmachung in der Bundesrepublik Deutschland*, München 1989, S. 61–75.
- Ders. (Hrsg.), *Quellen zur staatlichen Neuordnung Deutschlands 1945–1949*, Darmstadt 1994.
- Krieger, Wolfgang, *General Lucius D. Clay und die amerikanische Deutschlandpolitik 1945–1949*, Stuttgart 1987.
- Kritzer, Peter, *Wilhelm Hoegner. Politische Biographie eines bayerischen Sozialdemokraten*, München 1979.
- Ders., *Wilhelm Hoegner und seine Verfassungspolitik*, in: Mehringer, Hartmut (Hrsg.), *Von der Klassenbewegung zur Volkspartei. Wegmarken der bayerischen Sozialdemokratie 1892–1992*, München 1992, S. 228–235.
- Kropat, Wolf-Arno, *Hessen in der Stunde Null 1945/47. Politik, Wirtschaft und Bildungswesen in Dokumenten*, Wiesbaden 1979.
- Kühnel, Franz, *Hans Schemm, Gauleiter und Kultusminister (1891–1935)*, Nürnberg 1985.
- Küppers, Heinrich, *Bildungspolitik in Rheinland-Pfalz und im Saarland nach 1945 im Vergleich*, in: Knipping, Franz/Le Rider, Jacques (Hrsg.), *Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland, 1945–1950*, Tübingen 1987, S. 161–178.
- Ders., *Bildungspolitik im Saarland 1945–1955*, Saarbrücken 1984.
- Kuhlmann, Caspar, *Versäumte Chancen in der Neuordnung des westdeutschen Schulwesens nach 1945*, in: Speck, Josef (Hrsg.), *Probleme der Curriculum-Forschung*, Münster 1969, S. 43–57.
- Lange-Quassowski, Jutta B., *Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen: Wirtschaftsordnung – Schulstruktur – Politische Bildung*, Opladen 1977.
- Dies., *Demokratisierung der Deutschen durch Umerziehung?*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 29 (1978), S. 13–28.

- Dies., Die unterschiedlichen Umorientierungsbemühungen der Amerikaner für die Presse und für das Bildungswesen, in: Krippendorf, Ekkehart (Hrsg.), *The Role of the United States in the Reconstruction of Italy and West Germany, 1943–1949*, Berlin 1981, S. 239–273.
- Dies., Amerikanische Westintegrationspolitik, Re-education und deutsche Schulpolitik, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*, Stuttgart 1981, S. 53–67.
- Larass, Claus, *Der Zug der Kinder. KLV – Die Evakuierung 5 Millionen deutscher Kinder im 2. Weltkrieg*, München 1983.
- Latour, Conrad F./Vogelsang, Thilo, *Okkupation und Wiederaufbau. Die Tätigkeit der Militärregierung in der amerikanischen Besatzungszone Deutschlands 1944–1947*, Stuttgart 1973.
- Laubach, Hans Christoph, *Die Politik des Philologenverbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Republik*, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977, S. 249–261.
- Lawson, Robert F., *Die Politik der Umstände. Eine Kritik der Analysen des Bildungswandels im Nachkriegsdeutschland*, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*, Stuttgart 1981, S. 23–39.
- Layer, Adolf, *Schwäbisches Ehrenbuch. Gestalten in und aus Bayerisch Schwaben des 20. Jahrhunderts*, Weißenhorn 1985.
- Liedtke, Max, *Von der erneuerten Verordnung der Unterrichtspflicht (1802) bis 1870*, in: Ders. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens*, Bd. 2, Bad Heilbrunn 1993, S. 11–133.
- Listl, Josef, *Die konkordatäre Entwicklung von 1817 bis 1988*, in: Brandmüller, Walter (Hrsg.), *Handbuch der bayerischen Kirchengeschichte*, Bd. 3, St. Ottilien 1991, S. 427–464.
- Lutzebäck, Rolf, *Die Bildungspolitik der Britischen Militärregierung im Spannungsfeld zwischen ‚education‘ und ‚reeducation‘ in ihrer Besatzungszone, insbesondere in Schleswig-Holstein und Hamburg in den Jahren 1945–47*, Frankfurt a.M. 1991.
- Manstein, Peter, *Die Mitglieder und Wähler der NSDAP 1919–1933. Untersuchungen zu ihrer schichtmäßigen Zusammensetzung*, Frankfurt a.M. 1988.
- Maser, Hugo, *Evangelische Kirche im demokratischen Staat. Der bayerische Kirchenvertrag von 1924 als das Modell für das Verhältnis von Staat und Kirche*, München 1983.
- Mauch, Berthold, *Die bayerische FDP. Portrait einer Landespartei 1945–1949*, München 1981.
- Mayer, Josef, *Das Schulorganisationsgesetz. Erläuterungsschrift mit Abdruck der einschlägigen gesetzlichen Vorschriften*, München 1951.
- Ders., *Entwicklung des Staatskirchenrechts in Bayern in den Jahren 1947 mit 1954*, in: Seidel, Hanns (Hrsg.), *Festschrift zum 70. Geburtstag von Dr. Hans Ehard*, München 1957, S. 162–177.
- Ders., *Bayerische Schulpolitik von Ende 1945 bis Ende 1946*, in: *Klerusblatt* 40 (1960), S. 437–442.
- Ders., *Der Wiederaufbau des bayerischen Volksschulwesens. Darstellung im Lichte katholischer Schulpolitik*, Passau 1965.
- Mehring, Hartmut, *Waldemar von Knoeringen. Eine politische Biographie. Der Weg vom revolutionären Sozialismus zur sozialen Demokratie*, München 1989.
- Menges, Walter, *Wandel und Auflösung von Konfessionszonen*, in: Lemberg, Eugen/Edding, Friedrich (Hrsg.), *Die Vertriebenen in Westdeutschland und ihr Einfluß auf Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Geistesleben*, Bd. 3, Kiel 1959, S. 1–22.
- Merkt, Hans (Bearb.): *Dokumente zur Schulreform in Bayern*. München 1952.
- Merritt, Anna J./Merritt, Richard L., *Public Opinion in Germany. The OMGUS Surveys, 1945–1949*, Urbana 1970.
- Merritt, Richard L., *Öffentliche Perspektiven zur amerikanischen Besatzungspolitik*, in: *Bildung und Erziehung* 34 (1981), S. 161–180.
- Miller, Barbara, *Wiederaufbau deutsch-amerikanischer Kulturbeziehungen 1945–1949: Publizistische Diskussion um die Besuchsprogramme der Vereinigten Staaten für Studenten und Kulturträger*, ungedruckte Magisterarbeit, Institut für Neuere Geschichte der Universität München, 1984.
- Ministerialblatt für Kirchen- und Schul-Angelegenheiten im Königreich Bayern*, Jg. 1910, München 1910.
- Mintzel, Alf, *Geschichte der CSU. Ein Überblick*, Opladen 1977.
- Möckl, Karl, *Die Struktur der Christlich-Sozialen Union in Bayern in den ersten Jahren ihrer Gründung*, in: *ZBLG* 56 (1973), S. 719–753.

