Kurt Ludwig Joos

Schwieriger Aufbau

Gymnasium und Schulorganisation des deutschen Südwestens in den ersten drei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg



Veröffentlichungen der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg

Reihe A

Quellen

55. Band

VERÖFFENTLICHUNGEN DER
KOMMISSION FÜR GESCHICHTLICHE LANDESKUNDE
IN BADEN-WÜRTTEMBERG

REIHE A

Quellen

55. Band

Kurt Ludwig Joos

Schwieriger Aufbau

Gymnasium und Schulorganisation des deutschen Südwestens in den ersten drei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg

2012

W. KOHLHAMMER VERLAG STUTTGART

Einbandillustration:
Schüler helfen beim Aufbau einer Schule in Ulm (Donau).
Im Hintergrund ist der Turm der Pfarrkirche St. Georg zu sehen, der ehemaligen katholischen Garnisonkirche.

Copyright: National Archives Washington
Nr. 111-SC-209685

Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Langewiesche
in Dankbarkeit

Diese Publikation ist auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier gedruckt

Alle Rechte vorbehalten
© 2012 by Kommission für geschichtliche Landeskunde
in Baden-Württemberg, Stuttgart
Kommissionsverlag W. Kohlhammer Stuttgart
Gesamtherstellung: satzwerkstatt Manfred Luz
Printed in Germany
ISBN 978-3-17-022461-2

Geleitwort des Vorsitzenden

In seiner „Allgemeinen Geschichtswissenschaft“ von 1752 erläutert Johann Martin Chladenius, wie die „Begebenheiten“, von denen die Historie erzählt, von der Art der „Zuschauer“ und ihrer „Sehepunckte“ bestimmt werden. Kurt Ludwig Joos, geboren 1926, ist ein „Zuschauer“ mit einem „Sehepunkt“ besonderer Art. Bis zu seiner Pensionierung war er als Beamter im baden-württembergischen Kultusministerium, lange Zeit in wichtiger Position, daran beteiligt, die gymnasiale Schullandschaft mitzugestalten. Eigene Erfahrungen und der Ertrag eingehender Forschungen haben in dem hier vorliegenden Buch gleichermaßen ihren Niederschlag gefunden.

Das Werk von Kurt Ludwig Joos stellt einerseits eine auf Quellenstudium gründende Analyse dar. Neben der Fachliteratur wurden zahlreiche einschlägige Archive ausgewertet, Tageszeitungen und insbesondere zahlreiche Schulfestschriften, die in einem solchen Umfang bislang noch niemals berücksichtigt worden sind – gerade sie vermitteln ein lebendiges Bild von den Nöten der unmittelbaren Nachkriegszeit. Andererseits weist die Darstellung auch weithin memoirenhafte Züge auf, denn, ohne als handelnde Person selbst in den Vordergrund zu treten, fließen die persönlichen Erfahrungen und Erinnerungen des Autors in die Darstellung ein. Vor allem in den letzten Kapiteln über die Amtszeit des baden-württembergischen Kultusministers Dr. Gerhard Storz und über die ersten Jahre seines Nachfolgers Prof. Dr. Wilhelm Hahn vermittelt der Autor Informationen über Entscheidungsabläufe im Kultusministerium, die aus den Akten kaum zu gewinnen sind. Insbesondere seine pointierten Charakterzeichnungen der agierenden Persönlichkeiten und die Beschreibung der Art und Weise ihres Handelns zeugen von intensiver persönlicher Kenntnis der Akteure und ihrer Arbeitsgebiete.

Die Arbeit von Kurt Ludwig Joos verbindet historische Forschung mit Zeitzeugenschaft und das in einer Art und Weise, die den Inhalt als einen Text sui generis erscheinen lässt. Dabei treten gerade in diesem Fall memorierte Zeitzeugenschaft und objektivierende Forschung keineswegs in Widerspruch zueinander. Ihre Symbiose erzeugt vielmehr einen besonderen Reiz. Angesichts des umfangreichen dokumentarischen und quellenbezogenen Anteils des Textes hat sich die Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg entschlossen, die vorliegende Arbeit in ihrer Reihe A Quellen herauszugeben, obwohl es sich hierbei nicht um eine Quelle klassischen Typs handelt, wie sie etwa in der Gestalt von Protokollen, Urbaren oder Nekrologen wissenschaftlich bearbeitet in

der Reihe veröffentlicht werden. In der Verbindung von quellengestützter Untersuchung und persönlicher Erinnerung erscheint sie dennoch für eine Publikation in Reihe A besser geeignet als in Reihe B, zumal der Autor beim Rekurs auf die Fachliteratur auf eine explizite Diskussion der Forschungsergebnisse anderer verzichtet und damit die Perspektive des distanzierten Zeitzeugen bewahrt.

Den inhaltlichen Schwerpunkt des Buches bildet die Aufbauarbeit der Nachkriegszeit im Bereich des Gymnasiums. Was damals einsetzte, welche Prägungen aus der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft zu überwinden waren, wird eingehend behandelt. Die Vorgaben der amerikanischen und der französischen Besatzungsmacht werden ebenso dargestellt wie die Unterrichtsorganisation – es fehlten Schulgebäude und angemessene Lehrbücher, die Lehreraus- und Weiterbildung und eine Schulverwaltung mussten aufgebaut werden. Besonderes Augenmerk richtet Joos auf organisatorische Entwicklungen, wie sie vom Kultusministerium geplant und durchgesetzt wurden: so beispielsweise die Vereinheitlichung der Reifeprüfung am Ende der gymnasialen Oberstufe oder die Neugestaltung der Staatsprüfungen für das Lehramt an Gymnasien. Abschließend wird auf einzelne Aspekte der Ära des Kultusministers Wilhelm Hahn (1964–1978) eingegangen, die sich neuen und veränderten Herausforderungen zu stellen hatte.

Im Fortgang des Berichts sind die jeweils politischen Verantwortlichen und deren Mitarbeiterstab in den Behörden die entscheidenden historischen Akteure. Sie wirkten auf die Schultraditionen mit ihren Vorstellungen und Ideen im Rahmen der jeweiligen politischen Bedingungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Auch wenn dabei die in der französischen Besatzungszone liegenden Gebiete vor allem behandelt werden, gelingt dem Autor dennoch eine Gesamtdarstellung, die künftiger Forschung zur Bildungsgeschichte nützlich sein wird.

Stuttgart, im Januar 2012

Prof. Dr. Anton Schindling
Vorsitzender der Kommission für
geschichtliche Landeskunde
in Baden-Württemberg

Vorwort

Die Geschichte der höheren Schulen in Südwestdeutschland um und nach 1945 ist ein Stück deutscher Schul- und Bildungsgeschichte. Räumlich und zeitlich begrenzt, kann sie zunächst Interesse nur beanspruchen, soweit dieses dem Bereich überhaupt entgegengebracht wird. Dennoch ist sie nicht nur die Geschichte einer der zahlreichen öffentlichen Einrichtungen oder einer Berufsgruppe. Denn mit vielen anderen wichtigen Institutionen, den Gerichten oder Krankenhäusern etwa, hat der Bürger unmittelbar nur ausnahmsweise, vielleicht sogar nie zu tun. Dagegen sind von den Menschen, die im 20. Jahrhundert das Denken und die Kultur, das öffentliche Leben und die Wirtschaft in Deutschland bestimmt haben und weiterhin bestimmen, die meisten erfolgreich durch die höhere Schule gegangen oder sie haben doch Jahre ihres Lebens darin verbracht. Ihr zurückblickendes Urteil mag verschieden lauten; eine prägende Wirkung aber hat die Schule für fast alle gehabt, und wäre es durch die Entwicklung einer bewussten Gegenhaltung zu Stoffen und Personen. Was die Grundschule an nicht hoch genug zu schätzendem Können lehrt, erscheint später oft einfach selbstverständlich. Für die Themen und Gehalte der Schuljahre, in die das Erwachsenwerden fällt, für die Begegnungen mit Altersgenossen und Lehrern, die Mühen und Belohnungen, auch für Verdruss und kritische Auseinandersetzung in dieser Zeit trifft das nicht zu.

Das allein könnte ein Buch rechtfertigen. Die Schule der Nachkriegszeit ist aber darüber hinaus ein Stück der deutschen Geschichte jener schwierigen, dicht gefüllten Jahre. „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“: Nach dieser Devise hat nicht nur das Hitler-Regime gehandelt, auch die Besatzungsmächte, im Westen vor allem die Franzosen und Amerikaner, haben die Umerziehung eines ganzen Volkes mit der Umgestaltung der Schule verbunden gesehen und verknüpft. Die Deutschen andererseits, die viel von dem verloren oder aufgegeben hatten, was vorher galt oder in ihrem Besitz war, nahmen trotz der Not der Nachkriegsjahre am Schulwesen Anteil wie zu wenigen Zeiten. Vor allem das humanistische Gymnasium war für viele ein zentraler Teil bester deutscher Tradition, durch den Nationalsozialismus weder widerlegt noch zuschanden gemacht, eine Hoffnung für eine vorerst ganz ungewisse Zukunft.

Deshalb soll unser Erinnern nicht bloß antiquarischen Charakter tragen. Die wichtigen Erlasse und ein paar Statistiken zusammenzustellen, reichte für die Kriegszeit und die drei Jahrzehnte nach dem Krieg so wenig aus wie für die Zeit danach. Seitenblicke auf die anderen Schularten sind nötig. Die handelnden Personen und ihre Beweggründe, aber auch

mitbestimmende Faktoren der Zeit verdienen es, genannt und erwogen zu werden. Die Armut war ein solcher Faktor, ebenso die Entnazifizierung: Im kleineren Bild erscheint das Gesamtbild der deutschen Wirklichkeit. Überhaupt schien es sich zu empfehlen, in groben Umrissen die äußere Lage zu skizzieren. Sie ist den damals schon Lebenden bekannt, für die Jüngeren aber nicht immer so deutlich und akzentuiert, wie es das richtige Verständnis der Schulentwicklung erfordert. Auch wie die Menschen die Zeit empfunden haben, gehört dazu. Hier freilich liegt der problematischste Teil der Darstellung. Die seinerzeit veröffentlichte Meinung war nicht notwendig die allgemeine, und Zeitzeuge ist, selbst bei treuer Erinnerung und einer Wahrheitsliebe, die bewusste Beschönigung ebenso wie unsachliche Abwertung ausschließt, jeder am Ende nur für sich selbst und vielleicht ein paar nahe Verwandte und Freunde. Trotzdem soll der Versuch gewagt werden, etwas von der Stimmung der Jahre zu zeigen. Manches, was den damals entscheidenden Persönlichkeiten fraglos richtig schien, kann man im Rückblick anders sehen. Doch auch vermeintliche Realität, irrige Einschätzung der Gegenwart und Aufgabe, wird Realität, wenn sie das Handeln beeinflusst.

Der Arbeit liegen insbesondere Bestände der staatlichen Archive in Colmar, Freiburg, Karlsruhe, Ludwigsburg und Sigmaringen zugrunde. Zur Zeit der Auswertung noch nicht archivierte Akten der baden-württembergischen Kultusverwaltung, Akten des Erzbischöflichen Ordinariats Freiburg und im Archiv der „Stuttgarter Zeitung“ einsehbare ältere Jahrgänge dieser Zeitung konnten zu einer Reihe von Einzelfragen hinzugezogen werden. Am eingehendsten hat der Verfasser in den Jahren 1989 bis 1993 das nach seinem Eindruck einschlägige Material im Besatzungsarchiv (Archives de l’occupation française en Allemagne et en Autriche) – damals in Colmar, heute bei Paris – und im Staatsarchiv Freiburg geprüft. Hierüber geben zahlreiche Anmerkungen Rechenschaft.

Die umfangreiche Sekundärliteratur ist, soweit benutzt, im vorderen Teil des Bandes zusammengestellt und in den Anmerkungen genannt. Für die Zeit der amerikanischen Besatzung sind vor allem die Bücher von James F. Tent und Harold Zink reich an Einzelinformationen und wertvollen Urteilen. Für die französische Besatzung gilt dasselbe für das Buch „Erziehung und Kulturmission. Frankreichs Bildungspolitik in Deutschland 1945–1949“ von Stefan Zauner. Im letzteren Fall sind die Berührungspunkte jedoch zumeist eine Folge der Tatsache, dass dieselben sehr ergiebigen Dossiers ausgewertet wurden, sodass dieser Hinweis auf das inhaltsreiche Werk genügen möge.

Zahlreiche Personen, vor allem aus dem Bildungsbereich, haben mit Auskünften geholfen, deren Wert sich in dem Maß erhöht hat, wie die Zeitzeugen spärlicher werden. Eigentlich wären nun Namen zu nennen,

doch das Herausheben Einzelner an dieser Stelle erschiene wie ein Unrecht gegen die vielen anderen. Stets ist der Verfasser auf Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Entgegenkommen gestoßen. Allen, die ihn bei seiner Arbeit durch unmittelbare Mitteilung oder ihr gedrucktes Werk gefördert haben, sei an dieser Stelle aufrichtig und herzlich gedankt. Wenn die Arbeit nach häufiger, auch langer Unterbrechung immer wieder aufgenommen und schließlich zu Ende geführt wurde, hat der Verfasser Anlass zu einem besonderen Wort des Dankes an seine sein Leben liebevoll teilende Frau, Renate Joos. Vieles, was zu Beginn der Arbeit noch nicht allgemein bekannt war, ist seither durch Bücher und Aufsätze bekannt geworden. Häufig galt aber das Interesse der Verfasser nur einer der Besatzungsmächte, was schon dadurch nahegelegt wurde, dass die amerikanischen und französischen Besatzungsangehörigen von der Nachbarzone in der ersten Zeit kaum Notiz nahmen. Dies änderte sich jedoch in den Jahren 1947 bis 1949, und auch auf deutscher Seite machten die zunächst meist isolierten Bemühungen, den Anforderungen des Tages gerecht zu werden, einer aufmerksameren Umschau Platz. Die zunehmende Verflechtung zu verfolgen, ist eine der Absichten dieser Arbeit.

Viele der schon vorliegenden Untersuchungen beschränken sich im Wesentlichen auf die feststellbaren Tatsachen, ihre Ursachen und Auswirkungen, ohne den sie herbeiführenden oder an ihnen beteiligten Personen viel Beachtung zu schenken. Diese Arbeit nennt, soweit möglich, Namen. Die Ausführlichkeit, mit der Einzelner gedacht wird, ist teilweise durch die Fülle oder Spärlichkeit des verfügbaren Materials begründet, in stärkerem Maß aber durch den geleisteten Beitrag. Der Verfasser ist sich bewusst, dass er mit seiner Einschätzung irren kann; er glaubt aber, dass Kenntnisse, die noch vorhanden sind und beurteilt werden können, nicht verloren gehen sollten.

In England vor allem wird erwartet, dass Autoren von Stellungnahmen, wenn sie dem Gegenstand nicht völlig unbefangen gegenübertreten, ihren Standort und ihre Nähe zu Personen oder Ereignissen nicht verschweigen. Daher soll in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, dass der Verfasser von 1959 bis 1991 als Referent im Kultusministerium Baden-Württemberg tätig war.

Freiburg, im Januar 2012 Kurt Ludwig Joos

Inhalt

Geleitwort des Vorsitzenden VII
Vorwort IX
Abkürzungen und Siglen XVII
Quellen- und Literaturverzeichnis XIX
Archivalische Quellen XIX
Gedruckte Quellen und Literatur XX

1. Die Ausgangslage: Die „Stunde null“ 1
1.1 Das Ende des Zweiten Weltkrieges in Südwestdeutschland 1
1.2 Die neuen Herren: Amerikaner und Franzosen 8
1.2.1 Selbstverständnis und Organisation der Besatzung in Deutschland 8
1.2.2 Das Deutschlandbild und die politischen Ziele der Sieger 19
1.2.3 Die amerikanische und französische Verwaltung des Bildungsbereichs 28
1.2.4 Die „Direkte Herrschaft“ der Siegermächte und die Anfänge einer neuen deutschen Verwaltung 45

2. Die leeren Monate: Jugend ohne Chance? 57
2.1 Rückblick: Jugend und Schule im „Dritten Reich“ 57
2.2 Schulfrei auf Dauer: Dolce far niente? 77
2.3 Die Grundbedingungen für die Wiedereröffnung der Schulen 97
2.4 Die Bildung deutscher Schulverwaltungen 103
2.5 Wer wird unterrichten? 108
2.6 Schulgebäude werden geräumt 114
2.7 Die fehlenden Lehrmittel 119

3. Wieder Schule! 126
3.1 Der Neubeginn im Herbst 1945 126
3.2 Die deutschen Schulverwaltungen: Personen und Aufgaben 145
3.3 Die alliierten Kontrolloffiziere und ihre Tätigkeit 189
3.4 Die Abrechnung mit der Vergangenheit: Ablauf und Auswirkungen der Entnazifizierung 195
3.5 Schule im Winter 1945/46 218

4. Wiederaufnahme der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung 235
4.1 Die Universitäten 235
4.2 Die Technischen Hochschulen, Musikhochschulen und Kunstakademien 254
4.3 Lehramtsprüfungen und Vorbereitungsdienst 265
4.4 Das Problem der Lehrerfortbildung 288

5. Die Schule als Hebel der Umerziehung 296
5.1 Schulreform? Die deutschen Vorstellungen 296
5.1.1 Die Reform der Lehrplaninhalte in der ersten Nachkriegszeit 296
5.1.2 Reform der Strukturen? Gründe und Gegengründe 301
5.1.3 Die Maßnahmen des „Dritten Reiches“ im Bildungswesen als Folie 304
5.1.4 Das humanistische Gymnasium als Gegenmodell 306
5.2 Das Konzept der Amerikaner: Reeducation als Massentherapie . . . 310
5.3 Das Konzept der Franzosen: Rééducation als Sicherheitsgarantie . 314
5.3.1 Lehrpläne und Stundentafeln als Mittel zur Reform 317
5.3.2 Ziel neue Elite: Das Zentralabitur 321
5.3.3 Das Vorbereitungsjahr: Gelenk zwischen Gymnasium und Universität 345
5.3.4 Wettstreit der Besten: Der allgemeine Schülerwettbewerb . 353
5.3.5 Die Lehrerbildung: Neue Konzepte 357
5.4 Die Aufnahme der Reformmaßnahmen durch die deutschen Verwaltungen und die Öffentlichkeit 366
5.5 Die Weisungen des Alliierten Kontrollrats und ihr Echo 390
5.6 Der Streit um die Schulbücher in der französischen Zone 420
5.7 Der Sonderfall Privatschulen 430
5.8 Zwischenbilanz: Die Lage beim Jahreswechsel 1947/48 438

6. 1948 – ein Jahr der Widersprüche 459
6.1 Der Jahresbeginn in der französischen Zone 459
6.2 Das Tauziehen um die Hundertjahrfeier der Revolution von 1848. 470
6.3 Die Auseinandersetzung mit den deutschen Schulbehörden der französischen Zone um die Reformen 472
6.4 Das Drängen der Amerikaner auf ein anderes Schulwesen 482
6.5 Deutsche Initiativen 489
6.6 Renazifizierung der Schulen? Das Problem der Rückkehr der entfernten Lehrkräfte 495
6.7 Die Neugründung und Zulassung von Lehrerverbänden 504
6.8 Die Beteiligung der Eltern am Schulwesen 511
6.9 Die Währungsreform und ihre Wirkungen 515
6.10 Neue Töne zum Jahresende? 520

7. Die Grundlegung der nächsten Jahrzehnte 525
7.1 Das Besatzungsstatut und das Erziehungswesen 525
7.2 Die Errichtung der Bundesrepublik Deutschland 551
7.3 Der Weg zum Südweststaat Baden-Württemberg 555
7.4 Das Ende der Besatzungsherrschaft 560

8. Zwischen Besatzungsherrschaft und Südweststaat: Die südwestdeutschen Länder 1949–1952 583
8.1 Württemberg-Baden 583
8.2 Württemberg-Hohenzollern 603
8.3 Baden 613
8.4 Der Streit um den überregional einheitlichen Schuljahranfang 632

9. Die Anfänge Baden-Württembergs 636
9.1 Die Gründung Baden-Württembergs und die Wahl Reinhold Maiers zum Ministerpräsidenten 636
9.2 Die Struktur des neuen Bundeslandes 638
9.3 Das Kultministerium zu Beginn der zweiten Amtszeit Gotthilf Schenkels 640
9.4 Der Leiter der Abteilung Gymnasien: Albert Kieffer 644
9.5 Die Tätigkeit des Kultministeriums unter Minister Schenkel 648
9.6 Das Ende der Ära Reinhold Maier 654

10. Baden-Württemberg unter Gebhard Müller (1953–1958) 656
10.1 Ministerpräsident Müller und Kultminister Simpfendörfer 656
10.2 Erste Maßnahmen zur Vereinheitlichung in den Jahren 1953 und 1954 659
10.3 Fortsetzung der Vereinheitlichung: Die Jahre 1955 und 1956 665
10.4 Die spätere Amtszeit Simpfendörfers (1957–1958) 672
10.5 Das Problem der politischen Bildung 679
10.6 Am Ende vom Simpfendörfers Amtszeit: Versuch einer Bilanz . . . 683

11. Die Ära Storz 688
11.1 Gerhard Storz: Werdegang und Persönlichkeit 688
11.2 Die Ausdehnung der „zentralen Reifeprüfung“ auf das Land 692
11.3 Die Reform der Oberstufe der Gymnasien 697
11.4 Andere Bereiche des Wirkens des Kultusministers 700
11.5 Lehrerbildung: Die Wissenschaftliche und die Künstlerische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien 702
11.6 Lehrerbildung: Die Seminare für Studienreferendare, der Vorbereitungsdienst und die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien 713
11.7 Der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses 720
11.8 Abiturienten aus der DDR, Aussiedler, ausländische Studienbewerber 725
11.9 Der Zweite Bildungsweg 730
11.10 Ein neuer Nürnberger Trichter? Lehrmaschinen und Programmiertes Lernen 733
11.11 Erweiterung der Fremdsprachenpalette in den Gymnasien? 735
11.12 Unterwegs zur Bildungskatastrophe? 738
11.13 Lage und Stimmung gegen Ende der Amtszeit von Gerhard Storz 741

12. „Das kulturpolitische Feld in Bewegung“: Die Ära Hahn 748
12.1 Prof. D. Dr. Wilhelm Hahn, der Kultusminister der doppelten Wende 748
12.2 Hahn und die Abteilung Gymnasien 755
12.3 Der Beirat für Bildungsplanung und die reformorientierten Arbeitskreise. Der Deutsche Bildungsrat 760
12.4 Der Lehrermangel an den Gymnasien: Problemstand, Gegenmaßnahmen, Lösungsversuche 768
12.5 Die Neugestaltung der Staatsprüfungen unter dem Eindruck des Lehrermangels 774
12.6 Die Weichenstellung für ein anderes Bildungswesen 791

Statt eines Nachworts 804

Anhang: Schulfestschriften und Aufsätze zur Geschichte einzelner baden-württembergischer Schulen 806

Register 809
Orte 809
Personen 815

Abkürzungen und Siglen

Abt.	Abteilung
AdO Colmar	Archives de l'occupation française en Allemagne et en Autriche, Colmar
AGDL	Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände
Amtsbl.	Amtsblatt → s. Gedruckte Quellen und Literatur
AV	Aktenvermerk(e)
AZ	Aktenzeichen
BCSV	Badische Christlich-Soziale Volkspartei
BW	Baden-Württemberg
CIC	Counter Intelligence Corps
DP(s)	Displaced Person(s), „Verschleppte"
DWEV	Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Amtsblatt)
EAC	European Advisory Commission
E&CR	Education and Cultural Relations Division
E&RA	Education and Religious Affairs
Erzb./Bischöfl. Ord	Erzbischöfliches/Bischöfliches Ordinariat
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FS	Festschrift
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
G.F.C.C.	Groupe Français du Conseil de Contrôle
GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
GLAK	Generallandesarchiv Karlsruhe
HfL	Hochschule für Lehrerbildung
HZ	Historische Zeitschrift
IPCOG	Informal Policy Committee on Germany
Jb	Jahrbuch
JbWLG	Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte
JCS	Joint Chiefs of Staff
JFdDR	Jugendführer des Deutschen Reichs
J.O.	Journal Officiel du Commandement en Chef Français en Allemagne (Amtsblatt der französischen Besatzungsmacht)
J.O.R.F.	Journal Officiel de la République Française (Amtsblatt der französischen Regierung)
KM	Kult(us)ministerium
KM WB	Kultministerium Württemberg-Baden
KMK	Kultusministerkonferenz, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
KN	Konstanz
KuU	Kultus und Unterricht (Amtsblatt)
LWH	Luftwaffenhelfer
MinBl	Ministerialblatt der Landesregierung von Baden
MKS	Ministerium für Kultus und Sport
Napola	Nationalpolitische Erziehungsanstalt
ND	Nachdruck
NF	Neue Folge
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
OB	Oberbürgermeister
OMGUS	Office of Military Government (U.S.) for Germany

OStD(in)	Oberstudiendirektor(in)
PA	Personalakten
Pg./Pgs	Parteigenosse(n)
RdErl.	Runderlass
RegBl	Regierungsblatt → s. Gedruckte Quellen und Literatur
RGBl	Reichsgesetzblatt
RMdI	Reichsministerium des Inneren
RMfWEV	Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
RMifWEV	Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
SHAEF	Supreme Headquarters, Allied Expeditionary Force
StAF	Staatsarchiv Freiburg
StAL	Staatsarchiv Ludwigsburg
StAS	Staatsarchiv Sigmaringen
TH	Technische Hochschule
UNRRA	United Nations Relief and Rehabilitation Administration (1945–1947 Hilfsorganisation der Vereinten Nationen für DPs und Flüchtlinge)
VSWG	Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte
VfZ	Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte
VO	Verordnung
WStd	Wochenstunden der Schüler(innen)
Zs	Zeitschrift
ZGO	Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins
ZWLG	Zeitschrift für Württembergische Landesgeschichte

Ausgewählte Quellen und Literatur

Archivalische Quellen

Archives de l'occupation française en Allemagne et en Autriche, Colmar (AdO Colmar)

A.A.A. Caisse 2655, Dossier 12; Caisse 2676, Dossier 5.
AC 15.1, 64.2, 65.1, 65.2, 65.3, 66.2, 67.1, 68, 70.1, 71.1, 72.2, 73, 75.1, 75.2, 76.2, 82.3, 82.4, 83.1, 83.2, 97, 104.1, 104 bis, 109.6, 109.7. 111.3, 116.2, 116.3, 116.4, 116.5, 117.4, 118.1, 119.1, 122.2, 124.1, 124.2, 125.3, 126.1, 126.2, 127.1, 127.2, 128.3, 130.3, 131.1, 131.2, 131.3, 131.4, 131.5, 132.2, 132.4, 134.1, 142.1, 142.4, 142.5, 149.2, 149.4. 149.5, 154.4, 155.3, 156.1, 170.1, 170.2, 190.2, 192.5, 193.1, 198.1, 198.2.
Bade 2124 F; 2236; 4141; 4152.

Staatsarchiv Freiburg (StAF)

C 1/1 Nr. 36, 63, 132, 185, 218, 244–247, 250–282, 289–304, 307, 309–313, 329, 414.
C 25/2 Nr. 3, 5, 6, 21–23, 27, 31, 35, 39–43.
C 25/3 Nr. 4, 6, 14–17, 30, 31, 54, 55, 59, 60, 73, 74, 77, 80–89, 148.
F 110/2 Nr. 146, 227, 246, 261/261a.
F 110/9 Nr. 143, 255–268, 270–288, 290, 291, 294–351, 363, 368–383, 462, 467–469, 475, 476, 481–483, 485, 488–558, 778, 803, 807, 869–871.
F 110/11 Nr. 1832.
G 520/1 Nr. 18, 20, 28–30, 32, 34, 131, 133, 137, 138.

Generallandesarchiv Karlsruhe (GLAK)

69N Köhler, No. 13; 69N Ott, No. 16, 80, 81, 128, 199, 250, 252.
235 No. 4331, 5139, 5622, 6687, 8122, 9182, 31404, 35411, 35432, 36833, 37603/04, 37779, 38160, 39730, 39732, 40091, 40162, 40506, 40507, 40511, 40512, 40653, 40685, 40702, 40814.
467 No. 335, 336; 467/1984 No. 28, 76, 172, 199, 209; 467/1988 No. 1, 43, No. 2, 57, 60, 194.
481 No. 1050, 1078, 1117, 1149, 1176–1191, 1198, 1230, 1239, 1245, 1251–1253, 1293, 1293a, 1293b, 1299, 1601, 1636, 1637.

Staatsarchiv Sigmaringen (StAS)

Wü 82, Acc. 255/1986: Arch.-Nummern 1 (G1.1: Bd. 1), 13 (G6.0: Bd. 1), 14 (G6.1), 17 (G6.2h), 47 (G8.3), 80 (G10.2a), 81 (G10.2), 84 (G10.6), 93 (G14.3), 94 (G14.4), 95 (G14.5), 96 (G14.7), 113 (G21.2: Bd. 2), 122 (G24.2), 123 (G24.2a), 125 (G24.4), 129 (G25.1), 131 (G25.2: Bd. 1), 132 (G25.3: Bd. 1), 138 (G28.1: Bd. 1), 265 (F44.6).

Gedruckte Quellen und Literatur

Abelshauser, Werner (1977): Die Rekonstruktion der westdeutschen Wirtschaft und die Rolle der Besatzungspolitik. In: Claus Scharf, Hans-Jürgen Schröder (Hg.): Politische und ökonomische Stabilisierung Westdeutschlands 1945–1949. Wiesbaden 1977, S. 1–17.

Ders. (1985): Schopenhauers Gesetz und die Währungsreform. In: VfZ, 33. Jg. (1985), S. 214–218.

Ders. (1975): Wirtschaft in Westdeutschland 1945–1948, Stuttgart 1975.

Achatz, Ralf: Industrie, Handwerk und Handel. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 175–211.

Adam, Uwe Dietrich: Die Universität Tübingen im Dritten Reich. In: Decker-Hauff, Setzler 1977, Bd. 2, S. 193–248.

Adamek, Josef: 50 Jahre Jesuitenkolleg im Benediktinerkloster. In: Heinrich Heidegger, Hugo Ott (Hg.): St. Blasien. Festschrift aus Anlaß des 200jährigen Bestehens der Kloster- und Pfarrkirche. München/Zürich 1983, S. 366–381.

Aichele, Günter: Sechstes Geschütz. Versuch einer Erinnerung. Freiburg 1997.

Akten zur Vorgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945–1949. Bd. 2. Januar–Juni 1947, hg. von Bundesarchiv und Institut für Zeitgeschichte. München/Wien 1979.

Albrecht, Georg von: Vom Volkslied zur Zwölftontechnik. Schriften und Erinnerungen eines Musikers zwischen Ost und West, hg. von Michael von Albrecht. Frankfurt/M. 1984.

Albrecht, Wolfgang: Das Gymnasium – eine Standesschule? In: Die Höhere Schule (1964), S. 116–119.

Alltagsnot und politischer Wiederaufbau. Zur Geschichte Freiburgs und Südbadens in den ersten Jahren nach dem 2. Weltkrieg, hg. vom Arbeitskreis Regionalgeschichte Freiburg, Freiburg 1986.

Alphei, Hartmut: Idylle zwischen Verweigerung und Verstrickung. Die Landschulheime in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Jörg W. Ziegenspeck (Hg.): Eine Idee wird hundert. 100 Jahre Landerziehungsheime in Deutschland. Lüneburg 1998, S. 27–40.

Amtsblatt der Landesverwaltung Baden, Französisches Besatzungsgebiet [Apr. 1946–1952].

Amtsblatt des Badischen Ministeriums des Kultus, des Unterrichts und der Justiz, Abteilung Kultus und Unterricht [1933–1934].

Amtsblatt des Badischen Ministeriums des Kultus und Unterrichts und der Abteilung Erziehung, Unterricht und Volksbildung des Chefs der Zivilverwaltung im Elsaß [1943–1944].

Amtsblatt des Badischen Ministeriums für Kultus und Unterricht [1920–1933].

Amtsblatt des Kultusministeriums von Baden-Württemberg: Kultus und Unterricht [KuU] [1952 (Okt-Dez.) - 1978].

Amtsblatt des Kultministeriums Württemberg-Baden [1946–Sept. 1952].

Amtsblatt des Landesbezirks Baden, hg. von der Präsidialstelle des Landesbezirks Karlsruhe [1946–1952].

Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtverwaltungen der Länder: DWEV [1.1935–11.1945,2].

Amtsblatt des Württembergischen Kultministeriums [1926–1944].

Angermann, Erich: „Sapientia et eloquentia". Überlegungen zur Geschichtsdarstellung Franz Schnabels. In: Franz Schnabel. Zu Leben und Werk (1887–1966). Vorträge zur Feier seines 100. Geburtstages, hg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. München 1988, S. 41–92.

Arnold, Franz; Spranger Eduard; Erbe, Walter (Hg): Bildungsfragen der Gegenwart. Festschrift zum 70. Geburtstag von Theodor Bäuerle am 16.6.1952. Stuttgart 1953. (2. Aufl. 1956 unter dem Titel „Bildungsfragen unserer Zeit".)

Asche, Susanne: Eintausend Jahre Grötzingen. Die Geschichte eines Dorfes. Karlsruhe 1991.

Auerbach, Hellmuth (1987): Carlo Schmid und die französische Kulturpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945–1949. In: Knipping, Le Rider 1987, S. 311–317.

Ders. (1988): Die politischen Anfänge Carlo Schmids. Kooperation und Konfrontation mit der französischen Besatzungsmacht 1945–1948. In: VfZ, 36. Jg. (1988), S. 595–648.

Ders. (1993): Französische Besatzungsmacht, Katholische Kirche und CDU in Württemberg-Hohenzollern 1945–1947. Schwierigkeiten mit Bildungsreform und Demokratisierung. In: Jurt 1993, S. 140–168.

Aufbau und Wirkungskreis der staatlichen Behörden in Württemberg. Bearbeitet im Innenministerium, Januar 1938.

Baden, Berthold von: Rede zur Wiedereröffnung der Schule Schloß Salem am 12. November 1945. In: Schule Schloß Salem, Nr. 28 (Sonderheft), April 1949, S. 18–20.

Baden-Württemberg. Eine kleine politische Landeskunde, hg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Stuttgart ^{3}1999.

Badische Biographien. N.F. Bd. I-IV, hg. von Bernd Ottnad, Stuttgart 1982–1996.

Badische Geschichte. Vom Großherzogtum bis zur Gegenwart, hg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Stuttgart ^{2}1987.

Bäumer, Remigius: Die Theologische Fakultät Freiburg und das Dritte Reich. In: Freiburger Diözesan-Archiv 103 (1983), S. 265–289.

Bäuerle, Theodor (1948): Der Neuaufbau unseres Schulwesens. Stuttgart 1948.

Ders. (1949): Entwürfe zur Neuordnung des Schulwesens in Württemberg-Baden. [O.O.] 1949.

Baginski, Christophe: Frankreichs Universitätspolitik am Beispiel der „Affäre Josef Schmid". Freiburg i. Br./Mainz 1945–1952. In: JbWLG, Bd. 22 (1996), S. 353–371.

Balabkins, Nicholas: Germany Under Direct Controls. Economic Aspects of Industrial Disarmament 1945–1948. New Brunswick (N. J.) 1964.

Banta, Frank G.: A Role in the Education Branch of the Office of the Military Government for Germany (US), 1945–1949. In: Heinemann 1990, Teil 2, S. 35–42.

Bardua, Heinz: Stuttgart im Luftkrieg 1939–1945. Stuttgart ^{2}1985 (verm. u. verb. Aufl.).

Bausch, Ulrich M.: Die Kulturpolitik der US-amerikanischen Information Control Division in Württemberg-Baden von 1945–1949. Stuttgart 1992.

Bausinger, Hermann; Eschenburg, Theodor u. a.: Baden-Württemberg. Eine politische Landeskunde. Stuttgart ^{2}1981.

Bayer, Michael (1989): Stuttgart unter französischer Besatzung. In: Hiller 1989, S. 535–539.

Ders. (1995a): Das Kriegsende und die Franzosenzeit. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 17–30.

Ders. (1995b): Die amerikanische Besatzungsregierung in Stuttgart. In: ebd., S. 31–49.

Beaufre, André: La Revanche de 1945. Paris 1966.

Becker, Siegfried (Hg.) (1987a): Die Kapitulation von 1945 und der Neubeginn in Deutschland. Köln/Wien 1987.

Ders. (1987b): Stationen amerikanischer Besatzungspolitik am Beispiel Bayerns. In: ebd., S. 155–180.

Behal, Michael; Schmoll, Friedemann (Hg.): Studium generale, Studium sociale. Das Leibniz Kolleg 1948–1998. Tübingen 1998.

Behnke, Heinrich: Abschied vom Schloß in Oberwolfach (Ansprache vom 23.6.1972). In: Jahresberichte der Deutschen Mathematiker-Vereinigung 75 (1973/74), S. 51–61.

Belz, Lothar: Die Entdeckung der Provinz. Baden und Württemberg im „Dritten Reich" – ein Forschungsüberblick. In: Kißener, Scholtyseck 1997, S. 827–845.
Bender, Ernst: Von der Fachausbildung des Pädagogischen Seminars. In: Südwestdeutsche Schulblätter 47 (1930), S. 1–7.
Benz, Wolfgang (Hg.) (1980): Miscellanea. Festschrift für Helmut Krausnick zum 75. Geburtstag. Stuttgart 1980.
Ders. (1981): Versuche zur Reform des öffentlichen Dienstes in Deutschland. In: VfZ, 29. Jg. (1981), S. 216–245.
Ders. (1976): Wirtschaftspolitik zwischen Demontage und Währungsreform. In: Westdeutschlands Weg zur Bundesrepublik 1945–1949, S. 69–89.
Berger, Thomas; Müller, Karl-Heinz: Lebenssituationen 1945–1948. Materialien zum Alltagsleben in den westlichen Besatzungszonen 1945–1948. Hannover 1983.
Berthold-Gymnasium 750 Jahre Lateinschule in Freiburg. Festschrift: Zukunft baut auf Herkunft. Freiburg 2000.
Bertram, Jürgen: Das Drama von Brettheim. Eine Dorfgeschichte am Ende des Zweiten Weltkriegs. Frankfurt/M. 2005.
Besier, Gerhard; Thierfelder, Jörg; Tyra, Ralf (Hg.): Kirche nach der Kapitulation. Bd. 1: Die Allianz zwischen Genf, Stuttgart und Bethel. Stuttgart 1989. Bd. 2: Auf dem Weg nach Treysa. Stuttgart 1990.
Bidwell, Percy W.: Emphasis on Culture in the French Zone. In: Foreign Affairs 1948/4, S. 78–85.
Bielenberg, Christabel: The Road Ahead, London 1992. (Dt. Ausg.: Es war ein weiter Weg nach Munny House. Aus dem zerstörten Nachkriegsdeutschland nach Irland. München 1993.)
Bild einer Schule. 125 Jahre Helmholtz-Gymnasium Heidelberg. 1960.
Binder, Gerhard: Deutschland seit 1945. Stuttgart 1969.
Binder, Hermann (1931): Der deutsche Abiturient. Stuttgart/Berlin 1931.
Ders. (1940): Deutschland, heilig Herz der Völker. Lebenswerte in der deutschen Dichtung. Stuttgart/Berlin 1940.
Birke, Adolf M.: Deutschland und Großbritannien. Historische Beziehungen und Vergleiche. München 1999.
Birkert, Alexandra: Alfred Döblin im Dienst französischer Kulturpolitik in Deutschland. In: Knipping, Le Rider 1987, S. 181–190.
Birley, Robert: British Policy in Retrospect. In: Arthur Hearnden (Hg.): The British in Germany, Educational Reconstruction after 1945. London 1978, S. 46–63.
Bismarck-Gymnasium Karlsruhe. Festschrift: 375 Jahre Gymnasium illustre – Lyceum – Gymnasium Karlsruhe, 1586–1961. Karlsruhe 1961.
Bismarck-Gymnasium Karlsruhe. Festschrift: 400 Jahre Gymnasium illustre 1586–1986, Karlsruhe 1986.
Blaschke, Monika; Knöpfle, Monika (1986): Zur Situation der Vertriebenen- und Flüchtlingsfrauen in Freiburg und Umgebung. In: Alltagsnot und politischer Wiederaufbau 1986, S. 44–50.
Block, Rudolf: Lehrer und Oberlehrer. In: Südwestdeutsche Schulblätter 39 (1922), S. 241–245.
Blumenstock, Friedrich: Der Einmarsch der Amerikaner und Franzosen im nördlichen Württemberg im April 1945. Stuttgart 1957.
Bocks, Wolfgang; Bosch, Manfred (Hg.): Leben nach ordre. Die deutsche Südwestecke unter französischer Besatzung 1945–1948 in den Lage- und Stimmungsberichten von Friedrich Kuhn. Rheinfelden 1995.
Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Erinnerungen an Franz Schnabel. In: Franz Schnabel. Zu Leben und Werk (1887–1966). Vorträge zur Feier seines 100. Geburtstages, hg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. München 1988, S. 15–24.

Boehling, Rebecca: Das antideutsche Vorurteil in den USA und seine Wirkung auf die Nachkriegspolitik in der US-Zone 1943–1957. In: Bildung und Erziehung, 34. Jg. (1981), S. 132–149.
Boelcke, Willi A.: Der Schwarz-Markt 1945–1948. Vom Überleben nach dem Kriege. Braunschweig 1986.
Bölling, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen 1983.
Bonjour, Edgar: Die Universität Basel von den Anfängen bis zur Gegenwart 1460–1960. Basel ^{2}1971.
Bonz, Bernhard: Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen. Die Entwicklung der Lehrerbildung in Südwestdeutschland nach 1945. Stuttgart 1995.
Borgstedt, Angela (2003): ... eine Persönlichkeit, in deren Hände die verantwortungsvolle Aufgabe der Reorganisation des gesamten Bildungswesen gelegt ist ..., Franz Schnabel als nordbadischer Landesdirektor für Kultus und Unterricht 1945–1947. In: ZGO 151 (2003), S. 665–671.
Dies. (2004): Nachkriegsalltag in Offenburg 1945 bis 1948/49. In: Eisele, Scholtyseck 2004, S. 463–498.
Borsdorf, Ulrich; Niethammer, Lutz: Zwischen Befreiung und Besatzung. Analysen des US-Geheimdienstes über Positionen und Strukturen deutscher Politik 1945. Wuppertal 1976.
Borst, Otto: Schule des Schwabenlands. Geschichte der Universität Stuttgart. Stuttgart 1979.
Bosch, Manfred (1985): Als die Freiheit unterging. Konstanz 1985.
Ders. (1987a), [Friedrich Kuhn]: „Der Deutsche ist auch noch ein Mensch, sozusagen!". In: Allmende 16/17 (1987), S. 180-207.
Ders. (1987b): Hermann Martin Venedey. In: Badische Biographien, NF, Bd. II, S. 287 f.
Ders. (1988): Der Neubeginn. Aus deutscher Nachkriegszeit. Südbaden 1945–1950. Konstanz 1988.
Ders.; Niess, Wolfgang: Der Widerstand im deutschen Südwesten. Stuttgart 1984.
Bourke-White, Margaret (1979): Deutschland, April 1945 (dt. Ausg. von „Dear fatherland, rest quietly": A report on the collapse of Hitler´s „Thousand years". New York 1946). München 1979.
Bracher, Karl Dietrich: Theodor Heuss und die Wiederbegründung der Demokratie in Deutschland. Vortrag, gehalten am 13.12.1964 zum 1. Todestag von Theodor Heuss. Tübingen 1965.
Brandenburg, Hans-Christian; Daur, Rudolf: Die Brücke zu Köngen. Fünfzig Jahre Bund der Köngener 1919–1969. Stuttgart 1969.
Braun, Otger: Georg Pichts heimliche Elite. In: Die Höhere Schule (1965), S. 206–209.
Brecht, Franz-Josef: Die Wirtschaftshochschule Mannheim. Rückblick und Ausblick. In: Mannheimer Hefte (1957), Heft 3, S. 1–4.
Breuning, Hans-Albrecht: Eugen Steimle in Wilhelmsdorf. In: Daur, Mammone 2007, S. 82–96.
Brommer, Peter: Die Konferenz der Ministerpräsidenten der französischen Zone vom 17. März 1948 in Baden-Baden. Versuch einer Rekonstruktion. In: JbWLG 9. Jg. (1983), S. 357–378.
Broßmer, Karl: Dr. Heinrich Dietrich 1886–1952. Grötzingen [1953].
Bruecher, Max: Freiburg im Breisgau 1945. Eine Dokumentation. Freiburg 1980.
Brunner, Bernhard: Der Frankreich-Komplex. Die nationalsozialistischen Verbrechen in Frankreich und die Justiz der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 2004.
Buchinger, Hubert: Wiederaufbau aus bayerischer Sicht. In: Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, hg. von Max Liedtke in Verbindung mit Hans Jürgen Apel, Bd. 3: Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990. Bad Heilbrunn 1997, S. 549–594.