- Mommsen, Hans, *Beamtentum im Dritten Reich. Mit ausgewählten Quellen zur nationalsozialistischen Beamtenpolitik*, Stuttgart 1966.
- Mühlhausen, Walter, *Hessen 1945–1950. Zur politischen Geschichte eines Landes in der Besatzungszeit*, Frankfurt a. M. 1985.
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd, *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, Teil 1: Höhere und mittlere Schulen. Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945*, Göttingen 1987.
- Müller, Josef, *Bis zur letzten Konsequenz. Ein Leben für Frieden und Freiheit*, München 1975.
- Müller, Winfried, *Schließung und Wiedereröffnung der Universität Erlangen nach 1945*, in: Die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen 1743–1993. *Geschichte einer deutschen Hochschule. Ausstellungskatalog des Stadtmuseums Erlangen*, Erlangen 1993, S. 127–138.
- Ders., *Die Gründung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland*, in: *Historisches Jahrbuch* 114 (1994), S. 76–106.
- Muszynski, Bernhard, *Vorwort (Re-education: ein bildungssoziologisches Lehrstück)*, in: Fuchs, Hans-Werner/Pöschl, Klaus-Peter, *Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945–1949*, München 1986, S. 1–5.
- Muth, Wolfgang, *Berufsausbildung in der Weimarer Republik*, Stuttgart 1985.
- Nath, Axel, *Der Studienassessor im Dritten Reich. Eine sozialhistorische Studie zur „Überfüllungskrise“ des höheren Lehramts in Preußen 1932–1942*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 281–306.
- Nawiasky, Hans/Leusser, Claus, *Die Verfassung des Freistaates Bayern vom 2. Dezember 1946. Systematischer Überblick und Handkommentar*, München 1948.
- Neue Zeitung*, Jg. 1 (1945) ff.
- Neupert, Jutta, *Vom Heimatvertriebenen zum Neubürger. Flüchtlingspolitik und Selbsthilfe auf dem Weg zur Integration*, in: Benz, Wolfgang (Hrsg.), *Neuanfang in Bayern 1945–1949. Politik und Gesellschaft in der Nachkriegszeit*, München 1988, S. 103–120.
- Nicolaisen, Carsten/Vollnhals, Clemens, *Evangelische Kirche und öffentliches Leben in München 1945–1949*, in: Prinz, Friedrich (Hrsg.), *Trümmerzeit in München. Kultur und Gesellschaft einer deutschen Großstadt im Aufbruch 1945–1949*, München 1984, S. 131–141.
- Niethammer, Lutz, *Die amerikanische Besatzungsmacht zwischen Verwaltungstradition und politischen Parteien in Bayern 1945*, in: *VfZ* 15 (1967), S. 153–210.
- Ders., *Die Mitläuferfabrik. Die Entnazifizierung am Beispiel Bayerns*, Berlin 1982 (unveränderte Neuauflage von: *Entnazifizierung in Bayern. Säuberung und Rehabilitierung unter amerikanischer Besatzung*, Frankfurt a. M. 1972).
- Ders., *Zum Verhältnis von Reform und Rekonstruktion in der US-Zone am Beispiel der Neuordnung des öffentlichen Dienstes*, in: *VfZ* 21 (1973), S. 177–188.
- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar, *Englische Vorstellungen vom deutschen Nationalcharakter am Ende des 2. Weltkriegs*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 45 (1994), S. 224–239.
- Oldenhage, Klaus, *Die Akten des Office of Military Government for Germany US (OMGUS). Ersatz, Ergänzungs- oder Doppelüberlieferung?*, in: *Der Archivar* 32 (1979), S. 39–40.
- Ottweiler, Ottwilm, *Die Volksschule im Nationalsozialismus*, Weinheim 1979.
- Pakschies, Günter, *Re-education und die Vorbereitung der britischen Bildungspolitik in Deutschland während des Zweiten Weltkrieges*, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*, Stuttgart 1981, S. 103–113.
- Ders., *Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949. Untersuchungen zur britischen Re-education-Politik*, Köln 1984.
- Pfeiffer, Anton, *Wie Bayern wieder ein Staat wurde*, in: *Unser Bayern. Politik, Wirtschaft, Kultur* 1 (1950), S. 7–10.
- Pfister, Peter, *Weihbischof Johannes Neuhäusler (1888–1973)*, in: Schwaiger, Georg (Hrsg.), *Christenleben im Wandel der Zeit. Lebensbilder aus der Geschichte des Erzbistums München und Freising*, Bd. 2, München 1987, S. 362–387.
- Ders., *Dr. Emil Muhler (1892–1963)*, in: Schwaiger, Georg (Hrsg.), *Christenleben im Wandel der Zeit. Lebensbilder aus der Geschichte des Erzbistums München und Freising*, Bd. 2, München 1987, S. 388–407.

- Pilgert, Henry P., The Exchange of Persons Program in Western Germany, o. O. 1951.
- Ders., The West German Educational System with Special Reference to the Policies and Programs of the Office of the U. S. High Commissioner for Germany, o. O. 1953.
- Plé, Bernhard, Wissenschaft und säkulare Mission. „Amerikanische Sozialwissenschaft“ im politischen Sendungsbewußtsein der USA und im geistigen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1990.
- Protzeller, Martin, Das Staatsinstitut für landwirtschaftlichen Unterricht, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S. 597–605.
- Pscheidt, Edgar, Der Kampf um die Verteilung der Flüchtlinge in der US-Zone, in: Prinz, Friedrich (Hrsg.), Integration und Neubeginn. Dokumentation über die Leistung des Freistaates Bayern und des Bundes zur Eingliederung der Wirtschaftsbetriebe der Vertriebenen und Flüchtlinge und deren Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes, Bd. 1, München 1984, S. 49–59.
- Radomsky, Walter, Entwicklung des beruflichen Schulwesens in Bayern in den Jahren 1945–1953 unter besonderer Berücksichtigung der Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung, Frankfurt a. M. 1987.
- Rebentisch, Dieter, Führerstaat und Verwaltung im Zweiten Weltkrieg. Verfassungsentwicklung und Verwaltungspolitik 1939–1945, Stuttgart 1989.
- Reble, Albert, Das Schulwesen, in: Spindler, Max (Hrsg.), Handbuch der bayerischen Geschichte, Bd. 4, München 1974, S. 950–990.
- Reinhardt Sibylle, Schülermitverantwortung 1900–1965, in: Holtmann, Antonius/Reinhardt, Sibylle, Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim 1971, S. 11–96.
- Reuter, Christiane, „Graue Eminenz der Bayerischen Politik“. Eine politische Biographie Anton Pfeiffers (1888–1957), München 1987.
- Ritter, Gerhard A./Niehuss, Merith, Wahlen in der Bundesrepublik Deutschland. Bundestags- und Landtagswahlen 1946–1987, München 1987.
- Rossmeißl, Dieter (Hrsg.), Demokratie von außen. Amerikanische Militärregierung in Nürnberg 1945–1949, München 1988.
- Ruge-Schatz, Angelika, Umerziehung und Schulpolitik in der französischen Besatzungszone 1945–1949, Frankfurt a. M. 1977.
- Rupieper, Hermann-Josef, Der besetzte Verbündete. Die amerikanische Deutschlandpolitik 1949–1955, Opladen 1991.
- Sacher, Werner, Die zweite Phase in der Lehrerbildung. Ihre Entwicklung seit 1800 aufgezeigt am Beispiel Bayerns, Bad Heilbrunn 1975.
- Sattler, Dieter, Bildung und Staat. Eine Rede, München 1947.
- Saupe, Lothar, Die Ordnung und Strukturierung der OMGBY-Akten im Bayerischen Hauptstaatsarchiv, in: Weisz, Christoph (Hrsg.), Handbuch der amerikanischen Militärregierung in Deutschland 1945–1949, München 1994, S. 296–316.
- Schäffer, Fritz, Josef Bauer – ein „aufrechter“ Nazi? Politische Biographie des Münchner Stadtschulrats und Vorsitzenden des Bayerischen Lehrervereins im Dritten Reich, Zulassungsarbeit, Institut für Bayerische Geschichte der Universität München, 1993 [in Druck].
- Scharnagl, Anton, Die konfessionelle Schule in Bayern im 19. Jahrhundert, in: Archiv für katholisches Kirchenrecht 95 (1915), S. 3–32.
- Ders., Das Recht der Bekenntnisschule in Bayern nach dem Konkordat, der Bayerischen Verfassung und dem Schulorganisationsgesetz, München 1954.
- Scheibe, Wolfgang, Sechs Jahre neue Lehrerbildung in Bayern, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.), Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit, Ratingen 1965, S. 171–177.
- Schilling, Dagmar, Untersuchungen zur Lage der Flüchtlingskinder und -jugendlichen in Bayern nach dem Zweiten Weltkrieg (1945–1952), ungedruckte Magisterarbeit, Institut für Neuere Geschichte der Universität München, 1986.
- Schimmel, Anna/Schlockermann, Hermine, Die hauswirtschaftlichen Berufsschulen, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S. 187–192.
- Schlander, Otto, Der Einfluß von John Dewey und Hans [!] Morgenthau auf die Formulierung der Re-educationspolitik, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), Umerziehung und Wiederaufbau.

- Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 40–52.
- Ders., Reeducation – ein politisch-pädagogisches Prinzip im Widerstreit der Gruppen, Bern 1975.
- Schmoller, Gustav von, Die Befugnisse der Besatzungsmächte in der Bundesrepublik Deutschland, Oberursel 1950.
- Schönhoven, Klaus, Die Bayerische Volkspartei 1924–1932, Düsseldorf 1972.
- Ders., Der politische Katholizismus in Bayern unter der NS-Herrschaft 1933–1945, in: Broszat, Martin/Mehring, Hartmut (Hrsg.), Bayern in der NS-Zeit, Bd. 5: Die Parteien KPD, SPD, BVP in Verfolgung und Widerstand, München 1983, S. 541–646.
- Scholtz, Harald, Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz, Göttingen 1985.
- Ders./Stranz, Elmar, Nationalsozialistische Einflußnahmen auf die Lehrerbildung, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Stuttgart 1980, S. 110–124.
- Schott, Herbert, Die Amerikaner als Besatzungsmacht in Würzburg (1945–1949), Würzburg 1985.
- Schreiber, Wernfried, Auf dem Wege zur universitären Lehrerbildung. Lehrerbildung in Hessen 1945–1950, Diss. Frankfurt a. M. 1978.
- Schrenck-Notzing, Caspar von, Charakterwäsche. Die Politik der amerikanischen Umerziehung in Deutschland, München ²1981.
- Schüddekopf, Otto-Ernst, Zwanzig Jahre westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945–1965. Tatsachen und Probleme, Braunschweig 1966.
- Schuegraf, Elmar, Die Geschichte der christlichen Bekenntnisschule im rechtsrheinischen Bayern vom Beginn der Reformation bis zum Jahre 1902, Diss. masch. München 1954.
- Schulze, Erich (Hrsg.), Gesetz zur Befreiung von Nationalsozialismus und Militarismus mit den Ausführungsvorschriften und Formularen, München 1947.
- Schwalber, Josef (Hrsg.), Schulhausbauten in Bayern 1945–1954, München 1954.
- Schwarz, Hans-Peter, Vom Reich zur Bundesrepublik. Deutschland im Widerstreit der außenpolitischen Konzeptionen in den Jahren der Besatzungsherrschaft 1945–1949, Stuttgart ²1980.
- Seibert, Norbert, Der Kampf zwischen Staat und Kirche um die Volksschule, schwerpunktartig untersucht am Beispiel der bayerischen Volksschule in ihrer Genese ab dem 19. Jahrhundert im Spiegel von Schulorganisationsgesetzen, Konkordaten und Kirchenverträgen, Volksschulgesetzen und Verfassungsgerichtsurteilen, Habilitationsschrift, München 1993 [in Druck].
- Selig, Wolfram (Bearb.), Chronik der Stadt München 1945–1948, München 1980.
- Shuster, George N., In Amerika und Deutschland. Erinnerungen eines amerikanischen College-Präsidenten, Frankfurt a. M. 1965.
- Sonnenberger, Franz, Der neue ‚Kulturkampf‘. Die Gemeinschaftsschule und ihre historischen Voraussetzungen, in: Broszat, Martin/Fröhlich, Elke/Grossmann, Anton (Hrsg.), Bayern in der NS-Zeit, Bd. 3: Herrschaft und Gesellschaft im Konflikt, München 1981, S. 235–327.
- Ders., Die Rekonfessionalisierung der bayerischen Volksschule 1945–1950, in: ZBLG 45 (1982), S. 87–155.
- Statistisches Jahrbuch für Bayern 23 (1947), 24 (1952).
- Stein, Erwin, Bericht des Hessischen Ministers für Kultus und Unterricht über die Pläne zur Erneuerung des Schulwesens im Lande Hessen vom 26.9.1947, in: Die Pädagogische Provinz 1 (1948), S. 174–184.
- Steinmetz, Richard, Untersuchungen zum Wandel in der bayerischen Lehrerbildung von 1809 bis zur Gegenwart im Lichte der Volkskunde, Diss. München 1970.
- Stelzle, Walter, Föderalismus und Eigenstaatlichkeit, Aspekte der bayerischen Innen- und Außenpolitik, Diss. München 1980.
- Stöhr, Gerhard, Die kaufmännischen Berufsschulen, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S. 183–187.
- Strauß, Franz Josef, Die Erinnerungen, Berlin 1989.
- Strehler, Adolf, Schloß Wallenburg. Sitz der Stiftung zum Wiederaufbau des Bayerischen Bildungs- und Erziehungswesens, in: Die Bayerische Schule 1 (1948), S. 135–145.
- Süddeutsche Zeitung, Jg. 1 (1945) ff.
- Tent, James F., Mission on the Rhine. Reeducation and Denazification in American-occupied Germany, Chicago 1982.