Büchner, Franz: Pläne und Fügungen. Lebenserinnerungen eines deutschen Hochschullehrers. München/Berlin 1965.
Bürgerschule, Zeppelin-Oberrealschule, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium 1830–1980. Die Schrift zum Jubiläum der Schule am Schottenplatz in Konstanz. Konstanz 1980.
Bungenstab, Karl-Ernst (1970): Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949. Düsseldorf 1970.
Ders. (1973): Die Ausbildung der amerikanischen Offiziere für die Militärregierungen nach 1945. In: Jb für Amerikastudien Bd. 18 (1973), S. 195–212.
Burchardt, Lothar (1992): Als die Grenzen geschlossen blieben: Die Grenzstadt Konstanz in den Krisen des 20. Jahrhunderts. In: Lothar Schaechterle (Hg.): Deutschland und Europa. Hannover 1992, S. 141–162.
Ders.; Schott, Dieter; Trapp, Werner: Konstanz im 20. Jahrhundert. Konstanz 1990.
Burg, Udo von der: Entstehung und Entwicklung der Gymnasialseminare bis 1945. Bochum 1989.
Burkhardt, Hermann: Jugendjahre in Stuttgart. Ludwigsburg 1996 (ungedruckt).
Buselmeier, Karin: Auch eine Geschichte der Universität Heidelberg. Mannheim 1985.
Capelle, Jean: Begabungsauslese und Begabungspflege [in Frankreich]. In: Otto Kraemer u. a. (Hg.): Die Fridericiana 1963. Gedanken und Bilder aus einer Technischen Hochschule. Hans Freudenberg zum 75. Geburtstag. Karlsruhe 1964, S. 111–121.
Caselmann, Christian (1963): Die Höheren Schulen. In: Pfizer 1963, S. 321–335.
Cheval, René (1981): Die Bildungspolitik in der Französischen Besatzungszone. In: Heinemann 1981, S. 190–200.
Ders. (1975): Die Universität Tübingen in der Besatzungsära. In: Attempto. Nachrichten f. d. Freunde der Universität Tübingen (1975), Heft 53/54, S. 106–109.
Chronik der 200-Jahrfeier des Schönborn-Gymnasiums Bruchsal, hg. von der Vereinigung der „Freunde des Schönborn-Gymnasiums Bruchsal", Bruchsal 1956.
Clausing, Adolf: Die praktische Ausbildung der badischen Philologen. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung. Bd. 7. Leipzig/Berlin 1931, S. 87–89.
Clay, Lucius D.: Decision in Germany. Garden City (N. Y.) 1950 (dt. Ausg.: Entscheidung in Deutschland. Frankfurt/M. 1950).
Coole, W. W.; Potter, M. F.: Thus Spake Germany. London 1941.
Cordes, Günter: Die amerikanische Hilfe nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Haselier 1976, S. 114–120.
Cornides, Wilhelm (1953): Deutschland zwischen den Weltmächten des Westens und Ostens 1945–1948. In: Peter Rassow (Hg.): Deutsche Geschichte im Überblick. Stuttgart 1953, S. 737–772.
Ders.; Volle, Hermann: Um den Frieden mit Deutschland. Dokumente zum Problem der deutschen Friedensordnung 1941–1948. In: Dokumente und Berichte des Europa-Archivs, Bd. 6, 1948, S. 58–73.
Costrell, Edwin S.: An American University Officer in Occupied Germany. A Personal Account 36 years later. In: Heinemann 1990, Teil 2, S. 23–53.
Couer, Georges: Der Französischunterricht und die französische Sprachenpolitik in Deutschland nach 1945. In: Knipping, Le Rider 1987, S. 57–89.
Couve de Murville, Maurice: Die politischen Beziehungen zwischen Frankreich und Deutschland seit dem Ende des Krieges. Ansprache im Deutsch-Französischen Institut in Ludwigsburg, 15.3.1958. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1958, S. 82–91.
Dabel, Gerhard: Die erweiterte Kinderlandverschickung. Freiburg 1981.
Dahrendorf, Ralf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen 1965.
Dauer im Wechsel: 1891–1991. Festschrift des Goethe-Gymnasiums Freiburg zum 100. Jahrestag der Eröffnung der Höheren Mädchenschule am Holzmarktplatz. Freiburg 1991.

Daur, Albrecht; Mammone, Francesco: Eine kleine Geschichte der Verbindung Normannia. Tübingen 2007.
Decker-Hauff, Hansmartin; Setzler, Wilfried (Hg.): 500 Jahre Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Bd. 2: Beiträge zur Geschichte der Universität Tübingen. Bd. 3: Die Universität Tübingen von 1477 bis 1977 in Bildern und Dokumenten. Tübingen 1977.
Dederich, Walter: Begabungsreserven. In: Die Höhere Schule (1964), S. 124–127.
Defrance, Corine: La reprise de l'enseignement supérieur en Allemagne occupée, 1945–1949. In: Höpel, Tiemann 1996, S. 177–202.
Deinet, Beate: Der Wiederaufbau des Konstanzer Schulwesens nach 1945. (Ungedruckte, im Rahmen der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Konstanz gefertigte und im April 1992 eingereichte wissenschaftliche Arbeit.)
Deubner, Otfried R.: Leo Wohleb – Deutscher Gesandter in Lissabon (1952–1955). In: Maier, Weinacht 1969, S. 131–138.
Deuerlein, Ernst: Die Einheit Deutschlands. Ihre Erörterung und Behandlung auf den Kriegs- und Nachkriegskonferenzen 1941–1949. Darstellung und Dokumentation. Frankfurt a.M./Berlin 1957.
Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung: Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtverwaltungen der Länder [1.1935–11.1945,2].
Deutschmann, Olaf: Plan einer Reform des Erziehungs- und Bildungswesens in Frankreich. In: Schola, 3. Jg. (1948), S. 723–736 und 816–826.
Dietrich, Agnes: Das geschah in Konstanz 1945–1966. Zwei Jahrzehnte Zeitgeschehen. Konstanz 1967.
Dillmann-Gymnasium Stuttgart - einst und jetzt. Festschrift. Zum hundertjährigen Bestehen der Schule Oktober 1967. Stuttgart 1967.
Disch, Hildegard: Die Schule Schloß Salem in den Jahren 1933–1945. In: Schule Schloß Salem Nr. 28 (April 1949) Sonderheft, S. 3–18.
Documents on American Foreign Relations, published for the World Peace Foundation by Princeton University Press: Bd. 7 (Juli 1944–Juni 1945), 1947; Bd. 8 (1. Juli 1945–31. Dez. 1946), 1948. ND Millwood (N. Y.) 1976.
Dörrlamm, Rolf: Zwischen Kultur und Technik. Zum Tod des Historikers Franz Schnabel. In: Christ und Welt, 4.3.1966, S. 19.
Dorn, Walter L.: Inspektionsreisen in der US-Zone. Notizen, Denkschriften und Erinnerungen, hg. von Lutz Niethammer. Stuttgart 1973.
Düwell, Kurt: Nationale Interessen und europäisches Ideal. Französische Universitätspolitik zwischen Rhein und Saar 1945–1949. In: Hüttenberger, Molitor 1989, S. 243–257.
Durach, Moritz: Zur Aufnahmeprüfung in die Höhere Schule. KuU, Nichtamtlicher Teil, 1953, S. 24.
Eberan, Barbro: Luther? Friedrich „der Große"? Wagner? Nietzsche? ...? ...? Wer war an Hitler schuld? Die Debatte um die Schuldfrage 1945–1949. München 1983.
Egelhaaf, Gottlob: Lebens-Erinnerungen von G. E. Zum Druck bearbeitet von Adolf Rapp. Stuttgart 1960.
Ehmer, Hermann (1976): Die Auswanderung aus Südwestdeutschland nach Nordamerika. In: Haselier 1976, S. 41–49.
Ders. (1980): Die Besetzung Badens im April 1945. In: Schwarzmaier 1980a, S. 35–58.
Ders. (1995): Religiöses Leben nach 1945. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 543–566.
Ders.; Kammerer, Hansjörg: Biographisches Handbuch der Württembergischen Landessynode (Landeskirchentag). Stuttgart 2005.
Eilers, Rolf: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln/Opladen 1963.

Eisele, Klaus; Scholtyseck, Joachim (Hg.): Offenburg 1919–1949. Konstanz 2004
Eisenhower, Dwight D.: Crusade in Europe. Garden City (N. Y.) 1948 (dt. Ausgabe: Kreuzzug in Europa. Amsterdam 1948).
Elisabeth-von-Thadden-Schule Heidelberg-Wieblingen. Annäherung an eine 60jährige Schulgeschichte. Heidelberg 1987.
Ellenrieder-Gymnasium Konstanz, frühere Friedrich-Luisen-Schule: 1877–1977. Jubiläumsschrift hg. von der Schulleitung. Konstanz 1977.
Enssle, Manfred J.: Der Versorgungsalltag Stuttgarts 1945–1949 – Aus den vertraulichen Stimmungsberichten der Polizeireviere. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 353–397.
Eschenburg, Theodor (1962): Aus den Anfängen des Landes Württemberg-Hohenzollern. In: Ders., Heuss, Zinn 1962, S. 57–80.
Ders. (1987): Carlo Schmid und die französische Besatzungspolitik. In: Knipping, Le Rider 1987, S. 293–300.
Ders. (1974): Der bürokratische Rückhalt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beil. zur Wochenzeitung "Das Parlament", B9/74 (2.3.1974).
Ders. (1981): Die Entstehung Baden-Württembergs. In: Bausinger, Eschenburg u. a. 1981, S. 41–63.
Ders. (1983): Jahre der Besatzung. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland Bd. 1. Stuttgart 1983.
Ders.; Heuss, Theodor; Zinn, Georg-August (Hg.): Festgabe für Carlo Schmid zum 65. Geburtstag. Tübingen 1962.
Espe, Hans: Die neue französische Schulreform im Spiegel der Öffentlichkeit. In: Schola, 5. Jg. (1950), Heft 8, S. 598 f.
Estrade, Jean Lucien: Tuttlingen April 1945–September 1949. Die französische Militärregierung in Tuttlingen. Administratives, politisches, gesellschaftliches und wirtschaftliches Geschehen im Kreis Tuttlingen in der Nachkriegszeit im Spiegel des Tätigkeitsberichts des französischen „Gouverneurs", hg. durch den Geschichtsverein für den Landkreis Tuttlingen. Tuttlingen [1990].
Fässler, Peter u.a.: Hauptstadt ohne Brot. Freiburg im Land Baden (1945–1952). In: Haumann, Schadek 2001, S. 371–427.
Fahr: Verkehrserziehung in Stadt und Land. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1957, S. 32–35.
Fainsod, Merle: The Development of American Military Government Policy during World War II. In: Carl J. Friedrich (and Associates): American Experiences in Military Government in World War II. New York 1948, S. 23–51.
Falkenburger, Paul: Stellvertretender Kurator der Universität Freiburg. In: Jurt 1992, S. 129-131.
Faßnacht, Wolfgang (1999): Die Ernährungslage in Freiburg 1945–1947. In: Alemannisches Jb 1997/98 (1999), S. 525–536.
Ders.(2000): Universitäten am Wendepunkt? Die Hochschulpolitik in der französischen Besatzungszone (1945–1949). Freiburg/München 2000.
Fauvet, Jacques: La IV^{e} République. Paris 1959 (dt. Ausg.: Von de Gaulle bis de Gaulle. Frankreichs Vierte Republik. Tübingen o.J.).
Festschrift des Friedrich-List-Gymnasiums Reutlingen: 700 Jahre Lateinschule, 100 Jahre Gymnasium. Reutlingen 1987.
Festschrift zum 50jährigen Bestehen des Schiller-Gymnasiums in Offenburg, hg. von Wilhelm Flügler, Mathias Koschel und Robert Kurz. Offenburg 1962.
Festschrift zum 75-jährigen Bestehen/Lessing-Gymnasium Karlsruhe: 1911–1986. Karlsruhe [1986].
Feuchte, Paul (1983): Verfassungsgeschichte von Baden-Württemberg. Stuttgart 1983.
Ders. (1991): Der Beitrag der Bundesrepublik Deutschland zur Gründung des Landes Baden-Württemberg. In: Schaab, Richter 1991, S. 25–39.

Fichter, Michael: Kommunalverwaltung und Demokratisierung des öffentlichen Lebens. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 73–102.
Filbinger, Hans: Bildungspolitik mit Ziel und Maß. Stuttgart 1974.
Flesh, Carl F.: „Woher kommen Sie?" Hitler-Flüchtlinge in Großbritannien damals und heute. Hamburg 2003.
Foreign Affairs. An American Quarterly Review, hg. vom Council on Foreign Relations. 1922/23 ff.
Foreign Relations of the United States (1955). Diplomatic Papers. The Conferences at Malta und Yalta 1945. Dept. of State Publication 6199. Washington 1955, ND 1976.
Foreign Relations of the United States (1968). Diplomatic Papers, 1945, Bd. 3: European Advisory Commission; Austria, Germany. Washington 1968.
Foreign Relations of the United States (1972). Council of Foreign Ministers. Germany and Austria 1947, Bd. 2. Washington 1972.
La France en Allemagne. Juli 1946 bis Oktober 1948 (Nachf.: Réalités allemandes).
Die französische Deutschlandpolitik zwischen 1945 und 1949, hg. vom Institut Français de Stuttgart (Kolloquium vom 16./17.1.1986 in Stuttgart). Tübingen 1987.
Frech, Hanspeter: 50 Jahre Robert-Gerwig-Gymnasium Hausach: 1949–1999. Hausach 1999.
Frei, Norbert: „Wir waren blind, ungläubig und langsam". Buchenwald, Dachau und die amerikanischen Medien im Frühjahr 1945. In: VfZ, 35. Jg. (1987), S. 385–401.
Freiburg im Breisgau, Stadtkreis und Landkreis. Amtliche Kreisbeschreibung. Bd. I, 2. Halbband 1965.
Freiburg 1944–1994, Zerstörung und Wiederaufbau. Begleitbuch zur Ausstellung von Stadtarchiv und Augustinermuseum anlässlich des 50. Jahrestags der Zerstörung Freiburgs im Luftkrieg am 27. November 1944, hg von der Stadt Freiburg i. Br. Waldkirch 1994.
Frey, Anton: Sieben Jahre kulturelle Arbeit in Württemberg-Hohenzollern. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1962, S. 45–50.
Fricke-Finkelnburg, Renate: Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen 1989.
Friedrich, Carl J. (and Associates) (1948a): American Experiences in Military Government in World War II. New York 1948.
Ders. (1948b): Denazification 1944–1946. In: ebd., S. 253–275.
Ders. (1948c): The Three Phases of Field Operations in Germany, 1945–1946. In: ebd., S. 238–252.
Fritsch-Bournazel, Renata (1987): Die Wende in der französischen Nachkriegspolitik 1945–1949: Die „Deutsche Gefahr" verliert die Priorität. In: Die französische Deutschlandpolitik 1987, S. 7–25. [Inhaltsgleich mit nachfolgendem Titel.]
Dies. (1990): Danger allemand et sécurité européenne dans la politique étrangère française d'après-guerre. Les années charnières: 1945–1949. In: Henri Ménudier (Hg.): L'Allemagne occupée 1945–1949, 1990, S. 183 ff.
Fritzsch, Robert: Entnazifizierung. Der fast vergessene Versuch einer politischen Säuberung nach 1945. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beil. zur Wochenzeitung „Das Parlament" B24/1972, S. 11–30.
Froese, Leonhard: Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente. München 1969.
Frommer, Helmut: So war es. 75 Jahre Seminare für Studienreferendare in Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen 1999.
5 [Fünf] Jahre Kultministerium Württemberg-Baden. Ein Tätigkeitsbericht 1945–1950. Stuttgart 1951.
25 [Fünfundzwanzig] Jahre Neubau am Hirzberg 1958–1983/Berthold-Gymnasium Freiburg im Breisgau: 1958–1983. Eine Festschrift. [Freiburg 1983].
50 Jahre Goetheschule Karlsruhe, Karlsruhe [1957–58].

75 Jahre Goetheschule, Goethegymnasium, hg. vom Goethegymnasium Karlsruhe, Karlsruhe 1983.
75 Jahre im Dienst von Schule und Lehrerfortbildung, Jubiläumsschrift der Landesstelle für Erziehung und Unterricht, Stuttgart 1985.
Fürstenau, Justus (1958): Entnazifizierung. In: Staatslexikon, hg. von der Görres-Gesellschaft. 2. Bd. Freiburg ^{6}1958, Sp. 1195–1202.
Ders. (1969): Entnazifizierung. Ein Kapitel deutscher Nachkriegspolitik. Neuwied/Berlin 1969.
Gal, Roger: Die Reform des Unterrichtswesens in Frankreich. In: Schola, 4. Jg. (1949), S. 699–712.
Gall, Lothar (1968): Franz Schnabel (1887–1966). In: ZGO 116 (1968), S. 427–439.
Ders. (1985): Franz Schnabel. In: Ders. (Hg.): Die großen Deutschen unserer Epoche. Berlin 1985, S. 143–155.
Ders. (1987): Franz Schnabel. In: Badische Biographien, NF, Bd. II, S. 244–247.
Gaugele, Elke: „Nun sollten wir zu spüren bekommen, was Erobertwerden heißt." Erfahrungen von Frauen im Landkreis Tübingen beim Einmarsch der französischen Besatzungstruppen. In: Tübinger Blätter 1996, S. 28–32.
Gaulle, Charles de: Mémoires de Guerre. Bd. 2. L'Unité, 1942–1944, und Bd. 3, Le Salut, 1944–1946. Paris 1956 und 1959 (dt. Ausgabe: Memoiren 1942–1946, Düsseldorf 1961).
Gausmann, Frank: Die wirtschaftliche Entwicklung Offenburgs im „Dritten Reich". In: Eisele, Scholtyseck 2004, S. 323–358.
Gebhard, Ludwig: Handkommentar zur Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. München/Berlin/Leipzig 1932.
Gebhard Müller blickt zurück. Festgabe des Landtags von Baden-Württemberg. Stuttgart 1980.
Gehring, Hansjörg: Amerikanische Literaturpolitik in Deutschland 1945–1953. Ein Aspekt des Re-Education-Programms. Stuttgart 1976.
Gerber, Hans: Politische Erziehung des Beamtentums im Nationalsozialistischen Staat. Eröffnungsvortrag als Studienleiter der Verwaltungsakademie Stuttgart am 30. Oktober 1933. Tübingen 1933.
Gericke, H[elmuth]: Das Mathematische Forschungsinstitut Oberwolfach. In: W. Jäger, J. Moser, R. Remmert (Hg.): Perspectives in Mathematics, Anniversary of Oberwolfach 1984. Basel/Boston/Stuttgart 1984, S. 23–39.
Gerok, Eduard: Johannes Hieber 1862–1951. In: Lebensbilder aus Schwaben und Franken. 13. Bd. Stuttgart 1976, S. 375–407.
Gerok, Wolfgang: Befragte Vergangenheit – Erlebtes, Gedachtes, Versäumtes im Leben eines Internisten. In: Freiburger Universitätsblätter (1998) Heft 140, S. 9–24.
Geyer, Dietrich: Reußenkrone, Hakenkreuz und Roter Stern. Ein autobiographischer Bericht. Göttingen 1999.
Gimbel, John: The American Occupation of Germany. Politics and the Military, 1945–1949. Stanford (Calif.) 1968 (dt. Ausgabe: Amerikanische Besatzungspolitik in Deutschland 1945–1949. Frankfurt/M. 1971).
Glees, Anthony: Britische Kulturpolitik in Deutschland in der unmittelbaren Nachkriegszeit. In: Wolfgang J. Mommsen: Die ungleichen Partner. Deutsch-britische Beziehungen im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart 1999, S. 216–237.
Göhri, Josef F.: Die Franzosen kommen! Kriegsereignisse im Breisgau und in der Ortenau. Horb 2005.
Gottschalk, Christoph: Die Deutsche Burse Tübingen. In: Behal, Schmoll 1998, S. 51–57.
Grace, Alonzo G.: Ein Überblick über die Pädagogentagung in Chiemsee. In: Schola, 4. Jg. (1949), S. 712–715.

Gradmann, Ulrike: Franz Schnabel als Professor an der Technischen Hochschule Karlsruhe und die Geschichte des Schnabel-Lehrstuhls. In: ZGO 151 (2003), S. 656–664.
Graff, Rudolf (1953): Betrachtungen zur Bautätigkeit der amerikanischen Besatzungsmacht in Mannheim. In: Mannheimer Hefte (1953), Heft 1, S. 33–35.
Ders. (1955): Die Freigabe von Wohnraum nach der Beendigung des Besatzungsregimes. In: Mannheimer Hefte (1955), Heft 4, S. 13–17.
Graml, Hermann: Die Alliierten und die Teilung Deutschlands. Konflikte und Entscheidungen 1941–1948. Frankfurt/M. 1985.
Greiffenhagen, Martin: Jahrgang 1928. München 1988.
Griesinger, Rudolf: Die Ausbildung der Studienreferendare in Württemberg. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung. Bd. 7. Leipzig/Berlin 1931, S. 190–192.
Gröper, Reinhard (=Egbert-Hans Müller) (1996): Erhoffter Jubel über den Endsieg. Tagebuch eines Hitlerjungen 1943–1945. Sigmaringen 1996.
Ders. (1998): Nachkriegshäutung. Tagebuch einer deutschen Pubertät. Sigmaringen 1998.
Grohnert, Reinhard: Die Entnazifizierung in Baden 1945–1949. Konzeptionen und Praxis der „Epuration" am Beispiel eines Landes der französischen Besatzungszone. Stuttgart 1991.
Gulde, Hildegard: Wie helfen Schule und Elternhaus der Jugend in der Krise der Zeit? In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1959, S. 175–181.
Guldenfels, Werner: Hundert Jahre Heimschule Lender. Sasbach 1975.
Gurland, Marianne: Das Institut für Jugendkunde in Stuttgart. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1954, S. 84–86.
Gymnasium Ebingen '72. Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes. Ebingen 1972.
Gymnasium perpetuum. Festgabe zur 200-Jahrfeier des Schönborn-Gymnasiums Bruchsal, dargebracht von ehemaligen Lehrern und Schülern, hg. von der Vereinigung der Freunde des Schönborn-Gymnasiums, Bruchsal 1955.
Haas, Rudolf: Theodor Bäuerle. Leben und Werk. In: Die Sammlung [päd. Zs] 12. Jg. (1957), S. 160–167.
Hacker, Jens: Die Nachkriegsordnung für Deutschland auf den Konferenzen von Jalta und Potsdam. In: Becker 1987a, S. 1–30.
Hagen, August: Hermann Binder. In: Gestalten aus dem schwäbischen Katholizismus. 4. Teil. Stuttgart 1963, S. 269–301.
Hahn, Anny (1929): D. Traugott Hahn, weiland Professor an der Universität Dorpat. Ein Lebensbild aus der Leidenszeit der baltischen Kirche, hg. von Pastor W. Ilgenstein. Heilbronn 1929.
Dies. (1969): Es gibt einen lebendigen Gott. Metzingen [2]1969.
Hahn, Wilhelm (1967): Demokratische Bewährung. Beiträge zur Verantwortung in Kirche, Politik und Bildung. Bonn [2]1967.
Ders. (1981): Ich stehe dazu. Erinnerungen eines Kultusministers. Stuttgart 1981.
Ders. (1995): Der Ruf ist immer neu. Aus 200 Jahren der baltischen Theologenfamilie Hahn. Neuhausen-Stuttgart [2]1995.
Hansen, Reimer: Die Kapitulation und die Regierung Dönitz. In: Becker 1987a, S. 31–43.
Harbrecht, Joseph: Das Gymnasium, die Bühler „Höhere Schule" und ihre Entwicklung. In: Bühler blaue Hefte, hg. von der Stadtverwaltung der Kreisstadt Bühl/Baden, Nr. 8/1960, S. 65–74.
Harmssen, Gustav W.: Am Abend der Demontage. Sechs Jahre Reparationspolitik. Bremen 1951.
Harpprecht, Klaus: Harald Poelchau. Ein Leben im Widerstand. Reinbek bei Hamburg 2004.