- Ders., *Educations and Religious Affairs Branch, OMGUS und die Entwicklung amerikanischer Bildungspolitik 1944 bis 1949*, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*, Stuttgart 1981, S. 68–85.
- Thron, Hans-Joachim, *Schulreform im besiegten Deutschland. Die Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung nach dem Zweiten Weltkrieg*, Diss. München 1972.
- Timmermann, Johannes, *Schule und Jugend in der Trümmerzeit*, in: Prinz, Friedrich (Hrsg.), *Trümmerzeit in München. Kultur und Gesellschaft einer deutschen Großstadt im Aufbruch 1945–1949*, München 1984, S. 168–172.
- Ulbricht, Justus H., *Völkische Publizistik in München. Verleger, Verlage und Zeitschriften im Vorfeld des Nationalsozialismus*, in: München – „Hauptstadt der Bewegung“. Ausstellungskatalog des Münchner Stadtmuseums, München 1993, S. 131–136.
- Unger, Ilse, *Die Bayernpartei. Geschichte und Struktur 1945–1957*, Stuttgart 1979.
- U.S. Department of State: *Germany, 1947–1949. The Story in Documents*, Washington 1950.
- Vaillant, Jérôme, *Was tun mit Deutschland? Die französische Kulturpolitik im besetzten Deutschland von 1945 bis 1949*, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*, Stuttgart 1981, S. 201–210.
- Verhandlungen des Bayerischen Landtags 1946–1950. Stenographische Berichte*, 6 Bde., München 1948–1951.
- Verhandlungen des Verfassungs-Ausschusses der Bayerischen Verfassunggebenden Landesversammlung. Stenographische Berichte*, 3 Bde., München 1946.
- Vogelhuber, Oskar, *Gründliche Schulreform. Ein Beitrag zur Geschichte der Schulreformen*, München 1947.
- Volk, Ludwig, *Der bayerische Episkopat und der Nationalsozialismus 1930–1934*, Mainz 1965.
- Ders., *Das Reichskonkordat vom 20. Juli 1933. Von den Ansätzen in der Weimarer Republik bis zur Ratifizierung am 10. September 1933*, Mainz 1972.
- Ders., *Kardinal Michael von Faulhaber, Erzbischof von München und Freising (1871–1952)*, in: Schwaiger, Georg (Hrsg.), *Das Erzbistum München und Freising in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft*, Bd. 1, München 1984, S. 192–255.
- Volkert, Wilhelm, *Wissenschaft, Unterricht, Kunst, Kultus*, in: Ders. (Hrsg.), *Handbuch der bayerischen Ämter, Gemeinden und Gerichte 1799–1980*, München 1983, S. 182–233.
- Vollnhals, Clemens (Hrsg.), *Die evangelische Kirche nach dem Zusammenbruch. Berichte ausländischer Beobachter aus dem Jahre 1945*, Göttingen 1988.
- Ders., *Die Evangelische Landeskirche in der Nachkriegspolitik. Die Bewältigung der nationalsozialistischen Vergangenheit*, in: Benz, Wolfgang (Hrsg.), *Neuanfang in Bayern 1945–1949. Politik und Gesellschaft in der Nachkriegszeit*, München 1988, S. 143–162.
- Ders., *Evangelische Kirche und Entnazifizierung 1945–1949. Die Last der nationalsozialistischen Vergangenheit*, München 1989.
- Ders., *Die Evangelische Kirche zwischen Traditionswahrung und Neuorientierung*, in: Broszat, Martin/Henke, Klaus-Dietmar/Woller, Hans (Hrsg.), *Von Stalingrad zur Währungsreform. Zur Sozialgeschichte des Umbruchs in Deutschland*, München 1990, S. 113–167.
- Ders. (Hrsg.), *Entnazifizierung. Politische Säuberung und Rehabilitierung in den vier Besatzungszonen 1945–1949*, München 1991.
- Wacker, Hans H., *Münchner Kommunalpolitik nach 1945. Nachlaßverwaltung oder demokratische Erneuerung*, in: Prinz, Friedrich (Hrsg.), *Trümmerzeit in München. Kultur und Gesellschaft einer deutschen Großstadt im Aufbruch 1945–1949*, München 1984, S. 39–59.
- Weigand, Wolf, *Walter Wilhelm Goetz 1867–1958. Eine biographische Studie über den Historiker, Politiker und Publizisten*, Boppard 1992.
- Weigl, Franz/Huber, Leopold, *Weilheim – drei Jahre Beispielkreis*, in: Cramer, Hans/Strehler, Adolf (Bearb.), *Schulreform in Bayern. Arbeitsergebnisse der Stiftung zum Wiederaufbau des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens*, Bad Heilbrunn 1953, S. 69–78.
- Wenisch, Siegfried, *Das Schriftgut der „Education and Cultural Relations Division“ des „Office of Military Government for Bavaria“*, in: *Bildung und Erziehung* 34 (1981), S. 202–210.
- Ders., *Die Akten der amerikanischen Militärregierung in Bayern (1945–1949)*, in: *Mitteilungen für Archivpflege in Bayern* 27/28 (1981/82), S. 202–209.