Hartmann, Peter Claus: Die politische und wirtschaftliche Entwicklung Frankreichs im Zweiten Weltkrieg: Grundlage und Voraussetzung für die frühe französische Besatzungspolitik in Südwestdeutschland. In: Schwarzmaier 1980a, S. 179–192.
Haselier, Günther (1973): Die Bildung des Landes Württemberg-Baden 1945/46. In: Alfons Schäfer (Hg.): Neue Forschungen zu Grundproblemen der badischen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Karlsruhe 1973, S. 243–284.
Ders. (Hg.) (1976): USA und Baden-Württemberg in ihren geschichtlichen Beziehungen. Beiträge und Bilddokumente. Stuttgart 1976.
Ders.; Gönner, Eberhard: Baden-Württemberg. In: Sante 1971, S. 713–739.
Haumann, Heiko: Sorge ums Überleben – wenig Zeit für Politik. Probleme der ersten Nachkriegsjahre in Freiburg. In: Alltagsnot und politischer Wiederaufbau 1986, S. 11–22.
Ders.; Schadek, Hans: Geschichte der Stadt Freiburg im Breisgau. Bd. 3. Stuttgart ²2001.
Ders u.a.: Hakenkreuz über dem Rathaus. In: ebd., S. 297–370.
Hausenstein, Wilhelm: Licht unter dem Horizont. Tagebücher von 1942–1946. München 1967.
Hearnden, Arthur (Hg.) (1978a): The British in Germany. Educational Reconstruction after 1945. London 1978.
Ders. (1978b): Education in the British Zone. In: ebd., S. 11–45.
Ders. (1985): The Education Branch of the Military Government of Germany and the Schools. In: Pronay, Wilson 1985, S. 97–106.
Hechinger, Fred M.: The Battle for German Youth. In: Harper's Magazine. Februar 1948. Concord/New York 1948, S. 180–188.
Heckmann, Karl: 100 Jahre Progymnasium für Mädchen in Biberach an der Riß. Biberach 1961.
Heckmanns, Klaus M. (1999a): Freudenstadt im Dritten Reich. In: Planstadt, Kurstadt Freudenstadt, Chronik einer Tourismusstadt, hg. vom Stadtarchiv Freudenstadt. Karlsruhe 1999, S. 307–357.
Ders. (1999b): Freudenstadt während der französischen Besatzungszeit. In: ebd., S. 359–365.
Heiber, Helmut: Universitäten unterm Hakenkreuz. Teil II, Bd. 1 (1992), Bd. 2 (1994). München 1991–1994.
Heibig, Ludwig: Erziehung zum Krieg. In: Schultheiß 1993a, S. 85–115.
Heidelberger, Franz: Leo Wohleb als Beamter im Badischen Kultusministerium (1918–20, 1931–34). In: Maier, Weinacht 1969, S. 27–30.
Heinemann, Manfred (Hg.) (1981): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart 1981.
Ders. (1987): Bildung und Wissenschaft im Rahmen der Kultur- und Sicherheitspolitik der Westalliierten. Erfahrungen der Nachkriegszeit. In: Knipping, Le Rider 1987, S. 35–54.
Ders. (Hg.) (1990/91): Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland 1945–1952. Teil 1: Die Britische Zone. Hildesheim 1990. Teil 2: Die US-Zone. Hildesheim 1990. Teil 3: Die Französische Zone. Hildesheim 1991.
Ders. (1997): Wiederaufbau aus amerikanischer Sicht. In: Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, hg. von Max Liedtke in Verb. mit Hans Jürgen Apel, Bd. 3: Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990. Bad Heilbrunn 1997, S. 474–548.
Held, Thomas; Riegger, Regina; Zeraschi, Ursula: Hunger und Hamsterwesen. Die Ernährungssituation Freiburgs 1945–1948. In: Alltagsnot und politischer Wiederaufbau 1986, S. 23–33.
Hell, Victor (1984): Les relations culturelles entre la France et l'Allemagne dans l'immédiat après-guerre. In: Hans-Jürgen Lüsebrink, János Riesz (Hg.): Feindbild und Faszination. Vermittlerfiguren und Wahrnehmungsprozesse in den deutsch-

französischen Kulturbeziehungen (1789–1983). Frankfurt/Berlin/München 1984, S. 127–136.
Ders. (1992): L'immédiat après-guerre en Allemagne. In: Jurt 1992, S. 107–119.
Henke, Josef; Oldenhage, Klaus (1994): Office of Military Government for Germany (US). In: Weisz 1994, S. 1–142.
Henke, Klaus-Dietmar (1980): Aspekte französischer Besatzungspolitik in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Benz 1980, S. 169–191.
Ders. (1981): Politische Säuberung unter französischer Besatzung. Die Entnazifzierung in Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart 1981.
Ders. (1983): Politik der Widersprüche. In: Scharf, Schröder 1983, S. 49–89.
Ders. (1991): Die Trennung vom Nationalsozialismus. Selbstzerstörung, politische Säuberung, „Entnazifizierung", Strafverfolgung. In: Ders. (Hg.), Hans Woller: Politische Säuberung in Europa. Die Abrechnung mit Faschismus und Kollaboration nach dem Zweiten Weltkrieg. München 1991, S. 21–83.
Ders. (1995): Die amerikanische Besetzung Deutschlands. München 1995.
Hepp, E(ugène) Th.: Das höhere Schulwesen in Frankreich. In: Schola, 2. Jg. (1947), S. 120–139.
Heß, Severin: Zwischenbilanz eines Studienseminars. In: Lehren und Lernen (1980) Heft 5.
Hettier de Boislambert, Claude: Les fers de l'espoir. [Paris] 1978.
[Ders. 1985]: Der Gouverneur erinnert sich. Ein Interview mit Claude Hettier de Boislambert. In: JbWLG 11 (1985), S. 323–332.
Heuss, Theodor (1918): Die Bundesstaaten und das Reich. Berlin-Schöneberg 1918.
Ders. (1919): Deutschlands Zukunft. Stuttgart 1919.
Ders. (1946): Der Zeitgeist in seiner Wirkung auf die Lehrerschaft. Tübingen 1946.
Ders. (1953): An Theodor Bäuerle. In: Arnold, Spranger, Erbe 1953, S. 9–12.
Ders. (1962): An Carlo Schmid. In: Eschenburg, Heuss, Zinn 1962, S. 1–4.
Ders. (1963): Zeit des Übergangs. In: Pfizer 1963, S. 51–53.
Ders. (1965): Lulu von Strauß und Torney. Ein Briefwechsel. Düsseldorf u.a. 1965.
Ders. (1966): Aufzeichnungen 1945–1947, hg. von Eberhard Pikart. Tübingen 1966.
Ders. (1968): Hitlers Weg. Eine Schrift aus dem Jahre 1932 [1931], neu hg. und mit einer Einleitung versehen von Eberhard Jäckel. Tübingen 1968.
[Heuss-Katalog]: Theodor Heuss. Der Mann, das Werk, die Zeit, hg. vom Theodor Heuss Archiv Stuttgart und Schiller-Nationalmuseum Marbach a. N. Katalog von Eberhard Pikart unter Mitarbeit von Dirk Mende. Marbach 1967.
Heuss-Knapp, Elly: Schmale Wege. Tübingen [7]1959.
Hieber, Philipp: 50 Jahre Hans-Thoma-Gymnasium Lörrach. Ein Beitrag zur Stadtgeschichte. Lörrach 1962.
Hiller, Marlene P.: Stuttgart im Zweiten Weltkrieg. Gerlingen 1989.
Hippel, Wolfgang von: Auswanderung aus Südwestdeutschland. Studien zur württembergischen Auswanderung und Auswanderungspolitik im 18. und 19. Jahrhundert. Stuttgart 1984.
Hirscher, Gerhard: Aspekte der politischen Karriere Carlo Schmids von 1945–1949. In: Knipping, Le Rider 1987, S. 319–332.
Hirschfeld, Gerhard; Renz, Irina (Hg.): „Vormittags die ersten Amerikaner", Stimmen und Bilder vom Kriegsende 1945. Stuttgart 2005.
Historischer Atlas von Baden-Württemberg, hg. v. der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg in Verbindung mit dem Landesvermessungsamt Baden-Württemberg. Stuttgart 1972–1988.
Höhere Töchterschule Ravensburg – Welfengymnasium Ravensburg: 1887–1987. Festschrift zur Hundertjahrfeier. Ravensburg 1987.
Höpel, Thomas; Tiemann, Dieter: 1945 – 50 Jahre danach. Aspekte und Perspektiven im deutsch-französischen Beziehungsfeld. Leipzig 1996.

Hörner, Wolfgang: Die Bildungspolitik in der Französischen Besatzungszone nach 1945. In: ebd., S. 163–176.
Hoffmann, Wilhelm: Nach der Katastrophe. Tübingen/Stuttgart 1946.
Hofstetter, Paul: Unser Dank und Gruß an Theodor Bäuerle. In: Der Bürger im Staat, 6. Jg. 1956, S. 82.
Hohn, Uta: Die Zerstörung deutscher Städte im Zweiten Weltkrieg. Regionale Unterschiede in der Bilanz der Wohnungstotalschäden und Folgen des Luftkrieges unter bevölkerungsgeographischem Aspekt. Dortmund 1991.
Homann, Sabine: Die Ludwigsburgerinnen. 150 Jahre Frauenleben. Ludwigsburg/Stuttgart 1998.
Hudemann, Rainer (1988): Sozialpolitik im deutschen Südwesten zwischen Tradition und Neuordnung 1945–1953. Mainz 1988.
Ders. (1991): Die Besatzungsmächte und die Entstehung des Bundeslandes Baden-Württemberg. In: Schaab, Richter 1991, S. 1–18.
Hürten, Heinz (Hg.): Akten Kardinal Michael von Faulhabers, III, 1945–1952. Paderborn 2002.
Hüser, Dietmar: Frankreichs „doppelte Deutschlandpolitik". Dynamik aus der Defensive – Planen, Entscheiden, Umsetzen in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen, innen- und außenpolitischen Krisenzeiten 1944–1950. Berlin 1996.
Hüttenberger, Peter; Molitor, Hansgeorg (Hg.): Franzosen und Deutsche am Rhein 1789–1918–1945. Essen 1989.
Hug, Wolfgang (1998): Geschichte Badens. Stuttgart ²1998.
Ders. (2001): Zwischen „Trivialschule" und Gesamtschule. Die Entwicklung des Freiburger Schulwesens. In: Haumann, Schadek 2001, S. 587–612.
Huggle, Peter; Weber, Karlheinz: Festschrift zum Schuljubiläum des Friedrichs-Gymnasiums [Freiburg] 1904–1979. Freiburg 1979.
Huggle, Ursula (2002): Die Staatliche Hochschule für Musik in Freiburg. In: Hans Schadek (Hg.): Badens Mitgift. 50 Jahre Baden-Württemberg. Freiburg 2002, S. 331–367.
Dies. (2004): Ausgelöscht und wiedererstanden. Das Friedrich-Gymnasium [Freiburg] von 1904–1968. In: Zs des Breisgau-Geschichtsvereins/Schau-ins-Land 123 (2004), S. 163–192.
[Hull, Cordell]: The Memoirs of Cordell Hull. 2 Bde. New York 1948.
Humanitas: 1808–1958. 150 Jahre Ludwig-Wilhelm-Gymnasium Rastatt. 1958.
Humblot, Henri: Contrôle et incitation des mouvements de jeunesse en Wurtemberg du Sud. In: Vaillant 1981a, S. 37–51.
Hummel, Joh.: Geschichte des Realgymnasiums in Buchen. In: Baden, Jg. 5, Ausg. 6 (1953), S. 54.
Humpert, Theodor: Heinrich-Suso-Gymnasium Konstanz. Jubiläumsschrift zur Feier des 350jährigen Bestehens. Konstanz 1954.
100 Jahre Karls-Gymnasium Stuttgart. Stuttgart 1981.
100 Jahre Spohn-Gymnasium Ravensburg 1980. Ravensburg 1980.
125 Jahre Gymnasium Ettenheim. Ettenheim 1966.
125 Jahre Gymnasium in Schwenningen a.N. Festschrift zur Einweihung des neuen Gymnasiums. Schwenningen a.N. 1965.
Irek, Joachim: Mannheim in den Jahren 1945–1949. Geschichte einer Stadt zwischen Diktatur und Republik. Veröffentlichungen des Stadtarchivs Mannheim, Bd. 9 u. 10. Stuttgart u.a. 1983.
Jacobmeyer, Wolfgang (1973): Politischer Kommentar und Rundfunkpolitik. Zur Geschichte des Nordwestdeutschen Rundfunks 1945 bis 1951. In: VfZ, 21. Jg. (1973), S. 358–387.
Ders. (1985): Vom Zwangsarbeiter zum Heimatlosen Ausländer. Die Displaced Persons in Westdeutschland 1945–1951. Göttingen 1985.

Jäckel, Eberhard: Hitlers Weltanschauung. Entwurf einer Herrschaft. Stuttgart [3]1986.
Jerchow, Friedrich: Deutschland in der Weltwirtschaft. Alliierte Deutschland- und Reparationspolitik und die Anfänge der westdeutschen Außenwirtschaft. Düsseldorf 1978.
John, Herwig: Der Rundfunk in Südwestdeutschland in der Zeit vor und nach dem Zusammenbruch 1945. In: Schwarzmaier 1980a, S. 153–177.
Jonas, Manfred: The United States and Germany. A Diplomatic History. Ithaca/London 1984.
Jooß, Rainer: Lehrerbildung in Esslingen 1919–1949. In: Von Weimar bis Bonn. Esslingen 1919–1949, Esslingen 1991, S. 151–168.
Journal Officiel de la République Française. Lois et décrets. Paris 1945 ff, 1
Journal Officiel du Commandement en Chef Français en Allemagne. Gouvernement Militaire de la Zone Française d´Occupation. Baden-Baden 1945–1949.
Jürgensen, Kurt (1985): The Concept and Practice of „Re-education" in Germany 1945–50. In: Pronay, Wilson 1985, S. 83–96.
Ders. (1987): Kulturpolitik und Politik der Re-edukation in der britischen Zone. In: Becker 1987a, S. 127–139.
Jütte, Robert: Gesundheitswesen. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 398–422.
Junker, Detlef (Hg.): Deutschland und die USA. Heidelberg 1985.
Jurt, Joseph (Hg.) (1992): Die „Franzosenzeit" im Lande Baden von 1945 bis heute. Zeitzeugnisse und Forschungsergebnisse. Freiburg 1992.
Ders. (Hg.) (1993): Von der Besatzungszeit zur deutsch-französischen Kooperation. Freiburg 1993.
Just, Leo; Mathy, Helmut: Die Universität Mainz. Grundzüge ihrer Geschichte. Trautheim/Mainz 1965.
Kaelble, Hartmut: Sozialer Aufstieg in Deutschland 1850–1914. In: VSWG 60 (1973), S. 41–71.
Kaller, Gerhard: Nationalsozialismus und Schule. Vier Gymnasien in Karlsruhe und Mannheim im Spiegel der Jahresberichte 1933–1941. In: Wolfgang Schmierer u. a.: Aus südwestdeutscher Geschichte. Festschrift für Hans-Martin Maurer. Stuttgart 1994, S. 721–735.
Kastner, Karl: Kirchengeschichte für die Mittelstufe an höheren Lehranstalten. Bonn [7]1959.
Kater, Michael H.: Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich. In: HZ, Bd. 228, 1979, S. 572–623.
Keil, Wilhelm (1948): Erlebnisse eines Sozialdemokraten. Bd. II. Stuttgart 1948.
Ders. (1953): Ein Gebot der Geschichte, Festigung des demokratischen und sozialen Staates. In: Arnold, Spranger, Erbe 1953, S. 187–205.
Kellermann, Henry: Von Re-education zu Re-orientation. Das amerikanische Re-orientierungsprogramm im Nachkriegsdeutschland. In: Heinemann 1981, S. 86–102.
Keplerschule Freudenstadt. Festschrift, von der Stadt Freudenstadt zur Einweihung der „Keplerschule Freudenstadt" am 21.7.1979 herausgegeben.
Kershaw, Ian: Der Hitler-Mythos. Volksmeinung und Propaganda im Dritten Reich. Mit einer Einführung von Martin Broszat. Stuttgart 1980.
Kersting, Franz-Werner: Wehrmacht und Schule im „Dritten Reich". In: R.-D. Müller, Volkmann 1999, S. 436–455.
Kettenacker, Lorenz: The Planning of „Re-education" during the Second World War. In: Pronay, Wilson 1985, S. 59–81.
Kiefer, Rolf: Der Kultusminister Leo Wohleb. In: Maier, Weinacht 1969, S. 45–54.
Kieffer, Albert (1953): Zur einheitlichen Gestaltung unserer Höheren Schulen. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1953, S. 97–101.
Ders. (1954): Zur neuen Versetzungsordnung für die Höheren Schulen Baden-Württembergs. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1954, S. 86–91.

Kieß, Rudolf (1995): Christian Mergenthaler, Württembergischer Kultminister 1933–1945. In: ZWLG 54. Jg. (1995), S. 281–332.
Ders. (1998a): Christian Mergenthaler (1884–1980). In: Lächele, Thierfelder 1998, S. 159–173.
Ders. (1998b): Robert Meyding (1876–1950). In: ebd., S. 47–60.
Ders. (2000): 100 Jahre Hölderlingymnasium Stuttgart. In: ZWLG 59. Jg. (2000), S. 177–215.
Kirchgäßner, Bernhard: Von der Handelshochschule zur Universität Mannheim. In: Eduard Gaugler u. a. (Hg.): Die Universität Mannheim in Vergangenheit und Gegenwart. Mannheim 1976, S. 11–28.
Kißener, Michael: Zwischen Diktatur und Demokratie. Badische Richter 1919–1952. Konstanz 2003.
Ders.; Scholtyseck, Joachim (Hg.): Die Führer der Provinz. NS-Biographien aus Baden und Württemberg. Konstanz 1997.
Diess.: Nationalsozialismus in der Provinz. Zur Einführung. In: ebd., S. 11–29.
Klapper, Erika: Stadtentwicklung und Schulwesen in Freiburg im Breisgau vom 13. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bühl 1982.
Klarsfeld, Serge: Vichy – Auschwitz. La „solution finale" de la question juive en France. 4 Bde. Paris ²2001.
Klöckler, Jürgen: Reichsreformdiskussion. Großschwabenpläne und Alemannentum im Spiegel der südwestdeutschen Publizistik der frühen Weimarer Republik: „Der schwäbische Bund" 1919–1922. In: ZWLG 60 (2001), S. 271–315.
Klönne, Arno: Hitlerjugend. Die Jugend und ihre Organisation im Dritten Reich. Marburg 1957.
Klose, Werner: Generation im Gleichschritt: Die Hitlerjugend. Oldenburg/Hamburg/München 1982.
Kneser, Hellmuth: Aus der wissenschaftlichen Fortbildungsarbeit mit Mathematikern. In: Mathematisch-Physikalische Semesterberichte zur Pflege des Zusammenhangs von Schule und Universität, Bd. 7. Göttingen 1961, S. 208–212.
Knipping, Franz (1987): Umerziehung der Verwaltung? Zur Gründungsgeschichte der Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer. In: Knipping, Le Rider 1987, S. 91–110.
Knipping, Franz; Le Rider, Jacques: Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland, 1945–1950. Ein Tübinger Symposium, 19. und 20. September 1985. Tübingen 1987.
Koch, Manfred (1992): Karlsruher Chronik. Stadtgeschichte in Daten, Bildern, Analysen. Karlsruhe 1992.
Ders. (1998): Trümmerstadt – Residenz des Rechts – Zentrum der Technologie. Wechselvoller Weg in die Gegenwart. In: Susanne Asche u. a.: Karlsruhe. Die Stadtgeschichte. Karlsruhe 1998, S. 519–673.
Köhler, Werner (1980): Politische und gesellschaftliche Strukturen der ersten Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg in Offenburg. (Ungedruckte) Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. Univ. Freiburg 1980.
Ders. (1987): Freiburg i. Br. 1945–1949. Politisches Leben und Erfahrungen in der Nachkriegszeit. Freiburg 1987.
Königin-Katharina-Stift Stuttgart. Festschrift zum 150jährigen Bestehen der Schule. Stuttgart 1968.
Köppen, Werner: Die Schule Schloß Salem in ihrer geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Gestalt. Ratingen 1967.
Kogon, Eugen (1946): Gericht und Gewissen. In: Frankfurter Hefte, 1. Jg. (1946), S. 25–37.
Ders. (1947a): Der Kampf um Gerechtigkeit. In: ebd., 2. Jg. (1947), S. 373–383.
Ders. (1947b): Das Recht auf den politischen Irrtum. In: ebd., 2. Jg. (1947), S. 641–655.

Kohl, Helmut: Wilhelm Hahn – Politiker aus christlicher Verantwortung. In: Heinz Reutlinger, Gunther G. Wolf (Hg.): Kreuz-Wege. Festschrift für Kultusminister a. D. Prof. D. Dr. Wilhelm Hahn zum 75. Geburtstag. Heidelberg 1984, S. 4–9.
Kolbeck, Alfred: 350 Jahre Gymnasium in Heilbronn. Festschrift zum Jubiläum des Theodor-Heuss-Gymnasiums. Heilbronn 1971.
Konstanzer, Eberhard (1969): Die Entwicklung des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart 1969.
Ders. (1970): Weisungen der französischen Militärregierung 1946–1949. In: VfZ, 18. Jg. (1970), S. 204–236.
Kopitzsch, Wolfgang: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) 1947–1975. Grundzüge ihrer Geschichte. Heidelberg 1983.
Kowalski, Hans-Günter (1971): Die „European Advisory Commission" als Instrument alliierter Deutschlandplanung 1943–1945. In: VfZ, 19. Jg. (1971), S. 261–293.
Kramer, Alan (1989): British Dismantling Politics, 1945–9; a Reassessment. In: Ian D. Turner: Reconstruction in Post-War Germany. British Occupation Policy and the Western Zones 1945–55. Oxford 1989, S. 125–153.
Ders. (1991): Die britische Demontagepolitik am Beispiel Hamburgs 1945–1950. Hamburg 1991.
Kramer, Heinz J.: Noch einmal: Begabungsreserve und Abiturientenquote. In: Die Höhere Schule (1965), S. 110–112.
Krauss, Marita (1996): Besatzungspolitik und Rückkehr aus dem Exil. In: Höpel, Tiemann 1996, S. 64–73.
Krautkrämer, Elmar (1993): Das Rhénanieprojekt und die Frage der territorialen Gestaltung der französischen Besatzungszone. In: Jurt 1993, S. 61–87.
Kriesche, Marianne (1998): Das Schulwesen in Villingen-Schwenningen. In: Villingen-Schwenningen, Geschichte und Kultur, hg. von der Stadt Villingen-Schwenningen. Villingen-Schwenningen 1998, S. 345–356.
Kronenberg, Angela: Die Tagespresse in Südbaden nach 1945. Dargestellt am Beispiel der „Badischen Zeitung". (Ungedruckte) Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. Univ. Freiburg 1986.
Dies.; Walser, Gerhard: Mit der Lizenz zum Monopol. Zur Geschichte der Badischen Zeitung 1946–1952. In: Alltagsnot und politischer Wiederaufbau 1986, S. 92–96.
Kunze, Rolf-Ulrich: Bildung durch humane Wissenschaft. Franz Schnabel über „Humanismus" und deutsche Geschichte. In: ZGO 151 (2003), S. 673–684.
Kustermann, Abraham Peter: „Die Idee der Akademie ist nur sinnvoll, wo sie eine Behausung hat". In: Mehr denn Utopie. 50 Jahre Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Stuttgart/Leipzig 2001, S. 8–25.
Lacant, Jacques: Kurator der Universität Freiburg 1945–1950. In: Jurt 1992, S. 120–128.
Lächele, Rainer (1995): Vom Reichssicherheitshauptamt in ein evangelisches Gymnasium – Die Geschichte des Eugen Steimle. In: Lächele, Thierfelder 1995, S. 260–288.
Ders.; Jörg Thierfelder (Hg.) (1995): Das evangelische Württemberg zwischen Weltkrieg und Wiederaufbau. Stuttgart 1995.
Diess.: (1998): Wir konnten uns nicht entziehen. 30 Porträts zu Kirche und Nationalsozialismus in Württemberg. Stuttgart 1998.
Lais, Eduard: Streiflichter auf das Wirtschaftsgeschehen im Lande Baden (1945–1952). In: Maier, Weinacht 1969, S. 83–103.
Landenberger, Fritz: Esslingen 1945–1948. In: Von Weimar bis Bonn. Esslingen 1919–1949. Esslingen 1991, S. 441–446.
Langguth, Erich: Die Direktoren des Wertheimer Gymnasiums. In: 625 Jahre Wertheimer Lateinschule. Festschrift 1998, S. 54–72.
Lange-Quassowski, Jutta-B.: Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen: Wirtschaftsordnung – Schulstruktur – Politische Bildung. Opladen 1979.

Latou, Henri: Als französischer Lehrer in Deutschland. In: Schola, 2. Jg. (1947), S. 111–119.
Lattard, Alain: Zielkonflikte französischer Besatzungspolitik in Deutschland. Der Streit Laffon-Koenig 1945–1947. In: VfZ, 39. Jg. (1991), S. 1–36.
Lattre de Tassigny, Jean de (1949): Histoire de la première armée française, Rhin et Danube. Paris 1949.
Ders. (1985): Reconquérir 1944–1945. Paris 1985.
Lebsanft, Armin (Hg.): Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes am 29. März 1958 und zur Feier des 90jährigen Bestehens der Schule. Dillmann Gymnasium Stuttgart. Stuttgart [1958].
Leipner, Kurt (Hg.): Chronik der Stadt Stuttgart 1933–1945. Veröffentlichungen des Archivs der Stadt Stuttgart, Bd. 30. Stuttgart 1982.
Leitmeyer, Helmut: Gerichtliche Nachprüfung schulischer Maßnahmen und Entscheidungen. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1957, S. 2–6.
Lenhart, Volker: Geschichte der Lehrerbewegung in Baden 1926–1976. Bühl 1977.
Lennartz, Ulrike: Ein badischer „Preuße". Paul Schmitthenner, Badischer Staatsminister. In: Kißener, Scholtyseck 1997, S. 623–654.
Lersch, Edgar: „Radio Stuttgart" und die Stuttgarter Tagespresse 1945–1948. In: Ders., Poker, Sauer 1995, S. 443–477.
Ders.; Poker, Heinz H.; Sauer, Paul (Hg.): Stuttgart in den ersten Nachkriegsjahren. Stuttgart 1995.
Liddell, Helen: Education in occupied Germany: A field survey. In: Helen Liddell (Hg.): Education in occupied Germany. Paris 1949, S. 95–148.
Lincoln, Charles: Auf Befehl der Militärregierung. München 1965.
Lipgens, Walter: Bedingungen und Etappen der Außenpolitik de Gaulles 1944–1946. In: VfZ, 21. Jg. (1973), S. 52–102.
Löffler, E(ugen) (1922): Die praktische Vorbildung und die Fortbildung der akademisch gebildeten Lehrer in Württemberg. In: Südwestdeutsche Schulblätter 39 (1922), S. 246–254.
Ders. (1947): Denkschrift über die Neuordnung des Erziehungswesens. Stuttgart 1947.
Ders. (1953): Der Wiederaufbau des Schulwesens nach 1945. In: Arnold, Spranger, Erbe 1953, S. 13–33.
Lorenz, Sönke; Setzler, Wilfried (Hg.): Aus dem „Brunnen des Lebens". Gesammelte Beiträge zur Geschichte der Universität Tübingen von Volker Schäfer. Festgabe zum 70. Geburtstag. Tübingen 2005.
Loth, Wilfried: Die Franzosen und die deutsche Frage 1945–1949. In: Scharf, Schröder 1983, S. 27–48.
Lotze, Heiner: Theodor Bäuerle. In: Kulturarbeit, 9. Jg. (1957), S. 49–53.
Ludmann-Obier, Marie-France: Die Kontrolle der deutschen chemischen Industrie in der französischen Besatzungszone (1945–1949). In: Die französische Deutschlandpolitik 1987, S. 89–101.
Ludwig, Paul (Hg.): Festschrift zur Einweihung des neuen Schulgebäudes, hg. zur Neubaueinweihung des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums [Stuttgart] am 6. April 1957. Stuttgart 1957.
Lüdde-Neurath, Walter: Regierung Dönitz. Die letzten Tage des Dritten Reiches. Göttingen ^{3}1964.
Lütge, Friedrich: Parteigenosse – Nichtparteigenosse. In: Zs für Politik, 10. Jg. NF (1963), S. 170–191.
Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Göttingen 1981.
Lurz, Meinhold: Burda, Franz, Verleger. In: Baden-Württembergische Biographien, Bd. I, hg. von Bernd Ottnad. Stuttgart 1994, S. 50–52.
Mack, Christa: Hauptstadt der Kultur? Zur Musik- und Theaterpolitik des Stuttgarter Oberbürgermeisters Arnulf Klett. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 478–498.

Maier, Hans (1975): Als der Krieg zu Ende war. In: Weinacht 1975, S. 113–129.
Ders. (1985a): Das Jahr 1945. In: Hans Maier: Die Deutschen und ihre Freiheit. Stuttgart 1985, S. 10–13.
Ders. (1985b): Übungen im Überleben. In: ebd., S. 14 f.
Ders.; Weinacht, Paul-Ludwig (Hg.) (1969): Humanist und Politiker. Leo Wohleb, der letzte Staatspräsident des Landes Baden. Heidelberg 1969.
Maier, Reinhold (1948): Ende und Wende. Das schwäbische Schicksal 1944–1946. Briefe und Tagebuchaufzeichnungen. Stuttgart/Tübingen 1948.
Ders. (1964): Ein Grundstein wird gelegt. Die Jahre 1945–1947. Tübingen 1964.
Ders. (1966): Erinnerungen 1948–1953. Tübingen 1966.
Majer, Diemut: Grundlagen des Besatzungsrechts 1945–1949. In: Hans-Erich Volkmann (Hg.): Ende des Dritten Reiches – Ende des Zweiten Weltkriegs. Eine perspektivische Rückschau. München/Zürich 1995, S. 141–171.
Mandel, Hans Heinrich: Geschichte der Gymnasiallehrer-Bildung in Preußen-Deutschland, 1787–1987. Berlin 1989.
Manfrass, Klaus; Rioux, Jean-Pierre (Hg.): France – Allemagne 1944–1947. Akten des deutsch-französischen Historikerkolloquiums Baden-Baden 2.–5.12.1986. [Paris] 1990.
Manns, Peter: Höchstpersönliche Erinnerungen an einen großen Franzosen und die bewegten Jahre der Wiederbegründung einer alten Universität. In memoriam Raymond Schmittlein. Mainz 1978.
Marggraf, Eckhart: Heinrich Dietrich: Ein Religiöser Sozialist in Baden. In: Badische Heimat, 66. Jg. (1986), Heft 3, S. 431–439.
Martini, Fritz; Koschlig, Manfred (Hg.): Die Technische Hochschule Stuttgart 1954. Bericht zum 125jährigen Bestehen. Stuttgart 1954.
Maschke, Erich: Die deutschen Kriegsgefangenen des Zweiten Weltkrieges. Eine Zusammenfassung. Bielefeld 1974.
Mathy, Helmut (1966): Die Wiedereröffnung der Mainzer Universität 1945/46. Mainz 1966.
Ders. (1977): Neue Dokumente zur Wiedereröffnung der Mainzer Universität 1945/46. In: Jb d. Vereinigung Freunde der Universität, 25./26. Bd. (1976/77), S. 208–225.
Matz, Klaus Jürgen: Reinhold Maier (1889–1971). Eine politische Biographie. Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Bd. 89. Düsseldorf 1989.
Maunz, Theodor: Leo Wohleb und die badische Verfassung von 1947. In: Maier, Weinacht 1969, S. 75–82.
McCoy, Melvin L.: Zulassung zum College-Studium in USA. In: Bildung und Erziehung, 2. Jg. (1949), S. 844–849.
Meininger, Herbert; Doerrschuck, Hubert: 250 Jahre Karlsruhe. Karlsruhe 1965.
Ménudier, Henri: L'Allemagne occupée 1945–1949. 1990.
Merritt, Richard L.: Öffentliche Perspektiven zur amerikanischen Erziehungspolitik. In: Bildung und Erziehung, 34. Jg. (1981), S. 161–180.
Merz, Hans-Georg (1984): Beamtentum im nationalsozialistischen Staat – Der „Fall" Leo Wohleb (1934). In: Zs des Breisgau-Geschichtsvereins/Schau-ins-Land 103 (1984), S. 131–148.
Ders. (1985): Beamtentum und Beamtenpolitik in Baden. Studien zu ihrer Geschichte vom Grossherzogtum bis in die Anfangsjahre des nationalsozialistischen Herrschaftssystems. Freiburg/München 1985.
Ders. (1990): Herbert Karl Oskar Kraft. In: Badische Biographien, NF Bd. III, S. 157–159.
Messerschmidt, Manfred (1989): Die Wehrmacht in der Endphase. In: Hiller 1989, S. 471–489.

Ders. (1994): Verweigerung in der Endphase des Krieges. In: Thomas Schnabel (Hg.): Formen des Widerstandes im Südwesten 1933–1945. Scheitern und Nachwirken. Ulm 1994, S. 152–164.
Meyer-Krahmer, Marianne: Aus der Sippenhaft in eine ungewisse Freiheit. In: Gustav Trampe (Hg.): Die Stunde Null. Erinnerungen an Kriegsende und Neuanfang. Stuttgart 1995, S. 103–118.
Michaelis, Herbert; Schraepler, Ernst (Hg.): Ursachen und Folgen. Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart. Eine Urkunden- und Dokumentensammlung zur Zeitgeschichte. Bde. 22, 23. Berlin 1995.
Michaelis, Klaus: Dr. Karl Strölin, Oberbürgermeister der Stadt Stuttgart von 1933–1945. Maschinenschriftliche Arbeit (Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer am Rhein). Speyer 1962.
Ministerialblatt der Landesregierung von Baden [1.1950–3.1952].
Miscoll, Ilse (Hg.): Schule Schloß Salem. Chronik, Bilder, Visionen. Geschichte und Geschichten einer Internatsschule. Salem 1995.
Mitscherlich, Alexander: Die schwersten Stunden. Überschlag eines Jahres. In: Die Fähre. 1. Jg. München 1946, S. 131–138.
Möhler, Rainer: Entnazifizierung und Ausweisungen aus dem Saarland. In: Von der „Stunde 0" zum „Tag X". Das Saarland 1945–1959 (Ausstellungskatalog). Saarbrücken 1990.
Ders.: Entnazifizierung, Demokratisierung, Dezentralisierung – Französische Säuberungspolitik im Saarland und in Rheinland-Pfalz. In: Stefan Martens (Hg.): Vom „Erbfeind" zum „Erneuerer". Aspekte und Motive der französischen Deutschlandpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg. Sigmaringen 1993, S. 157–173.
Mönch, Winfried: „Little America" in Groß-Stuttgart. Anmerkungen zur U.S.-Garnisonierung 1945–1992. In: Die alte Stadt 21 (1994), S. 19–31.
Mohr, Alexander: „Ein gebildet sein wollender Mensch". Herbert Kraft, Präsident des Badischen Landtags. In: Kißener, Scholtyseck 1997, S. 311–332.
Moltmann, Günter: Die frühe amerikanische Deutschlandplanung im Zweiten Weltkrieg. In: VfZ, 5. Jg. (1957), S. 241–264.
Mombert, Monique: Sous la signe de la rééducation. Jeunesse et Livre en Zone Française d'Occupation (1945–1949). Strasbourg 1995.
Mommsen, Hans: Beamtentum im Dritten Reich. Mit ausgew. Quellen zur nationalsozialistischen Beamtenpolitik. Stuttgart 1966.
Mommsen, Peter: Schulleiter im 3. Reich: Hermann Binder. Stuttgart 2007.
Moraw, Frank (1987): Das Gymnasium zwischen Anpassung und Selbstbehauptung. Die Geschichte des Heidelberger Kurfürst-Friedrich-Gymnasiums 1932–1946. Heidelberg 1987.
Ders. (1996): Zwischen Anpassung und Selbstbehauptung: Das Gymnasium in der nationalsozialistischen Diktatur. In: Pädagogium, Lyceum, Gymnasium 1996.
Moreau, Jean: Les aspects particuliers de la politique d'occupation française dans les domaines de la jeunesse et de l'éducation populaire. In: Vaillant 1981a, S. 19–35.
Morell, Renate: Die Anfänge der westdeutschen Lehrerbewegung nach 1945. In: Das Argument Nr. 80 (1973), S. 208 ff.
Mors, Albrecht: Die Entwicklung der Schulpflicht in Deutschland. Jur. Diss. Tübingen 1986.
Mosely, Philip E.: The Occupation of Germany. New Light on How the Zones Were Drawn. In: Foreign Affairs 28 (1949), S. 580–604.
Moser, Arnulf: Inseln der Glückseligkeit. Die Reichenau und die Mainau als Erholungsorte für französische KZ-Häftlinge 1945. In: Allmende 38/39 (1993), S. 203–215.
Müller, Egbert-Hans: Die babylonische Gefangenschaft des JKG. In: Tintenfisch, Schülerzeitung des Johannes-Kepler-Gymnasiums [Stuttgart-]Bad Cannstatt, März 1959, S. 1–3.

Müller, Gebhard: Württemberg-Hohenzollern 1945–1952. In: Max Gögler, Gregor Richter (Hg.): Das Land Württemberg-Hohenzollern 1945–1952. Darstellungen und Erinnerungen. Sigmaringen 1982, S. 13–29.
Ders. → Gebhard Müller
Müller, Karl Albert: Das Karl-Friedrich-Gymnasium in Mannheim 1933–1945. Eine deutsche Schule im Dritten Reich. Heidelberg 1988.
Müller, Karl Friedrich: Das Jahr 1945 in Südbaden. Frankfurt/M. 1987.
Müller, Leonhard: Franz Schnabel. Zur Erinnerung an seinen 100. Geburtstag. In: Badische Heimat, 67. Jg. (1987), Heft 4, S. 499–504.
Ders.: Das Schulwesen. In: 40 Jahre Baden-Württemberg. Versuch einer historischen Bilanz. Stuttgart 1993, S. 82–98.
Müller, Michael: Zum Verhältnis von Kirche und Besatzung. Erzbischof Bornewasser von Trier und die Franzosen nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Hüttenberger, Molitor 1989, S. 297–308.
Müller, Rolf-Dieter: „Blitzmädels" und „Trümmerfrauen" – Der Kriegsalltag der Frauen 1944/45. In: Ders., Ueberschär, Wette 1985, S. 39-58.
Ders.; Ueberschär, Gerd R. (1994): Kriegsende 1945. Die Zerstörung des Deutschen Reiches. Frankfurt 1994.
Ders.; Ueberschär, Gerd R; Wette, Wolfgang (1985): Wer zurückweicht wird erschossen! Kriegsalltag und Kriegsende in Südwestdeutschland 1944/45. Freiburg 1985.
Ders.; Volkmann, Hans-Erich (1999): Die Wehrmacht. Mythos und Realität. München 1999.
Müller, Ulrich: Soziale Probleme. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 297–341.
Müller, Winfried: Schule und Schulpolitik von 1950–1964. In: Max Liedtke: Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, Bd. 3: Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990. Bad Heilbrunn 1997, S. 691–746.
Münch, Ingo von: Staatsrecht. Bd. 1. Stuttgart/Berlin/Köln ^{5}1993.
Muller, Charles: Les premiers mois de l'occupation. In: Jurt 1993, S. 190 ff.
Murray, George: The British Contribution. In: Arthur Hearnden (Hg.): The British in Germany, Educational Reconstruction after 1945. London 1978, S. 64–94.
Mutscheller, Franz: Der Studientag. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1960, S. 180–182.
Nachtmann, Walter: Karl Strölin. Stuttgarter Oberbürgermeister im „Führerstaat". Tübingen/Stuttgart 1995.
Nanko, Ulrich: Jakob Wilhelm Hauer (1881–1962). In: Lächele, Thierfelder 1998, S. 61–76.
Neidiger, B.: Entnazifizierung und Bevölkerungsstimmung aus der Sicht der Stuttgarter Stadtverwaltung. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 131–174.
Neisen, Robert: Und wir leben immer noch. Eine Chronik der Freiburger Nachkriegsnot. Freiburg 2004.
Neubeiser, Marie-Louise (Hg.): Festschrift zur 50-Jahr-Feier der Evangelischen Waldkirche in Stuttgart. Stuttgart 1978.
Nicolaisen, Hans-Dietrich (1981a): Der Einsatz der Luftwaffen- und Marinehelfer im 2. Weltkrieg. Darstellung und Dokumentation. Büsum 1981.
Ders. (1981b): Die Flakhelfer. Luftwaffenhelfer und Marinehelfer im Zweiten Weltkrieg. Berlin/Frankfurt/Wien 1981.
Niethammer, Lutz (1973): Zum Verhältnis von Reform und Rekonstruktion in der US-Zone am Beispiel der Neuordnung des öffentlichen Dienstes. In: VfZ, 21. Jg. (1973), S. 177–188.
Ders. (1975): Aktivität und Grenzen der Antifa-Ausschüsse 1945. Das Beispiel Stuttgart. In: VfZ, 23. Jg. (1975), S. 297–331.
Ders. (1982): Die Mitläuferfabrik. Die Entnazifizierung am Beispiel Bayerns. Berlin/Bonn 1982.