- Wenzel, Max, Schulrechtsfragen. Bekenntnisschule, Gemeinschaftsschule, Elternrecht, Kirchenverträge. Betrachtungen zur Rechtslage nach bayerischem Recht und zum Entwurf eines Schulorganisationsgesetzes, o. O. 1949.
- Wierer, Rudolf, Probleme der heimatlosen Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Mit Berücksichtigung der deutschen Heimatvertriebenen, Gräfelfing 1960.
- Wiesemann, Falk, Die Vorgeschichte der nationalsozialistischen Machtübernahme in Bayern 1923/33, Berlin 1975.
- Wilke, Christiane, Das mittelgroße Welttheater. Die Staatstheater in München, in: Prinz, Friedrich (Hrsg.), Trümmerzeit in München. Kultur und Gesellschaft einer deutschen Großstadt im Aufbruch 1945–1949, München 1984, S. 203–208.
- Willner, Isaac, Fohrenwald. The last Jewish DP Camp in Germany 1951–1957, ungedruckte Magisterarbeit, Department of Jewish History, Bar-Ilan Universität Jerusalem, 1988 (BayHStA, Amtsbücherei).
- Wilmers, Georg, Entwicklung und Rechtsfragen der Schülermitverantwortung und Schülervertretung (S(M)V). Diss. jur. Trier 1990.
- Wimmer, Hermann, Das Berufsschulwesen in Bayern, in: ZBLG 15 (1949), S. 240–243.
- Winkler, Rolf, Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945–1952. Eine Analyse der Auseinandersetzungen um die Schule zwischen Parteien, Verbänden und französischer Besatzungsmacht, Stuttgart 1971.
- Ders., Das Scheitern einer Schulreform in der Besatzungszeit. Analyse der Ursachen am Beispiel der französisch besetzten Zone Württembergs und Hohenzollerns von 1945 bis 1949, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 211–228.
- Ders., Der Kampf um die Konfessionsschule in Württemberg 1945–1948, in: Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte 7 (1988), S. 74–89.
- Witetschek, Helmut (Hrsg.), Die kirchliche Lage in Bayern nach den Regierungspräsidentenberichten 1933–1943, Bd. 1: Regierungsbezirk Oberbayern, Mainz 1966.
- Wittig, Wolfgang, Zur Praxis der Entnazifizierung in Bayern, in: Vogel, Hans Jochen/Simon, Helmut/Podlech, Adalbert (Hrsg.), Die Freiheit des Anderen. Festschrift für Martin Hirsch, Baden-Baden 1981, S. 165–183.
- Wittmann, Anton, Sozialkunde in der Schularbeit, Donauwörth 1949.
- Witz, Cornelia, Simultanschule und Bekenntnisschule im Widerstreit. Die Schulfrage im Erzbistum Freiburg 1945–1953, in: Freiburger Diözesanarchiv 105 (1985), S. 373–446.
- Wölfing, Willi, Zur Geschichte der amtlichen Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg nach 1945, 2 Tle., Frankfurt a.M. 1979.
- Wolf, Konstanze, CSU und Bayernpartei. Ein besonderes Konkurrenzverhältnis 1948–1960, Köln ²1984.
- Wollenweber, Horst, Realschule, in: Ders. (Hrsg.), Das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Paderborn 1980, S. 85–145.
- Woller, Hans, Die Loritz-Partei. Geschichte, Struktur und Politik der Wirtschaftlichen Aufbauvereinigung (WAV) 1945–1955, Stuttgart 1982.
- Ders., Gesellschaft und Politik in der amerikanischen Besatzungszone. Die Region Ansbach und Fürth, München 1986.
- Wonhas, Wilhelm, Das höhere Schulwesen in Bayern. Eine kurze Darstellung für die Bedürfnisse des Verwaltungsbeamten, in: Bayerische Gemeinde- und Verwaltungszeitung 46 (1936), S. 658–694.
- Wyndorps, Heinz, Der Neuaufbau der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen 1945 bis 1954, Frankfurt a.M. 1983.
- Ziegler, Walter, München als politisches Zentrum Bayerns: Regierungssitz und Gauhauptstadt, in: München – „Hauptstadt der Bewegung“. Ausstellungskatalog des Münchner Stadtmuseums, München 1993, S. 212–218.
- Ziemke, Earl F., The U.S. Army in the Occupation of Germany 1944–1946, Washington 1975.
- Zimmer, Annette, Demokratiegründung und Verfassungsgebung in Bayern. Die Entstehung der Verfassung des Freistaates Bayern von 1946, Frankfurt a.M. 1987.
- Zink, Harold, American Military Government in Germany, Washington 1947.
- Ders., The United States in Germany 1944–1955, Princeton 1957.

- Zinkl, Johann, Schüler-Selbstverwaltung in deutschen Schulen. München 1948.
- Zintl, Martin, Das Berufspädagogische Institut in München, in: Heimerer, Leo/Selzam, Johann (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg 1983, S.585–596.
- Zittel, Bernhard, Die UNRRA-Universität in München 1945–1947, in: Archivalische Zeitschrift 75 (1979), S.280–301.
- Ders., Alois Hundhammer, in: Aretz, Jürgen/Morsey, Rudolf/Rauscher, Anton (Hrsg.), Zeitgeschichte in Lebensbildern, Bd. 5: Aus dem deutschen Katholizismus des 19. und 20. Jahrhunderts, Mainz 1982, S.253–265.
- Ders., Die obersten Staatsbehörden, in: Volkert, Wilhelm (Hrsg.), Handbuch der bayerischen Ämter, Gemeinden und Gerichte 1799–1980, München 1983, S.11–22.
- Zorn, Wolfgang, Bayerns Geschichte im 20. Jahrhundert. Von der Monarchie zum Bundesland, München 1986.
- Zwinger, Franz, Geschichte der realistischen Lehranstalten in Bayern, Berlin 1914.
- Zymek, Bernd, Schulen, in: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5, München 1989, S.155–208.