Ders. (1986): Problematik der Entnazifizierung in der BRD. In: Sebastian Meissl, Klaus-Dieter Mulley, Oliver Rathkolb: Verdrängte Schuld, verfehlte Sühne. Entnazifizierung in Österreich 1945–1955. München 1986, S. 15–27.
Noack, Paul: Die Ära Adenauer. In: Franz Schneider (Hg.): Der Weg der Bundesrepublik. München 1985, S. 35–56.
Noelle-Neumann, Elisabeth (2002): Der Südweststaat. In: 50 Jahre Baden-Württemberg. Verlagsbeilage zur FAZ v. 19.03.2002, S. 1 f.
Dies. (2006): Die Erinnerungen. München 2006.
Nollendorfs, Cora Lee: Deutschunterricht in Amerika im Schatten des Ersten Weltkrieges. In: Zs für Kulturaustausch, Bd. 35,2. (1985), S. 190–199.
Nüske, Gerd Friedrich (1982/1983): Württemberg-Hohenzollern als Land der französischen Besatzungszone in Deutschland 1945–1952. In: Zs für Hohenzollerische Geschichte, Bd. 18 (1982), S. 179–278, und Bd. 19 (1983), S. 103–194.
Ohler, Norbert: Franzosen in Deutschland – Freiburg als Beispiel. In: Jurt 1992, S. 65–82.
Orwell, George: The Complete Works, hg. von Peter Davison. Bd. 17: I belong to the left, 1945. London 1998.
Ostrowski, A. (M.): Festvortrag zur Eröffnungsfeier des neuen Hauses des mathematischen Instituts in Oberwolfach. In: Jahresberichte der Deutschen Mathematikervereinigung, 77 (1975/76), S. 167–172.
Ott, Hugo (1974): Silvesterpredigt (31.12.1939) und Fastenhirtenbrief (12.2.1941) von Erzbischof Dr. Conrad Gröber und die Reaktion nationalsozialistischer Partei- und Regierungsstellen. In: Freiburger Diözesan-Archiv 94 (1974), S. 601–623.
Ders. (1983/84a): Martin Heidegger als Rektor der Universität Freiburg i. Br. 1933/34. In: Zs. des Breisgau-Geschichtsvereins/Schau-ins-Land 102 (1983), S. 121–136, und 103 (1984), S. 107–130.
Ders. (1983b): Zur publizistischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Katholische Kirche und Drittes Reich". In: Freiburger Diözesan-Archiv 103 (1983), S. 291–310.
Ders. (1984b): Conrad Gröber (1872–1948). In: Jürgen Aretz, Rudolf Morsey, Anton Rauscher (Hg.): Zeitgeschichte in Lebensbildern Bd. 6. Mainz 1984, S. 64–75.
Ders. (1988): Leo Wohleb – Ein Porträt zum 100. Geburtstag. Er liebte die Badener mehr als die Macht. Badische Zeitung Nr. 203 v. 2.9.1988, S. 3.
Ders. (1992): Martin Heidegger. Unterwegs zu seiner Biographie. Frankfurt/New York 1992.
Ottnad, Bernd (1976a): Die kulturellen Beziehungen [zwischen Südwestdeutschland und den Vereinigten Staaten]. In: Haselier 1976, S. 103–107.
Ders. (1976b): Die politischen Beziehungen [zwischen Südwestdeutschland und den Vereinigten Staaten]. In: ebd. S. 99–102.
Ottweiler, Ottwilm: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1979.
Pädagogium, Lyceum, Gymnasium. 450 Jahre Kurfürst-Friedrich-Gymnasium zu Heidelberg. Heidelberg 1996.
Peiffer, Jürgen: „... im Bewußtsein freudig erfüllter Pflicht". In: Jürgen Peiffer, Gerhard Fichtner (Hg.): Erlebte Geschichte. Tübingen 1994, S. 7–24.
Person, Hermann: Leo Wohleb und der parlamentarische Neubeginn in Freiburg. In: Maier, Weinacht 1969, S. 66–74.
Person, Karl: Der Badische Landtag und die badische Regierung im Jahre 1933. In: Karl Joseph Rößler: Der Badische Landtag. Freiburg 1949, S. 41–55.
Pfefferle, Heinz: Politische Identitätsbildung in Württemberg-Hohenzollern (1945–1952). Die Renaissance oberschwäbischen Regionalbewußtseins. Weinheim 1997.
Pfizer, Theodor (1954): Zwei Jahre Landesschulbeirat. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1954, S. 64–67.
Ders. (Hg.) (1963): Baden-Württemberg. Staat, Wirtschaft, Kultur. Stuttgart 1963.

Piazolo, Paul Harro: Die Ära Hahn in persönlicher Schau. In: Lehren und Lernen 4 (1978), Heft 5, S. 1–22.
Picht, Georg (1946): Ansprache zur Eröffnung der Schule Birklehof am 6. Januar 1946. In: Schola, 1. Jg. (1946), S. 26–36.
Ders. (1964/1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. In: Christ und Welt vom 31.1., 7.2., 14.2. und 21.2.1964. Unter demselben Titel (dtv 349) München 1965 erschienen.
Pitsch, Hans: Thesen zur Geschichte der Schulreformen in Baden-Württemberg. In: Lehren und Lernen, 15 (1989), Heft 2, S. 51–81.
Plieninger, Konrad (Hg.) (2001a): „Erzählt es euren Enkeln". Ludwigsburger Oberschüler im Zweiten Weltkrieg (1939 bis 1945) im Einsatz an der „Heimatfront" und bei der Flak. Kornwestheim 2001.
Ders. (2001b) Lateinschule und Lateinlernen in Württemberg (1189–1999). Sprachtradition und Zeitgeist im Widerspruch. In: ZWLG 60 (2001), S. 25–58.
Plum, Günter: Versuche gesellschaftlicher Neuordnung. Ihr Scheitern im Kräftefeld deutscher und alliierter Politik. In: Westdeutschlands Weg zur Bundesrepublik 1945–1949, S. 90–117.
Poensgen, Ruprecht: Die Schule Schloß Salem im Dritten Reich. In: VfZ, 44. Jg. (1996), S. 25–54.
Poker, Heinz H.: Wiederaufbauplanung und Wiederaufbau. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 229–296.
Poll, Bernhard: Franz Oppenhoff. In: Rheinische Lebensbilder, hg. von Edmund Strutz, Bd. 1. Düsseldorf 1961, S. 244–264.
Pollock, James K.: Besatzung und Staatsaufbau nach 1945. Occupation Diary and Private Correspondence 1945–1948. München 1994.
Pommerin, Reiner: Die Mitglieder des Parlamentarischen Rates. Porträtskizzen des britischen Verbindungsoffiziers Chaput de Saintonge. In: VfZ, 36. Jg. (1988), S. 557–588.
Pronay, Nicholas; Wilson, Keith: The Political Re-education of Germany and her Allies after World War II. London 1985.
Die Protokolle der Regierung von Baden. 1. Bd.: Die Landesverwaltung Baden und das Staatssekretariat Wohleb 1945–1947, bearb. von Kurt Hochstuhl. Stuttgart 2006. 2. Bd.: Das Erste und Zweite Kabinett Wohleb und die Geschäftsführende Regierung Wohleb 1947–1949, bearb. von Christof Strauß. Stuttgart 2009.
Die Protokolle der Regierung von Württemberg-Hohenzollern. 1. Bd.: Das Erste und Zweite Staatssekretariat Schmid 1945–1947, bearb. von Frank Raberg. Stuttgart 2004.
Raberg, Frank: Staatssekretär Hermann Gögler 1945–1948. Ein Beamter als Politiker im Staatsministerium Württemberg-Baden und auf US-zonaler Ebene. In: ZWLG 56 (1997), S. 375–433.
Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart 1959.
Rahner, Hugo Ernst: Der musische Tag. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1961, S. 62 f.
Randel, Edgar: Die Jugenddienstpflicht. Das Junge Deutschland. Amtliches Organ des Jugendführers des Deutschen Reichs. Sonderveröffentlichung Nr. 3 (irrtümlich für Nr. 1) 1943.
Rauschning, Hermann: Gespräche mit Hitler. New York 1940.
Read, James B.: HICOG and Higher Education. In: Heinemann 1990, Teil 2, S. 71–77.
Réalités allemandes. Jg. 1949–1952 (Vorg.: La France en Allemagne).
Regierungsblatt: – *RegBl BW*: Gesetzblatt für Baden-Württemberg [ab April 1952].
RegBl B: Großherzoglich-Badisches Regierungsblatt [1845–1868];
Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Großherzogthum Baden [1869–1918];
Badisches Gesetz- und Verordnungsblatt [1918–1945];
Regierungsblatt der Landesregierung Baden [1947–1952].

RegBl W: Regierungsblatt für das Königreich Württemberg [1824–1918,21]; Regierungsblatt für Württemberg [1918–1944].
RegBl WB: Regierungsblatt der Regierung Württemberg-Baden [1946–1952].
RegBl WH: Regierungsblatt für das Land Württemberg-Hohenzollern [1947–1952].
Rehm, Clemens (Hg.) (2002): Franz Schnabel – eine andere Geschichte. Historiker, Demokrat, Pädagoge. [Begleitheft zu einer Ausstellung] Freiburg 2002.
Ders. (2003): „Der gemeine Mann tritt in die Geschichte ein": Franz Schnabel und die Revolution 1848/49. In: ZGO 151 (2003), S. 623–633.
Report of the United States Education Mission to Germany. Washington 1946. (United States Government Printing Office, Dept. of State Publication 2664, European Series 16.)
Reutlinger, Heinz; Wolf, Gunther G. (Hg.): Kreuz-Wege. Festschrift für Kultusminister a. D. Prof. D. Dr. Wilhelm Hahn zum 75. Geburtstag. Heidelberg 1984.
Reutter, Friederike: Heidelberg 1945–1949. Zur politischen Geschichte einer Stadt in der Nachkriegszeit. Heidelberg 1994.
Rieger, Franz: Auslandsstudium deutscher Studenten. Das Experiment in Basel. In: Studentische Blätter/Tübingen, 2. Jg. (1948) Nr. 1, S. 6 f.
Rippley, La Vern J.: German Assimilation: The Effect of the 1871 Victory on Americana-Germanica. In: Hans L. Trefousse: Germany and America: Essays on Problems of International Relations and Immigration. New York 1980, S. 122–136.
Ritschl, Albrecht: Die Währungsreform von 1948 und der Wiederaufstieg der westdeutschen Industrie. In: VfZ, 33. Jg. (1985), S. 136–165.
Ritter, Gerhard (1948): Europa und die deutsche Frage. Betrachtungen über die geschichtliche Eigenart des deutschen Staatsdenkens. München 1948.
Ders. (1954): Carl Goerdeler und die deutsche Widerstandsbewegung. Stuttgart 1954.
Ders. (1966): Das deutsche Problem. Grundfragen deutschen Staatslebens gestern und heute. München ^{2}1966.
Röhm, Eberhard; Thierfelder, Jörg: Kirche und Schule im Dritten Reich. In: 450 Jahre Kirche und Schule in Württemberg 1984, S. 238–333.
Römer, Karl: Die Besetzung Calws im Jahre 1945. Erinnerungen eines verantwortlichen Zeitzeugen. In: ZWLG 59 (2000), S. 301–317.
Rönnebeck: 75 000 Tote. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1957, S. 95–97.
Rößler, Karl Joseph: Der Badische Landtag. Freiburg 1949.
Rommel, Hans: Vor zehn Jahren. 16./17. April 1945. Wie es zur Zerstörung von Freudenstadt gekommen ist. Freudenstädter Heimatblätter (1955), Beiheft 1.
Rose, Arno: Werwolf 1944–1945. Stuttgart 1980.
Roser, Dieter (1948a): Geschichtsbild und Geschichtsunterricht. In: Ders.: Pädagogische Grundfragen. Schwenningen 1948, S. 5–24.
Ders. (1948b): Staat und Kirchen als Erziehungsmächte. In: ebd., S. 25–42.
Roser, Hubert: Parteistatthalter in Badens NS-Kaderschmiede. Wilhelm Seiler, NSDAP-Kreisleiter von Heidelberg. In: Kißener, Scholtyseck 1997, S. 655–681.
Rossmann, Erich: Ein Leben für Sozialismus und Demokratie. Stuttgart 1947.
Rothenberger, Karl-Heinz: Ernährung und Landwirtschaft in der französischen Besatzungszone 1945–1950. In: Scharf, Schröder 1983, S. 185–203.
Rothermund, Dietmar: Wilhelm Hahn und das Südasieninstitut. In: Reutlinger, Wolf 1984, S. 179–182.
Rousso, Henry (1991): L'Épuration. Die politische Säuberung in Frankreich. In: Klaus-Dietmar Henke (Hg.), Hans Woller: Politische Säuberung in Europa. Die Abrechnung mit Faschismus und Kollaboration nach dem Zweiten Weltkrieg. München 1991, S. 192–240.
Ders. (2000): Justiz, Geschichte und Erinnerung in Frankreich. Überlegungen zum Papon-Prozess. In: Norbert Frei, Dirk van Laak, Michael Stolleis (Hg.): Geschichte vor Gericht. Historiker, Richter und die Suche nach Gerechtigkeit. München 2000, S. 141–163.

Ruck, Michael: Korpsgeist und Staatsbewußtsein. Beamte im deutschen Südwesten 1928 bis 1972. München 1996.
Rümmele, Emil: Streiflichter aus bewegter Zeit. In: Erzbischöfl. Studienheim St. Konrad Konstanz: Festschrift zur Einweihung unseres Hauses am 9. Mai 1962. Freiburg 1962, S. 71–93.
Ruge-Schatz, Angelika: Umerziehung und Schulpolitik in der französischen Besatzungszone 1945–1949. Frankfurt/M. 1977.
Salomon, Ernst von: Der Fragebogen. Hamburg 1951.
Sante, Georg Wilhelm (Hg.): Geschichte der deutschen Länder („Territorien-Ploetz") Bd. 2: Die deutschen Länder vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. Würzburg 1971.
Sauer, Paul (1969): Die Schicksale der jüdischen Bürger Baden-Württembergs während der nationalsozialistischen Verfolgungszeit 1933–1945. Stuttgart 1969.
Ders. (1975): Württemberg in der Zeit des Nationalsozialismus. Ulm 1975.
Ders. (1977): Die Entstehung des Bundeslandes Baden-Württemberg. Eine Dokumentation. Ulm 1977.
Ders. (1978): Demokratischer Neubeginn in Not und Elend. Das Land Württemberg-Baden von 1945 bis 1952. Ulm 1978.
Ders. (1987): Die politische Nachkriegsentwicklung und die Auseinandersetzungen um den Südweststaat. II. Nordbaden. In: Badische Geschichte 1987, S. 232–257.
Ders. (1988): Staat, Politik, Akteure. In: Otto Borst (Hg.): Das Dritte Reich in Baden und Württemberg. Stuttgart 1988, S. 14–28.
Ders. (1995): Die Bildung und Konsolidierung des Besatzungslandes Württemberg-Baden: Stuttgart als Sitz der Regierung und des Landtags von Württemberg-Baden. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 51–72.
Sauzin, Louis: Wesen und Probleme der französischen Hochschulen. In: Schola, 2. Jg. (1947), S. 529–536.
Schaab, Meinrad; Richter, Gregor (Hg.): Baden-Württemberg und der Föderalismus in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1991.
Schadek, Hans (Hg.): Badens Mitgift. 50 Jahre Baden-Württemberg. Freiburg 2002.
Ders.; Ilgen, Volker; Scherb, Ute: Ein badisches Leben. Leo Wohleb 1888–1955. Freiburg 2002.
Schadt, Jörg; Schmierer, Wolfgang (Hg.): Die SPD in Baden-Württemberg und ihre Geschichte. Stuttgart 1979.
Schäfer, Alfons (Hg.): Neue Forschungen zu Grundproblemen der badischen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Karlsruhe 1973.
Schäfer, Eckhard (Hg.): Behinderung und verstehendes Helfen. Spuren der Tübinger Psychologie in der Reutlinger Sonderpädagogik. Festschrift für Elfriede Höhn zum 80. Geburtstag. Berlin 1995.
Schäfer, Volker: Pulsschlag im Takt der Semester. Splitter zu einer Nachkriegsgeschichte der Universität [Tübingen], Sonderbeilage zur Südwestpresse/Schwäbisches Tagblatt, Tübingen 3.10.1970. Wiederabdruck in: Lorenz; Setzler 2005.
Schäfer, Walter Erich: Bühne eines Lebens. Erinnerungen. Stuttgart 1975.
Schätz, Ludwig: Luftwaffenhelfer – ein Kapitel zur Geschichte des deutschen Wehrmachtsgefolges im zweiten Weltkrieg. Phil. Diss. München 1970.
Scharf, Claus; Schröder, Hans-Jürgen (Hg.): Die Deutschlandpolitik Frankreichs und die französische Zone 1945–1949. Wiesbaden 1983.
Schirach, Baldur von: Revolution der Erziehung. München 1938.
Schlander, Otto: Reeducation – Ein politisch-pädagogisches Prinzip im Widerstreit der Gruppen. Bern/Frankfurt 1975.
Schlüter, H.: Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen: In: Eltern und Schule, 14. Jg. (1963), Heft 11, S. 7–9.

Schmid, Carlo: Erinnerungen. Bern/München/Wien 1979.
Schmid, Heinz Dieter: Ins 20. Jahrhundert. In: Paul Schwarz, Heinz Dieter Schmid: Reutlingen. Aus der Geschichte einer Stadt. Reutlingen 1973, S. 201–267.
Schmid, Manfred; Schäfer, Volker: Wiedergeburt des Geistes. Die Universität Tübingen im Jahre 1945. Eine Dokumentation. Tübingen 1985.
Schmid, Martin: Erinnerungen. In: Knipping, Le Rider 1987, S. 301–310.
Schmider, Christoph: Haslach i. K.. Die ersten Nachkriegsjahre. In: Alltagsnot und politischer Wiederaufbau 1986, S. 103–106.
Schmitthenner, Paul: Geschichte der Zeit seit 1871 (5. Bd. der Neubearbeitung "Weltgeschichte in 5 Bänden" von Oskar Jäger). Bielefeld/Leipzig 1933.
Schmittlein, Raymond: La Nationale 83. Extraits d'un carnet de route. Mainz 1951.
Schmitz, Norbert (Hg.): Mathematisches Forschungsinstitut Oberwolfach, Anniversarium 1984. Freiburg 1984.
Schnabel, Franz (1954): Zur eigenen Lebensgeschichte. In: Mannheimer Hefte (1954), Heft 1, S. 8–10.
Ders. (1956): Das humanistische Bildungsgut im Wandel von Staat und Gesellschaft. Festrede, gehalten in der öffentlichen Sitzung der Bayerischen Akademie der Wissenschaften in München am 3. Dezember 1955. München 1956.
Schnabel, Thomas (1986): Württemberg zwischen Weimar und Bonn 1928 bis 1945/46. Stuttgart 1986.
Ders. (1994a): „Die Leute wollten nicht einer verlorenen Sache die Heimat opfern". In: Thomas Schnabel (Hg.): Formen des Widerstandes im Südwesten 1933–1945. Scheitern und Nachwirken. Ulm 1994, S. 165–179.
Ders. (1994b): Die Stimmung in Baden, Württemberg und Hohenzollern während des Dritten Reiches. In: ebd. S. 180–204.
Ders. (1995): Protestantismus und Parteiengründung nach 1945. In: Lächele, Thierfelder 1995.
Ders.; Ueberschär, Gerd R.: Endlich Frieden. Das Kriegsende in Freiburg 1945. Freiburg 1985.
Schneider, Barbara: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Köln 2000.
Schneider, Ullrich: The Reconstruction of the Universities in American Occupied Germany. In: Heinemann 1990, Teil 2, S. 1–8.
Schnitzler, Günter: Die Anfänge des Studium generale der Universität Freiburg und Leo Wohleb. In: Schadek 2002, S. 295–329.
Schöntag, Wilfried: Office of Military Government for Württemberg-Baden. In: Weisz 1994, S. 455–596.
Schörken, Rolf: „Schülersoldaten" – Prägung einer Generation. In: R.-D. Müller, Volkmann 1999, S. 456–473.
Schola. Monatsschrift für Erziehung und Bildung. 1. 1946 – 7. 1952.
Scholder, Klaus: Baden im Kirchenkampf des Dritten Reiches. Aspekte und Fragen. In: Schäfer 1973, S. 223–241.
Scholtyseck, Joachim (1997): Der "Schwabenherzog" Gottlob Berger, SS-Obergruppenführer. In: Kißener, Scholtyseck, S. 77-110.
Ders. (2004a): Der „Stuttgarter Kreis". In: Klaus Eisele, Rolf-Ulrich Kunze (Hg.): Mitverschwörer – Mitgestalter. Der 20. Juli im deutschen Südwesten. Konstanz 2004, S. 59–105.
Ders. (2004b): Offenburg in den Jahren des „Dritten Reiches". In: Eisele, Scholtyseck 2004, S. 239–321.
Schraut, Elisabeth: Die Comburg. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert. Ausstellungskatalog. Sigmaringen 1989.
Schrecke, Katja: Zwischen Heimaterde und Reichsdienst. Otto Wacker, Badischer Minister des Kultus, des Unterrichts und der Justiz. In: Kißener, Scholtyseck 1997, S. 705–732.

Schubert, Friedrich Hermann: Franz Schnabel und die Geschichtswissenschaft des 20. Jahrhunderts. In: HZ 205 (1967), S. 323–357.
Schuhmacher, Erich: Die Versorgung der öffentlichen Schulen mit Filmen, Lichtbildern und Tonträgern. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1957, S. 162–175.
Die Schulreform im Urteil der Bevölkerung. Äußerungen über die Denkschrift „Entwürfe zur Neuordnung des Schulwesens in Württemberg-Baden", hg. vom Kultministerium Stuttgart 1950.
Schultheiß, Hans (Red.) (1993a): Die Männer von Brettheim. Lesebuch zur Erinnerungsstätte, hg. v. d. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen 1993.
Ders. (1993b): Die Tragödie von Brettheim. In: ebd. S. 15–57.
Ders. (1993c): Kriegsende an der Heimatfront. In: Die alte Stadt 20 (1993), S. 353–362.
Schurz, Carl: Lebenserinnerungen, Berlin 1906.
Schwabe, Klaus; Reichardt, Rolf: Gerhard Ritter. Ein politischer Historiker in seinen Briefen. Boppard 1984.
Schwalbach, Bruno (1985): Erzbischof Conrad Gröber und die nationalsozialistische Diktatur. Karlsruhe 1985.
Ders. (1994): Erzbischof Conrad Gröber und die deutsche Katastrophe. Karlsruhe 1994.
Ders. (1995): Die Ferienkurse von Gaienhofen: Rückschau und Ausblick. In: Mitteilungen für Lehrerinnen und Lehrer der Alten Sprachen, 23. Jg. (1995), Heft 1, S. 22–24.
Schwarzmaier, Hansmartin (1975): Der deutsche Südwesten zur Stunde Null. Zusammenbruch und Neuanfang im Jahr 1945 in Dokumenten und Bildern. Karlsruhe 1975.
Ders. (Hg.) (1980a): Landesgeschichte und Zeitgeschichte. Kriegsende 1945 und demokratischer Neubeginn am Oberrhein. Karlsruhe 1980.
Ders. (1980b): Die südwestdeutsche Presse in der Umbruchzeit des Jahres 1945. In: ebd., S. 129–151.
Schweier, Gerhard: Heidenheimer Chronik. Geschichte der Stadt Heidenheim an der Brenz 1911–1960. Heidenheim 1962.
Schwengler, Walter: Das Ende des „Dritten Reiches" – auch das Ende des Deutschen Reiches? In: Hans-Erich Volkmann (Hg.): Ende des Dritten Reiches – Ende des Zweiten Weltkriegs. Eine perspektivische Rückschau. München/Zürich 1995, S. 173–199.
625 Jahre Wertheimer Lateinschule. Festschrift des Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasiums. Wertheim 1998.
Serger, Bernd; Böttcher, Karin-Anne, Ueberschär, Gerd R. (Hg.): Südbaden unter Hakenkreuz und Trikolore. Zeitzeugen berichten über das Kriegsende und die französische Besetzung 1945. Freiburg 2006.
Sid-Otmane, Rania: Das französische Kulturinstitut in Freiburg während der Besatzungszeit (1946–1949). In: Jurt 1992, S. 95–103.
Sieber, Eberhard: Reinhold Maier, Gebhard Müller und das Geheimtreffen von Schlattstall. Ein Kapitel aus der Entstehungsgeschichte des Landes Baden-Württemberg. In: Gerhard Fritz (Hg.): Landesgeschichte und Geschichtsdidaktik. Festschrift für Rainer Jooß. Schwäbisch Gmünd 2004, S. 161–171.
70 Jahre Lessing-Gymnasium Karlsruhe. Festschrift zum 70jährigen Jubiläum des Schulhauses Sophienstraße 147, 1911–1981.
Simpfendörfer, Wilhelm: Präsident Dr. Eugen Löffler. Zum 75. Geburtstag am 24. März 1958. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1958, S. 39–41.
Smith, Arthur L. Jr.: Die deutschen Kriegsgefangenen und Frankreich 1945–1949. In: VfZ, 32. Jg. (1984), S. 103–121.
Ders.: Heimkehr aus dem Zweiten Weltkrieg. Die Entlassung der deutschen Kriegsgefangenen. Stuttgart 1985.