Personenregister

- Alexander, Richard Thomas 134 ff., 146, 150, 160 f.
Anderson, Eugene N. 127
Arco-Valley, Anton Graf von 13
Arndt, Ernst Moritz 114
- Bachhofer, Ludwig 149
Bafile, Corrado 225
Bäuerle, Theodor 165 f.
Bauer, Josef 74
Baumann, Theodor 10 f.
Baumann, Wilhelm 25, 186
Baumgartner, Josef 32, 157, 280, 286
Benton, William E. 132
Bergman, Walter G. 46, 135, 160
Bergstraesser, Arnold 149
Bertke, Stanley 51, 154
Bezzel, Dieter 213
Bismarck, Otto von 252
Böhm, Wilhelmine 21, 245
Boehmer, Henning von 175
Boepple, Ernst 10, 140
Bolds, Clarence M. 216, 218, 275 ff.
Bormann, Martin 96
Braun, Alois 86, 216
Brenner, Eduard 287
Brickner, Richard M. 114
Brücher, Hildegard 269
Buck, Hans 162
Buhrmann, Parker W. 125 f.
Byrnes, James F. 123, 132
- Caroll, Charles P. 45
Carossa, Hans 279
Carr, William G. 126
Case, Francis 168 f.
Caspari, Fritz 149
Chisamore, Earl A. 41
Churchill, Winston 116
Clay, Lucius D. 25, 38, 41, 49, 52, 125 f., 131, 134, 136 ff., 147, 156, 160 f., 169, 175, 264, 277
Credner, Wilhelm 148
- D'Armes, Edward F. 41, 47
Davis, Mary 266
Decker, Albin 11, 21, 47, 71
- Dehler, Thomas 203
Demoll, Reinhard 15, 22
Derthick, Lawrence G. 45, 170, 270
Dewey, John 114 f., 128
Dietzfelbinger, Hermann 225
Döpfner, Julius 225
Dorn, Walter L. 25, 52, 137
- Eagan, James M. 45 f.
Echols, Oliver P. 131
Eckardt, Hans von 24
Eggersdorfer, Franz Xaver 178, 187
Egk, Werner 34
Ehard, Annelore 15, 34 f.
Ehard, Hans 15, 31 f., 34 ff., 42, 51, 81, 105, 137, 147, 160 ff., 164, 167, 169, 172, 175, 183, 185 ff., 204, 210, 274 f., 281–288
Ehrenfried, Matthias 155, 206
Eisenhower, Dwight D. 39 f., 198
Eisner, Kurt 13
Emnet, Wilhelm 11, 21, 23, 170
Epp, Franz Xaver von 10, 12, 15
- Falk, Charles J. 170
Faulhaber, Michael von 6, 13 f., 20, 23, 27, 35, 146, 156 f., 161, 197–201, 207, 217 f., 276 f., 279
Fendt, Franz 21, 23–30, 36, 50, 197–202, 206 ff., 222, 226 f., 229, 261, 263, 290
Fernbach, Hans 81
Fingerle, Anton 15, 173
Fichte, Johann Gottlieb 114
Fischer, Aloys 178
Fivian, Eric A. 46
Frank, Hans 11
Friedrich II. von Preußen 70
Fulbright, James William 131
- Gaffron, Hans 149
Gerlach, Walter 173
Giesler, Paul 9–12, 98
Glum, Friedrich 160 f.
Goetz, Walter 252
Goldenberger, Franz 10
Goodykoontz, Bess 127
Gottschaller, Franz 100

- Grace, Alonzo G. 135–138, 171, 264f., 273
 Graham, Frank 124
 Gray, Glenn J. 46

 Habisreutinger, Josef 253
 Hanna, Paul R. 267
 Hartmann, Franz Xaver 97–100
 Haufleiter, August 204
 Hederer, K. F. 10
 Heim, Georg 32
 Henderson, Marrietta C. 266
 Hendschel, Richard 10
 Hepner, Walter 147
 Herder, Johann Gottfried 252
 Heuss, Theodor 195
 Hilker, Franz 127
 Hill, Henry H. 127
 Hipp, Otto 9, 13–17, 20–23, 27, 30f., 41, 47f.,
 50, 70f., 77, 89, 100, 194–199, 201, 206, 290
 Hitler, Adolf 10ff., 23, 36, 114, 193
 Hoegner, Wilhelm 23–32, 50, 80f., 87, 189,
 196ff., 200–204, 207, 215, 230, 253f., 277
 Hoffmann, Johannes 191, 263
 Hoover, Herbert Clark 94
 Huber, Ludwig 225
 Hundhammer Alois 3 f., 6f., 14, 16, 25–28, 31–
 38, 50ff., 83ff., 135, 143f., 146f., 151, 154–
 157, 160f., 163–175, 180, 182ff., 186ff., 194,
 204f., 208, 212f., 215, 218, 228, 234, 236,
 241, 258, 263, 269, 274f., 278–294
 Hylla, Erich 127

 Jaeger, Richard 26, 34
 Jaenicke, Wolfgang 109
 Jan, Siegfried von 10, 19
 Jenkins, Frank 267
 Johnson, Philipp G. 266
 Jolles, Matthijs 149
 Jones, Clayton C. 45

 Kant, Immanuel 252
 Karnbaum, Anton 72, 143, 147
 Kaufmann, Erich 148, 175
 Keegan, Charles E. 14, 16, 41
 Keller, Eugene 41
 Kellerman, Henry 112
 Kennedy, Edward F. 46
 Kerscheneiner, Georg 74, 191, 230, 232
 Klein, Emil 9, 11f.
 Knappen, Marshall 14
 Knoeringer, Waldemar von 24f., 280, 284, 287
 Kolb, Max 10
 Konrad, Simon 155f.
 Korff, Wilhelm 153, 215, 228
 Korn, Jakob 10
 Kotschnig, Walter 119

 Kraus, Hans 197
 Kulinski, Wilhelm 195

 Landeen, William 27, 41, 47
 Landersdorfer, Simon 46
 Langenfaß, Friedrich 14
 Leusser, Claus 263
 Liepe, Wolfgang 149
 Lill, Georg 28
 Limbert, Paul M. 127
 Linch, Samuel H. 267
 Lindemann Eduard C. 124
 Lindquist, E. F. 257, 266
 Loritz, Alfred 280
 Lubert, Franz Wilhelm 10
 Ludwig I. 176
 Lukaschek, Hans 106
 Lutz, Johann von 191