Sontheimer, Walther: Zum Gedenken an ... Dr. Rudolf Griesinger. In: Mitteilungen des Vereins der ehemaligen Schüler des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums [Stuttgart]. August 1963, S. 5 f.
Speck, Dieter: Die Freiburger Universität am Kriegsende. In: ZGO 143 (1995), S. 385–441.
Speidel, Hans (1977): Aus unserer Zeit. Erinnerungen. Berlin/Frankfurt/Wien 1977.
Ders. (1982): Neubeginn von unten: Die Landkreise und Gemeinden. In: Max Gögler, Gregor Richter (Hg.): Das Land Württemberg-Hohenzollern. Sigmaringen 1982, S. 47–80.
Sperber, Manès (1977): Bis man mir Scherben auf die Augen legt. All das Vergangene ... Wien 1977.
Ders. (1984): Ein politisches Leben. Gespräche mit Leonhard Reinisch. Stuttgart 1984.
Staatliche Musikhochschule Freiburg im Breisgau. Festschrift zur Einweihung des Neubaus 1984. Freiburg 1984.
Steil-Beuerle, Elisabeth: Erinnerungen an die Wiedereröffnung der Mainzer Universität. In: Jb der Vereinigung Freunde der Universität, 25./26. Bd. (1976/77), S. 193–207.
Steinbach, Peter: Ergriffen vom Leben und doch vom Leben nicht bestochen ...: die „Politisierung der Nation auf der Grundlage historischer Bildung" bei Franz Schnabel. In: ZGO 151 (2003), S. 685–703.
Steinert, Marlis G.: Die 23 Tage der Regierung Dönitz. Düsseldorf/Wien 1967.
Steinsdorfer, Helmut: Ein Historiker von universaler Weite. Franz Schnabel (1887 bis 1966) zum 100. Geburtstag am 18. Dezember 1987. In: Badische Heimat, 67. Jg. (1987), Heft 4, S. 505–513.
Stolle, Michael: Der schwäbische Schulmeister. Christian Mergenthaler, Württembergischer Ministerpräsident, Justiz- und Kultminister. In: Kißener, Scholtyseck 1997, S. 445–475.
Storz, Gerhard (1959): Gedanken zur neuen Reifeprüfungsordnung. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1959, S. 101–103.
Ders. (1963a): Anmerkungen zur Reifeprüfung im Fache Deutsch. In: Die Schulwarte, 16. Jg. (1963), Heft 10, S. 642–644.
Ders. (1963b): Einem schwäbischen Schulmann zum Gedächtnis. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1963, S. 101 f.
Ders. (1973): Im Lauf der Jahre. Ein Lebensbericht aus der 1. Jahrhunderthälfte. Stuttgart 1973.
Ders. (1976): Zwischen Amt und Neigung. Ein Lebensbericht aus der Zeit nach 1945. Stuttgart 1976.
Strobridge, Truman R.: Die Besetzung Stuttgarts. In: Hiller 1989, S. 529–533.
Strölin, Karl: Stuttgart im Endstadium des Krieges. Stuttgart 1950.
Strubecker, Karl: Die Institutionen des Zweiten Bildungsweges in der Sicht der Hochschule. In: Otto Kraemer u. a. (Hg.): Die Fridericiana 1963. Gedanken und Bilder aus einer Technischen Hochschule. Hans Freudenberg zum 75. Geburtstag. Karlsruhe 1964, S. 12–25.
Strüber, Reinhard (1991): Das erste Besatzungsjahr. In: Von Weimar bis Bonn. Esslingen 1919–1949. Esslingen 1991, S. 367–387.
Ders. (1991): Displaced Persons. In: Von Weimar bis Bonn. Esslingen 1919–1949. Esslingen 1991, S. 389–407.
Stuchtey, Benedikt: Franz Schnabel. In: Kelly Boyd (Hg.): Encyclopedia of Historians and Historical Writing, Bd. 2, London/Chicago 1999, S. 1062–1064.
Stüber, Gabriele: Der Kampf ums Überleben. Die Ernährungssituation der ersten Nachkriegsjahre. In: Becker 1987a, S. 97–125.
Süss, Irmgard (1980): Origin of the Mathematical Research Institute Oberwolfach at the Countryseat „Lorenzenhof". In: E(dwin) F. Beckenbach (Hg.): General Inequalities 2 (Proceedings of the Second International Conference on General Inequalities,

held in the Mathematical Research Institute at Oberwolfach, Black Forest, July 30 – August 5, 1978). Basel/Boston/Stuttgart 1980, S. 3–13.
Dies. (1983): The Mathematical Research Institute Oberwolfach Through Critical Times. In: E(dwin) F. Beckenbach, W(olfgang) Walter (Hg.): General Inequalities 3 (3rd International Conference on General Inequalities, Oberwolfach, April 26 – May 2, 1981). Basel/Boston/Stuttgart 1983, S. 3–17.
Sundquist, James L.: Recollections of Military Government. In: Heinemann 1990, Teil 2, S. 79–84.
Syré, Ludger: Der Führer vom Oberrhein. Robert Wagner, Gauleiter, Reichsstatthalter in Baden und Chef der Zivilverwaltung im Elsaß. In: Kißener, Scholtyseck 1997, S. 733–779.
Tellenbach, Gerd: Aus erinnerter Zeitgeschichte. Freiburg 1981.
Tent, James (F.) (1981): Education and Religious Affairs Branch, OMGUS und die Entwicklung amerikanischer Bildungspolitik 1944 bis 1949. In: Heinemann 1981, S. 68–85.
Ders. (1982): Mission on the Rhine. Reeducation and Denazification in American-Occupied Germany. Chicago/London 1982.
Thielicke, Helmut: Zu Gast auf einem schönen Stern. Erinnerungen. Hamburg 1984.
Thierfelder, Jörg (1995): Bekenntnisschule oder Gemeinschaftsschule? Der Streit um die Schulform in Württemberg nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Lächele, Thierfelder 1995, S. 195–213.
Ders. (1998): Ludwig Gengnagel (1881–1964). In: Lächele, Thierfelder 1998, S. 77–93.
Thron, Hans-Joachim: Schulreform im besiegten Deutschland. Die Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung nach dem Zweiten Weltkrieg. Phil. Diss. München 1972.
Timm, Elisabeth: Reaktionen auf die Reutlinger Geiselerschießung 1945. Eine Studie zum kollektiven Gedächtnis. Tübingen 1997.
Todd, John: Oberwolfach – 1945. In: E(dwin) F. Beckenbach, W(olfgang) Walter (Hg.): General Inequalities 3 (3rd International Conference on General Inequalities, Oberwolfach, April 26–May 2, 1981). Basel/Boston/ Stuttgart 1983, S. 19–22.
Tournier, Michel: Parti pour trois semaines, resté quartre ans - Aus drei Wochen wurden vier Jahre. In: M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 192-197.
Trees, Wolfgang; Whiting, Charles: Unternehmen Karneval. Der Werwolf-Mord an Aachens Oberbürgermeister Oppenhoff. Aachen 1982.
Diess.; Omansen, Thomas: Drei Jahre nach Null. Geschichte der britischen Besatzungszone 1945–1948. Düsseldorf 1978.
Treffz-Eichhöfer, Friedrich: Graswurzel-Demokratie. Vom Werden und Wachsen des Südweststaats Baden-Württemberg. Stuttgart/Zürich 1982.
Treue, Wilhelm (unter Mitarbeit von Käthe Schrader): Die Demontagepolitik der Westmächte nach dem Zweiten Weltkrieg. Unter besonderer Berücksichtigung ihrer Wirkung auf die Wirtschaft in Niedersachsen. Göttingen 1967.
Truman, Harry S.: Year of Decisions 1945. London 1955 (dt. Ausg. als Bd. 1 seiner Memoiren erschienen).
Ders.: Memoiren. Bd 1: Das Jahr der Entscheidungen (1945). Stuttgart 1955. Bd. 2: Jahre der Bewährung und des Hoffens (1946–1953), Stuttgart 1956.
Uebel, Wolf: Das Kurfürst-Friedrich-Gymnasium seit 1945: Rückblick und Ausblick. In: Pädagogium, Lyceum, Gymnasium 1996, S. 382-388.
Ueberschär, Gerd R.: Freiburg im Luftkrieg 1939–1945. Freiburg/Würzburg 1990.
Ders.; Müller, Rolf-Dieter: Deutschland am Abgrund. Zusammenbruch und Untergang des Dritten Reiches 1945. Konstanz 1986.
Uffelmann, Uwe: Badisches Profil und Südweststaat. Der Beitrag Heinrich Köhlers zur föderalistischen Struktur der Bundesrepublik Deutschland. In: ZGO 138 NF 99 (1990), S. 409–458.

Ulshöfer, Robert: Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Dokumente und Kommentare. Heidelberg 1967.
Umbreit, Hans (1990): Die Verlockung der französischen Ressourcen. Pläne und Methoden zur Ausbeutung Frankreichs für die kriegsbedingten Bedürfnisse und die langfristigen Ziele des Reiches. In: Claude Carlier, Stefan Martens: La France et l'Allemagne en Guerre. Paris 1990, S. 435–452.
Ders. (1993): Deutsche Herrschaft über Frankreich. Pläne und Methoden zur Unterdrückung und wirtschaftlichen Ausnutzung des Landes. In: Jurt 1993, S. 32–47.
Unser Reutlingen gestern und heute. Verwaltungsbericht der Stadt Reutlingen 1945–1965. Reutlingen 1965.
Urbirklehof-Treffen Mai 1999. In: Birklehof, hg. von der Schule Birklehof, Sonderheft Juli 2000.
Vaillant, Jérôme (1981a): La dénazification par les vainqueurs. Lille 1981.
Ders. (1981b): Was tun mit Deutschland? Die französische Kulturpolitik im besetzten Deutschland von 1945 bis 1949. In: Heinemann 1981, S. 201–210.
Ders. (1987a): Bildungspolitik und öffentliche Meinung. In: Knipping, Le Rider 1987, S. 135–157.
Ders. (1987b): Einführung in die kulturellen Aspekte der französischen Deutschlandpolitik zwischen 1945 und 1949. In: Die französische Deutschlandpolitik 1987, S. 61–67.
Ders. (1989): Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland 1945–1949. In: Hüttenberger, Molitor 1989, S. 203–217.
Venedey, Hermann: „Unbeugsam in der Wahrung dessen, was ich als recht ansah." Erinnerungen an das Basler Exil 1933–1945. In: Allmende 10 (1985), S. 28–48.
Vermächtnis und Aufgabe. Festschrift zur Weihe des Schulhausneubaues Albert Schweitzer Gymnasium Crailsheim, 1956.
Vermeil, Edmond: Les alliés et la rééducation des Allemands. In: Helen Liddell (Hg.): Education in Occupied Germany. Paris 1949, S. 23–54.
450 Jahre Kirche und Schule in Württemberg (Ausstellungskatalog: Teil 3 der Ausstellungskataloge zur 450-Jahr-Feier der Evangelischen Landeskirche in Württemberg), hg. vom Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart. Stuttgart 1984.
Vietzen, Hermann: Chronik der Stadt Stuttgart 1945–1948. Stuttgart 1972.
Völker, A.: Der Übergang ins Gymnasium. In: Süddeutsche Schulzeitung 1964, S. 308–312.
Voigt, Johannes H.: Universität Stuttgart. Phasen ihrer Geschichte. Stuttgart 1981.
Volk, Ludwig; Stasiewski, Bernhard: Akten deutscher Bischöfe über die Lage der Kirche 1933–1945. Bd. 6: 1943–1945. Mainz 1985.
Volkmann, Hans-Erich: Das Reich in den Konzeptionen der Siegermächte des Zweiten Weltkrieges und im politisch-rechtlichen Verständnis der Bundesrepublik. In: Bernd Martin (Hg.): Deutschland in Europa. München 1992.
Vollmer, Franz: Von der höheren Bürgerschule zum Rotteck-Gymnasium Freiburg 1841–1966. Ein Rückblick auf 125 Jahre Geschichte einer Freiburger höheren Schule. Freiburg [1966].
Vollnhals, Clemens (1987): Das Reichskonkordat von 1933 als Konfliktfall im Alliierten Kontrollrat. In: VfZ, 35. Jg. (1987), S. 677–706.
Ders. (Bearb.) (1988): Die evangelische Kirche nach dem Zusammenbruch. Berichte ausländischer Beobachter aus dem Jahre 1945. Göttingen 1988.
Ders. (Hg.) (1991): Entnazifizierung. Politische Säuberung und Rehabilitierung in den vier Besatzungszonen 1945–1949. München 1991.
Wachsmuth, Bruno: Erziehung in den Vereinigten Staaten. In: Bildung und Erziehung 1. Jg. (1948), S. 52–59.
Wagner, Ernst: Das Gymnasium in Sigmaringen 1818–1961. Sigmaringen 1961.

Wahl, Alfred: Retour difficile des incorporés de force alsaciens, mosellans et luxembourgeois (1944–1945). In: Höpel, Tiemann 1996, S. 74–78.
Walk, Joseph: Die „jüdische Schulabteilung" in Karlsruhe 1936–1940. In: Heinz Schmitt (Hg.): Juden in Karlsruhe. Beiträge zu ihrer Geschichte bis zur nationalsozialistischen Machtergreifung. Karlsruhe 1988, S. 311–320.
Weidauer, Frank (1963): In Memoriam Rudolf Griesinger. In: Mitteilungen des Vereins der ehemaligen Schüler des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums [Stuttgart], 10. Jg. (August 1963), S. 7 f.
Ders. (1978): Zum Gedenken an Rudolf Griesinger. In: ebd. 25. Jg.(1978), Heft 35, S. 2–4.
Ders. (1980): Paul Würthle 1890–1945. In: ebd. 26. Jg.(1980), Heft 36, S. 1–3.
Weinacht, Paul-Ludwig (Hg.) (1975): Leo Wohleb – der andere politische Kurs. Freiburg 1975.
Ders. (1978): Die CDU in Baden-Württemberg und ihre Geschichte. Stuttgart 1978.
Ders. (1987): Die politische Nachkriegsentwicklung und die Auseinandersetzungen um den Südweststaat, I. Land Baden (Südbaden). In: Badische Geschichte 1987, S. 208–231.
Ders. (1991): Der unterlegene Standpunkt. Ein alternatives Föderalismus-Konzept. In: Schaab, Richter 1991, S. 45–57.
Weis, Bertold K.: Das Schönborn-Gymnasium in Bruchsal. Zur Geschichte der Schule. In: Gymnasium perpetuum. Festgabe zur 200-Jahrfeier des Schönborn-Gymnasiums Bruchsal, dargebracht von ehemaligen Lehrern und Schülern, hg. von der Vereinigung der Freunde des Schönborn-Gymnasiums, 1955, S. 7–41.
Weis, Eberhard: Leben und Persönlichkeit Franz Schnabels. In: Franz Schnabel. Zu Leben und Werk (1887–1966). Vorträge zur Feier seines 100. Geburtstages, hg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. München 1988, S. 25–40.
Weisenburger, Elvira: Der „Rassepapst". Hans Friedrich Karl Günther, Professor für Rassenkunde. In: Kißener, Scholtyseck 1997, S. 161–199.
Weisenfeld, Ernst: Welches Deutschland soll es sein? Frankreich und die deutsche Einheit seit 1945. München 1986.
Weisert, Hermann: Die Verfassung der Universität Heidelberg. Überblick 1386–1952. Heidelberg 1974.
Weisz, Christoph (Hg.): OMGUS-Handbuch. Die amerikanische Militärregierung in Deutschland 1945–1949. München 1994.
Weizsäcker, Richard von: Vier Zeiten. Erinnerungen. Berlin 1997.
Wells, Herman B: Higher Education Reconstruction in Postwar Germany. In: Heinemann 1990, Teil 2, S. 43–52.
Wengst, Udo: Beamtentum zwischen Reform und Tradition. Düsseldorf 1988.
[Werneke, Heinrich]: Beiträge zur Völkerverständigung. Aus französischen Schul- und Lesebüchern gesammelt u. übersetzt von Prof. Dr. Werneke, hg. von der Direction de l'Education Publique G.M.Z.F.O. Offenburg [1947].
Werner, Hermann: Tübingen 1945. Tübingen 1986.
Werner, Josef (1986): Karlsruhe 1945. Karlsruhe ^{2}1986.
Ders. (1988): Hakenkreuz und Judenstern. Das Schicksal der Karlsruher Juden im Dritten Reich. Karlsruhe 1988.
Werth, Alexander (1956): France 1940–1955. London 1956.
Ders. (1957): Der zögernde Nachbar. Frankreich seit dem letzten Weltkrieg. Düsseldorf 1957. [Erweiterte Fassung des Werkes von 1956.]
Wessels, Wolfram: „Auslese ertüchtigt ein Volk." H. F. K. Günther und die Rassenkunde in Freiburg. In: Allmende 16/17 (1987), S. 140–151.
Westdeutschlands Weg zur Bundesrepublik 1945–1949. Beiträge von Mitarbeitern des Instituts für Zeitgeschichte. München 1976.

Wette, Wolfram: Durchhalte-Terror in der Schlußphase des Krieges. Das Beispiel der Erschießungen in Waldkirch am 10./11. April 1945. In: Müller, Ueberschär, Wette 1985, S. 49–58.
Wetzel, Juliane: Mir szeinen doh. In: Martin Broszat, Klaus-Dietmar Henke, Hans Woller (Hg.): Von Stalingrad zur Währungsreform. München 1988, S. 327–364.
Whiting, Charles; Trees, Wolfgang: Die Amis sind da. Wie Aachen 1944 erobert wurde. Aachen 1975.
Widmann, Martin: Ein Leben voller Arbeit für Schule und Volk. In: Süddeutsche Schul-Zeitung, 5. Jg. 1951, S. 38 f.
Willimek, Anton: Ostkunde im Deutschunterricht der höheren Schule. In: KuU, Nichtamtlicher Teil, 1957, S. 98–101.
Willis, F. Roy: The French in Germany 1945–1949. Stanford (Cal.) 1962.
Willmann, Anni: Die Entstehung des Südweststaates. In: Stuttgarter Illustrierte (April 1982), S. 4–9.
Winkeler, Rolf: Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945–1952. Eine Analyse der Auseinandersetzungen um die Schule zwischen Parteien, Verbänden und französischer Besatzungsmacht. Stuttgart 1971.
Wöhrle, Tobias: Leo Wohleb. Eine politische Biographie. Karlsruhe 2008.
Wölfing, Willi: Zur Geschichte der amtlichen Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg nach 1945. Lehrerfortbildung zwischen 1945 und 1977. 2 Teile. Frankfurt/M. 1979.
Wohleb, Leo: Erinnerungen aus meinem Leben. In: Badische Heimat, 32. Jg. (1952), Heft 1, S. 77–81.
[Wohleb, Maria]: Leo Wohleb 1888–1955, zum 10. Todestag am 12. März 1965 zusammengestellt von seiner Frau. Karlsruhe 1965.
Wolfrum, Edgar (1992): „Jammert im Leid der Besiegte, so ist auch der Sieger verloren." Kollektive Alltagserfahrungen in der französischen Besatzungszone nach 1945. In: Jurt 1992, S. 21–38.
Ders. (1993): Das Bild der „düsteren Franzosenzeit". Alltagsnot, Meinungsklima und Demokratisierungspolitik in der französischen Besatzungszone nach 1945. In: Stefan Martens (Hg.): Vom „Erbfeind" zum „Erneuerer". Aspekte und Motive der französischen Deutschlandpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg. Sigmaringen 1993, S. 87–113.
Ders; Fäßler, Peter; Grohnert, Reinhard (Hg.): Krisenjahre und Aufbruchszeit. Alltag und Politik im französisch besetzten Baden 1945–1949. München 1996.
Wolgast, Eike (1986a): Die Universität Heidelberg im Dritten Reich. In: Universität Heidelberg, Vorträge im WS 1985/86. Heidelberg 1986, S. 186–216.
Ders. (1986b): Sechshundert Jahre Universität Heidelberg. In: Universität Heidelberg, 600 Jahre Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Geschichte, Forschung und Lehre (Red. Hans Krabusch). München 1986, S. 21–27.
Ders. (1990): Ludwig Wilhelm Martin Paul Schmitthenner. In: Badische Biographien, NF Bd. III, S. 239–243.
Wrobel, Christian: Zur Informationspolitik in der französischen Besatzungszone. Die Medien im Land Baden 1945–1951. In: Jurt 1992, S. 57–64.
Würth, Adolf: Die Übergänge aus der Volksschule auf weiterführende Schulen und ihre regionalen Unterschiede. Zur Frage des Bildungsgefälles in den Stadt- und Landkreisen Baden-Württembergs. In: Statistische Monatshefte Baden-Württemberg (1965), S. 185–191.
Würthle, Stefan: Der Birklehof – Ein deutsches Landerziehungsheim in nationalsozialistischer Zeit. Freiburg 1998.
Wurm, Theophil: Erinnerungen aus meinem Leben. Stuttgart 1953.
Wurster, Markus: Schule und Bildung in Stuttgart in den ersten Jahren nach 1945. In: Lersch, Poker, Sauer 1995, S. 499–542.