 MacCormac, Kenneth G. 45
 MacLeish, Archibald 124f., 127
 Mann, Thomas 24, 277
 Mayer, Eugen 11, 21
 Mayer, Josef 6, 11, 21, 35, 87, 237, 246, 248, 253
 Mayes, Martin 46
 McCloy, John 217f., 275, 277
 McGrath, Earl 127
 Meinzolt, Hans 6, 14, 16, 21, 23f., 29ff., 36,
 47, 197, 207, 281–285, 287
 Meiser, Hans 6, 10, 14, 16f., 20, 157, 197–200,
 218, 276, 282
 Meißner, Walthor 148
 Meixner, Georg 154, 218
 Meyer, Richard N. 46
 Merkt, Hans 26
 Michel, Konrad 16
 Middeldorf, Ulrich 149
 Miniclier, Louis M. 45
 Mommsen, Theodor 252
 Montgelas, Maximilian Joseph von 191
 Morgenthau, Henry 114, 118, 120ff.
 Müller, Josef 28, 31, 33, 154, 286
 Müller, Ludwig 14
 Müller, Martin 148
 Muench, Aloisius 51, 156f.
 Muhler, Emil 28
 Muller, Walter J. 42, 49f.
 Murphy, Robert W. 125

 Neuhäusler, Johannes 157, 174
 Niebuhr, Reinhold 124, 127
 Nietzsche, Friedrich 114

 Oberländer, Theodor 103–106
 O'Dowd, Richard J. 91
 Offner, Herman L. 45, 271, 276

- Pauck, Wilhelm 149
 Paulmann, Christian 165 f.
 Penzel, Helmuth 172
 Peters, Anneliese 257
 Peters, Arno 257
 Pfeiffer, Anton 12, 15, 31
 Pilgert, Henry 268
 Pirkmajer, Otmar 102
 Pius XII. 157
 Pitt, Felix Newton 127
 Pittman, Marvin 267
 Pittruff, Claus 31, 36 f., 151 f., 215
 Prechtel, Wolfgang 203, 222
 Pundt, Alfred 126
 Purves, Pierre M. 52, 152

 Rehm, Albert 148
 Reinmuth, Harry 46
 Rheinfelder, Hans 22, 147
 Rheinstein, Max 149
 Rogin, Lawrence 127
 Roosevelt, Franklin Delano 119 ff.
 Rothfels, Hans 149
 Rucker, August 229 f.
 Rust, Bernhard 140

 Sattler, Dieter 36 ff., 50 f., 160, 162 f., 168 f.
 Saylor, Max 11, 21
 Schäffer, Fritz 13–17, 20, 24, 27 f., 30 ff., 40, 47,
 196, 198, 280, 286 f.
 Schacht, Hjalmar 114
 Scharnagl, Karl 15
 Schaumann, Ruth 279
 Schemm, Hans 10 f., 21, 72, 74, 76
 Schirach, Baldur von 96
 Schirmer, Hermann 203
 Schmittlein, Raymond 118
 Schnabel, Franz 162
 Schneidawind, Alfred 21
 Scholl, Hans 12
 Scholl, Sophie 12
 Schultz, Hans Stefan 149
 Schwalber, Josef 202 f., 205, 287
 Seidel, Hanns 189
 Shuster, George N. 124, 218, 275, 277 f.
 Smith, T. V. 127
 Siebert, Ludwig 11, 15
 Simson, Otto von 149
 Spellman, Francis J. 41, 157

 Stalin, Jossif Wissarionowitsch 40
 Stang, Georg 154, 287
 Stein, Erwin 154, 165 f., 274
 Stengel, Walter von 10
 Straus, Emil 194
 Strauß, Franz Josef 25 f., 37, 286 f.
 Streicher, Julius 193
 Stresemann, Gustav 252
 Süsterhenn, Adolf 194
 Süß, Theodor 22

 Taylor, John W. 125 ff., 131, 134, 142 f., 241,
 250
 Teusch, Christine 194
 Thalhamer, Josef 13, 46
 Theobald, Alfred 224 f.
 Thomsen, Hans P. 46
 Tietze, Heinrich 148
 Treitschke, Heinrich von 114, 252
 Truman, Harry S. 121, 157

 Vansittart, Robert 116, 118
 Vogelhuber, Oskar 10, 21, 36, 162, 173, 184,
 207

 Wach, Joachim 149
 Wagner, Adolf 11 f., 20 f., 23, 74, 193 f., 196
 Wagoner, Murray D. van 42, 46, 51, 105, 112,
 152, 156 f., 162, 167 ff., 174 f., 268, 274,
 275 f.
 Weber, Alfred 260
 Weismantel, Leo 154
 Wells, Herman B. 134 ff., 161
 Wenzl, Aloys 22, 148
 White, Helen C. 127
 Wienpahl, Paul D. 69 f., 88
 Wimmer, Hermann 22, 234
 Winn, Clifton C. 45
 Winning, Charles D. 45, 216 ff., 276
 Wise, Russel L. 254
 Wooton, Richard C. 170
 Wrinkle, William L. 52, 168 f., 270

 Zellinger, Johannes 148
 Ziebill, Otto 212
 Zinkl, Johann 35, 146, 154, 156, 162, 174, 187,
 269
 Zook, George F. 119, 127

Band 33

Dimension des Völkermords

Die Zahl der jüdischen Opfer
des Nationalsozialismus

Herausgegeben von Wolfgang Benz

1991. 584 Seiten

ISBN 3-486-54631-7

Band 34

Constantin Goschler

Wiedergutmachung

Westdeutschland und die Verfolgten
des Nationalsozialismus 1945 – 1954

1992. 343 Seiten

ISBN 3-486-55901-X

Band 35

OMGUS-Handbuch

Die amerikanische Militärregierung in Deutschland
1945 – 1949

Herausgegeben von Christoph Weisz

1994. 847 Seiten

ISBN 3-486-55821-8