Zauner, Stefan (1993): Demokratischer Neubeginn? Die Universitäten in der französischen Besatzungszone (1945–1949). In: Cornelia Rauh-Kühne, Michael Ruck (Hg.): Regionale Eliten zwischen Diktatur und Demokratie. Baden und Württemberg 1930–1952. München 1993, S. 333–361.
Ders. (1994): Erziehung und Kulturmission. Frankreichs Bildungspolitik in Deutschland 1945–1949. München 1994.
Zeiger, Ivo: Bericht über die Reise des P. Zeiger SJ zu dem Hochwürdigsten Episkopat von Deutschland und Österreich (1.–20. September 45). In: Ludwig Volk, Bernhard Stasiewski: Akten deutscher Bischöfe über die Lage der Kirche 1933–1945. Bd. 6: 1943–1945. Mainz 1985.
Zekorn, Andreas (Bearb.): Blau-weiß-rot: Leben unter der Trikolore. Die Kreise Balingen und Hechingen in der Nachkriegszeit 1945–1949. Balingen 1999.
Zeller, Bernhard (Bearb.): Klassiker in finsteren Zeiten 1933–1945. Ausstellung des Deutschen Literaturarchivs im Schiller-Nationalmuseum Marbach am Neckar, Katalog, Teil 1 u. 2. Marbach 1983.
Zick, Hubert: Zur Kontinuität in der Verwaltung. In: Alltagsnot und politischer Wiederaufbau 1986, S. 58–63.
Ziebura, Gilbert: Die deutsch-französischen Beziehungen seit 1945. Mythen und Realitäten. Pfullingen 1970.
Ziemke, Earl F.: The U.S. Army in the Occupation of Germany 1944–1946. Army Historical Series. Washington (D.C.) 1975.
Zink, Harold (1947): American Military Government in Germany. New York 1947.
Ders. (1957): The United States in Germany 1944–1955. Westport (Conn.) 1957.
Zur Neuordnung des Schulwesens in Württemberg-Hohenzollern, hg. vom Kultministerium Tübingen. [Rottenburg] 1950.
Zutt, Jürg: Auf dem Birklehof 1944–47. In: Birklehof, Nr. 24 (Juli 1965), S. 10–12.
250 Jahre Stuttgarter Gymnasium. Festschrift des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums 1686–1936. Stuttgart 1937.

1. Die Ausgangslage: Die „Stunde null“

1.1 Das Ende des Zweiten Weltkrieges in Südwestdeutschland

Im März 1945 lag das von Hitler beherrschte Deutschland am Boden. Nach fünfeinhalb Kriegsjahren gab es im Südwesten außer Heidelberg keine größere Stadt mehr, die der Bombenkrieg nicht im Kern getroffen und zertrümmert hatte. Ganze Stadtteile waren ohne ein bewohntes Haus. Die Wehrmacht, die auf der Höhe ihrer Siege das Geschehen vom Nordkap bis zur Sahara und von den Pyrenäen bis tief nach Russland hinein bestimmt hatte, war, als der Winter zu Ende ging, im Luftraum praktisch nicht mehr vorhanden. Auch auf der Erde mangelte es zu erfolgreichem Widerstand fast an allem. Es fehlte weithin zudem der Wille. Denn um zu erkennen, dass das Ende des überlangen Krieges bevorstand, bedurfte es keiner Hellsicht mehr.

Dies hinderte die nationalsozialistische Führung freilich nicht daran, den unvermeidlichen Untergang mit der Verheißung kommender Wunderwaffen, mit Durchhalteparolen und Vernichtungsbefehlen hinauszuzögern, vor allem aber mit blankem Terror gegen die eigenen Landsleute, die Zerstörung und sinnloses Sterben wenigstens zuletzt verhindern wollten.[1] An der Ostfront führte die Absicht, Frauen, Kinder und alte Leute vor dem Überrolltwerden durch die siegreichen sowjetischen Truppen zu bewahren und ihnen die Flucht nach Westen zu ermöglichen, beim Heer noch einmal zu äußerster Anstrengung und opferreichen Kämpfen. Die Bevölkerung im Westen, und mit ihr die Mehrzahl der Soldaten, konnte nur erleichtert sein, wenn alles vollends schnell zu Ende ging.[2]

---

[1] Für Südwestdeutschland dürften die Ereignisse von Brettheim (Bertram 2005; Schultheiß 1993 b, S. 15–57; Schultheiß 1993 c, S. 357–362; Schwarzmaier 1975, S. 106) das bekannteste Beispiel sein, für die Endphase des Krieges insgesamt die tückische Ermordung des Aachener Oberbürgermeisters Franz Oppenhoff am 25. 3. 1945, die, obwohl von einem aus Hildesheim eingeflogenen Spezialkommando verübt, zur Werwolf-Aktion „deutscher Freiheitskämpfer“ stilisiert wurde. (Poll 1961, S. 244 ff.; Rose 1980, S. 13–22; Trees, Whiting 1982.) Vgl. auch Blumenstock 1957, S. 28–34; Irek 1983, S. 31; K. F. Müller 1987, S. 136–138, 153, 155, 168; Th. Schnabel 1986, S. 591–593; Serger, Böttcher, Ueberschär 2006, S. 231; Strölin 1950, S. 24 ff., 28, 39 ff., 55; Vietzen 1972, S. 9 f., 20 ff., 26. Den „Lumpen und Feiglingen“, die „in den besetzten deutschen Landesteilen … feindlichen Befehlen folgen“, hatte das Regime in verbalem Blutrausch schon am 5. 10. 1944 in der Zeitschrift „Das Schwarze Korps“ die Ermordung angekündigt. (Henke 1995, S. 264 f.)

[2] Vgl. den Stimmungsbericht v. 27. 3. 1945 an den Sicherheitsdienst des Reichsführers SS, SD Leitabschnitt Stuttgart (Schwarzmaier 1975, S. 43 ff.; außerdem S. 105–116). Strölin 1950 berichtet (S. 53) über Versuche, sinnlose Zerstörungen mit schlimmsten

Deshalb stieß der Einmarsch der Amerikaner und Franzosen in Baden, Württemberg und Hohenzollern nicht mehr auf entschlossene, gleichmäßige und zähe Gegenwehr. Wo sie versucht wurde, geschah es wohl überwiegend aus soldatischer Gewöhnung und Fatalismus, oder weil Offiziere ihren Truppen keine andere Möglichkeit ließen. Anderswo zogen sich diese nachts durch die Wälder so weit zurück, wie der Gegner tagsüber auf den Straßen vorgerückt war. Viele Städte und Ortschaften fielen den Alliierten kampflos zu. Um und in Heilbronn und Crailsheim allerdings wurde gekämpft, sodass sich die Besetzung etwas verlangsamte. Trotzdem hätten die Amerikaner das Land wohl noch rascher überrennen können, als sie es taten. Aber ihr Hauptstoß ging von Westen nach Osten, der dortigen Front entgegen, mit dem Ziel, gemeinsam mit den sowjetischen Verbänden den Norden vom Süden Deutschlands zu trennen. Überdies mag die Plötzlichkeit des Zusammenbruchs einer noch wenige Monate zuvor gewaltigen Kriegsmaschine selbst für manche amerikanische Offiziere überraschend gekommen sein. Sie trauten dem fanatischen Regime, das bis zuletzt seine Tiraden verbreitete, mit Grund das Äußerste zu. Zugleich sahen sie, dass der Sieg nur eine Frage der Zeit war, und vermieden bei ihren Soldaten unnötige Verluste.[3]

Folgen zu verhindern: Reichsstatthalter Murr „wußte, daß die Stuttgarter Bevölkerung auf meiner Seite stand ... Aus allen Schichten ... wurde mir ... Hilfe und Unterstützung zuteil.“ Eine trotz ihrer Knappheit detaillierte Kommentierung des Verlaufs der Besetzung gibt Günter Cordes in den Erläuterungen zu Karte VII, 10 des „Historischen Atlas von Baden-Württemberg“. Auch er erwähnt, dass die Bevölkerung Panzersperren abgelehnt und deren Schließung oft zu verhindern versucht habe (S. 2). Gegen die SS sei ihre Haltung teilweise feindselig gewesen. Vgl. S. 6 zu Rastatt und S. 7 zu Lahr. Blumenstock 1957 schildert nach vielen Einzelberichten die Stimmung bei der Truppe (S. 25–28) und Bevölkerung (u. a. S. 222: „Gefühl der Erleichterung“ nach der Besetzung). Entsprechend Hirschfeld, Renz 2005, S. 123 und – für Jettingen bei Günzburg – S. 119, 142, 151 f.; Keil 1948, S. 604, 606; Messerschmidt 1989, S. 483, und Messerschmidt 1994, S. 152–164; Reutter 1994, S. 41; Th. Schnabel 1994 a und 1994 b; Schwarzmaier 1980, S. 141; Ueberschär in: Müller, Ueberschär, Wette 1985, S. 29, 33; Wette in: ebd., S. 70 ff. Vgl. auch Schultheiß 1993 c, S. 354; J. Werner 1986, S. 68; oder – für Pößneck in Thüringen – Rossmann 1946, S. 237.

[3] Der Verfasser erlebte als Kriegsgefangener am 24. 4. 1945 zwischen Königsbronn und Heidenheim mit, wie einzelne Gewehrschüsse in der Ferne die Umkehr von auf Heidenheim zufahrenden Militärfahrzeugen bewirkten; die Stadt wurde dann kurz vor Mitternacht kampflos besetzt. (Schweier 1962, S. 202.) Zur Vorsicht der Amerikaner auch: Blumenstock 1957, S. 221; Schultheiß 1993 c, S. 360; Schwarzmaier 1975, S. 111 ff. Für die Franzosen vgl. Rommel 1955, S. 20, 25 und besonders 26 (auch bei Schwarzmaier 1975, S. 100): „Es schien, als ob die Einziehenden es nicht glauben konnten, dass kein Widerstand geleistet werde.“ Zum militärischen Vorrang des Vorstoßes nach Osten: Eisenhower 1948, S. 397 (dt. Ausg. S. 457). Zum Kampfverhalten der deutschen Soldaten in der Endphase zitiert Blumenstock (S. 220) General Brandenberger, den Kommandeur der 19. Armee, („... ist es kaum zu ernsthaftem

Dass bei einem Feldzug aus der Situation heraus getroffene Entscheidungen immer wieder die Planung ändern, war die Chance der französischen Verbände. Der aus dem selbst gewählten Exil in sein Land zurückgekehrte Befehlshaber der „freien Franzosen", Charles de Gaulle, wusste, wie wichtig es für sein tief gedemütigtes Volk war, von militärischen Leistungen zu hören. Er nahm erst recht an, dass sichtbare Erfolge das Gewicht seines Staates bei den endgültigen Weichenstellungen für die Nachkriegszeit stärken konnten. Nicht zuletzt wünschte er sich Land und Menschen als Faustpfänder.[4] Das gelang. Am 4. April war die badische Hauptstadt Karlsruhe in der Hand der Franzosen. Am 22. April wurde ihnen auch die württembergische Hauptstadt Stuttgart übergeben. Ende April war das Gebiet des späteren Südweststaates besetzt.[5]

Mit der förmlichen Kapitulation der Wehrmacht in Reims und Berlin-Karlshorst am 7. und 8. Mai 1945 begann eine neue Epoche der deutschen Geschichte. Die Besatzungszeit sollte formell ein Jahrzehnt dauern: Am 5. Mai 1955 erhielt die Bundesrepublik Deutschland, am 20. September

---

Widerstand gekommen") und die Geschichte des 397. amerikanischen Infanterieregiments („Die Deutschen zogen sich so schnell zurück, dass wir kaum Schritt mit ihnen halten konnten."). Vgl. auch Rommel 1955, S. 18, 19, 21; Schultheiß 1993 c, S. 360; Ueberschär in: Ueberschär, Müller 1986, S. 79 ff., 103 ff., 141 ff.; Vietzen 1972, S. 25; J. Werner 1986, S. 61, 65, 74–84. Zum Ablauf der Besetzung Badens: Ehmer 1980, S. 35–58.

[4] Vgl. de Gaulle 1959, S. 152–171, dt. Ausg. 1961, S. 435–452; de Lattre 1985, S. 203. De Lattres Telegramme an de Gaulle, den französischen Kriegsminister und den französischen Generalstabschef v. 22. 4. 1945 und sein Schreiben vom gleichen Tag (S. 243 ff.) an Oberstleutnant de Souzy, den Verbindungsoffizier bei der VI. Armeegruppe, zeigen das Bedürfnis, Leistungen und Heldenmut der 1. französischen Armee um jeden Preis herauszustellen und die Übergabe und Besetzung Stuttgarts als Ergebnis eines Kampfes gegen mehr als 15 000 deutsche Soldaten erscheinen zu lassen, die sich selbst in der Innenstadt noch verbissen gewehrt hätten. Dabei wird auch die Einwohnerzahl der Stadt kräftig nach oben korrigiert. Die Amerikaner hätten im Rundfunk die Tatsachen entstellt und den glänzenden französischen Sieg heruntergespielt. Entsprechend lauten de Lattres Ausführungen in seiner Geschichte der 1. französischen Armee (1949, S. 537: „diese ungeheure Stadt von 800 000 Einwohnern". Nach Leipner 1982, S. 1024, Poker 1995, S. 260, und Vietzen 1972, S. 14, betrug die Einwohnerzahl Stuttgarts im April 1945 noch rund 265 000.). Ähnlich wie de Lattre äußert sich auch General Beaufre (1966, S. 303). Bei Ulm rückt de Lattre den Einzug an die Seite der Ereignisse vom Herbst 1805 und beschwört die Erinnerung an die napoleonische Zeit. (Tagesbefehl Nr. 8 v. 24. 4. 1945; de Lattre 1949, S. 563.) Zum Thema: Henke 1980, S. 171 f.; Konstanzer 1969, S. 13 ff.

[5] Obwohl die Ostgrenze Württembergs erreicht oder überschritten war, blieben dahinter für kurze Zeit noch einzelne „weiße Flecken". Auch die Exklave Büsingen wurde erst im Mai besetzt, da sie nur über Schweizer Gebiet zu erreichen war.

endgültig auch die DDR die Souveränität,[6] doch blieben den Siegern des Zweiten Weltkrieges vor allem in Berlin Rechte und Funktionen, die erst viel später mit der Wiedervereinigung Deutschlands erloschen. Im täglichen Leben der Westzonen war die Besetzung mindestens bis zur Gründung der Bundesrepublik im Mai und dem Inkrafttreten des Besatzungsstatuts im September 1949 offensichtlich und fühlbar, am stärksten und drückendsten in den ersten drei Jahren.

Anfangs endete jede Zone da, wo die nationale Zugehörigkeit der Truppen wechselte. In Südwestdeutschland hieß das, dass die Amerikaner im Norden und Nordosten standen, wobei sich ihr Streifen nach Osten verbreiterte. Mannheim und Heidelberg waren amerikanisch, ebenso Heilbronn, Schwäbisch Hall, Schwäbisch Gmünd und Ulm. Schon in Bruchsal und Karlsruhe aber befanden sich die Franzosen, die auch in Ludwigsburg einzogen und an der Besetzung Ulms beteiligt waren. In Stuttgart rückten die Franzosen von Süden, Westen und Norden, die Amerikaner von Osten ein, sodass kurze Zeit der Neckar die Stadt teilte,[7] doch zogen sich Anfang Mai die Amerikaner ins Remstal zurück, und sogar das östlich des Flusses gelegene Eßlingen[8] und der westliche Teil des Kreises Waiblingen wurden von den Franzosen übernommen.

Dabei sollte es allerdings nicht bleiben. Noch 1944 war vorgesehen gewesen, dass der ganze Süden Deutschlands Sache der Vereinigten Staaten sein werde, während Großbritannien und die Sowjetunion jeweils das ihnen näher liegende Gebiet im Norden verwalten würden. Dies wurde im Februar 1945 in Jalta abgewandelt: Auch Frankreich sollte sichtbar als

---

[6] Die Sowjetunion hatte die DDR aus taktischen und propagandistischen Gründen schon am 25. 3. 1954 für souverän erklärt. Am 20. 9. 1955 wurde diese Maßnahme durch die Aufhebung des Amtes des sowjetischen Hohen Kommissars und die Außerkraftsetzung der Kontrollratsbeschlüsse bekräftigt. Soweit sich dem Wort Souveränität in diesem Fall die übliche inhaltliche Bedeutung überhaupt zuordnen lässt, erscheint das spätere Datum (Vertrag über die Beziehungen zwischen der DDR und der UdSSR) als das gewichtigere.

[7] Die Besetzung Stuttgarts durch die Franzosen und deren Verbleiben dort war im Operationsplan der VI. Armeegruppe nicht vorgesehen und ein Alleingang de Lattres, der einer Anweisung de Gaulles folgte. Dieser nahm die Verärgerung der Amerikaner in Kauf, die ihrerseits keine den Ablauf der Operationen störende Auseinandersetzung wünschten, sodass sich Eisenhower, wenn auch mit Bedauern, fürs Erste mit der Lage abfand, die sich ergeben hatte. (De Gaulle 1959, S. 153 ff., 168–171, dt. Ausg. 1961, S. 436 ff., 449–452; de Lattre 1985, S. 203, 245–258; Eisenhower 1948, S. 412 ff. (dt. Ausg. S. 473 ff.), Strobridge 1989, S. 529 ff.; Truman 1955, S. 156 f.) Schon die Besetzung Karlsruhes durch die Franzosen hatte der ursprünglichen amerik. Planung für den Einsatz der 1. franz. Armee nicht entsprochen. (J. Werner 1986, S. 55, aber auch 61; vgl. dazu Henke 1980, S. 173.)

[8] Die unterschiedlichen Schreibweisen dieser Stadt geben jeweils den amtlichen Gebrauch wieder. Im November 1964 wurde „Eßlingen am Neckar“ offiziell in „Esslingen am Neckar“ umbenannt.

Siegermacht und Mitglied der exklusiven Gruppe der „Großen Vier" in Erscheinung treten. Damit waren jedoch der Umfang und die Grenzen der „Zone française d'occupation" noch nicht bestimmt. Sie wurde in Süddeutschland aus dem amerikanischen Anteil herausgeschnitten.

Nun war aber der Beitrag Frankreichs zum gemeinsamen Sieg mit dem Amerikas überhaupt nicht vergleichbar.[9] Schon die Verschiedenheit der Wirtschaftskraft und militärischen Stärke und das darauf beruhende unterschiedliche Gewicht in der Welt ließen nicht zu, dass den Franzosen der Anfang Mai 1945 erreichte oder gar der erstrebte Machtbereich voll zufiel. Die Amerikaner, die ihrerseits bereit waren, große Gebiete in Mitteldeutschland den Sowjets zu übergeben und französischen Wünschen im Norden der endgültigen französischen Zone teilweise zu entsprechen, erwarteten, dass die Zufallsgrenzen des Frühjahrs auch in Süddeutschland, hier zu ihren Gunsten, geändert würden. Bis es soweit war, bedurfte es allerdings der Verhandlungen und einiger Festigkeit, denn Frankreich wäre gern in Stuttgart und Karlsruhe geblieben.[10]

---

[9] Werth (1956, S. 249; dt. Ausg. S. 187) bemerkt, die französische Armee habe beim größten über Deutschland errungenen Sieg „nur eine unbedeutende Rolle gespielt". Das war auch Stalins Meinung: Die Tatsache sei nun einmal nicht aus der Welt zu schaffen, dass Frankreich zu diesem Krieg wenig beigetragen und seine Tore dem Feind geöffnet habe. (Protokoll der Plenarsitzung v. 5. 2. 1945 in Jalta von Charles E. Bohlen. Foreign Relations 1955, S. 617; Michaelis, Schraepler 1995, Bd. 22, S. 437.) Von Roosevelt über de Gaulle befragt, nannte er diesen einen „Mann ohne Augenmaß, der die Realitäten der Rolle, die Frankreich in diesem Krieg gespielt hat, nicht sehen will." (Weisenfeld 1986, S. 18, nach Jean-Baptiste Duroselle, Histoire Diplomatique de 1919 à nos jours, Paris ^{6}1974, S. 395.) Wenn im Rückblick Eisenhower (1948, S. 414, dt. Ausg. S. 475) den Beitrag der französischen Soldaten in Nordafrika und im Frühjahr 1945 lobt, stellt dies mehr eine Anerkennung des ehemaligen Oberbefehlshabers dar als ein historisches Urteil über das Gewicht dieser Mitwirkung. Schon in der Truppenstärke zeigt sich ein krasser Unterschied: Während die USA und die UdSSR jeweils über etwa 5 Millionen Soldaten verfügten, konnten die Franzosen am Vorabend der Invasion einschließlich aller Kolonialtruppen nur 256 000 Mann ins Feld stellen. (Lipgens 1973, S. 54.) Auch hierauf wies Stalin, der einer franz. Besatzungszone und erst recht der französischen Mitgliedschaft im Kontrollrat ungern zustimmte, am 5. 2. 1945 hin: Frankreich beteilige sich zurzeit mit nur 8 Divisionen am Krieg, weniger als Jugoslawien (12) und die polnische Regierung in Lublin (13). (Foreign Relations 1955, S. 623; Michaelis, Schraepler 1995, Bd. 22, S. 443. Höhere Zahlen bei de Gaulle 1956, S. 246–253, dt. Ausg. 1961, S. 230–236.) Roy Willis urteilt: „Zur Befreiung Frankreichs wäre es auf jeden Fall gekommen, ob sich die Franzosen nun beteiligten oder nicht." (1962, S. 2.) Roosevelts Stabschef Admiral Leahy sprach im Frühjahr 1945 „von der ‚Fiktion einer Großmachtstellung Frankreichs', die im Interesse Großbritanniens geschaffen worden sei und nur Schwierigkeiten im Verkehr mit den übrigen kleinen Staaten und unter den wirklichen Großmächten hervorrufen werde." (Lipgens 1973, S. 58.)

[10] Die endgültige Gestalt der franz. Zone stand noch Mitte Juni 1945 nicht fest. (Vgl. Truman 1955, S. 157, 228; Foreign Relations 1968, S. 320–322, 332, 346, 351,

Es kam dann doch zur Neueinteilung, wobei die Reichsautobahn von Karlsruhe nach Ulm die Linie vorgab, die berührten Landkreise aber unzertrennt blieben, sodass die Zonengrenze tatsächlich südlicher als die Autobahn verlief.

Anfang Juli räumten die Franzosen Karlsruhe und Stuttgart. Die Bevölkerung des an die Amerikaner fallenden Gebietes bedauerte den Wechsel nicht. Es war bei und nach der Besetzung zwar nicht gleichmäßig, also planmäßig, aber doch an vielen Orten zu schlimmen Übergriffen gekommen. In Stuttgart hatten sich in den ersten Tagen nach der Übergabe allein im Bezirk der evangelischen Gedächtnisgemeinde, in dem durch die Luftangriffe nur einzelne Häuser bewohnbar geblieben waren, um die sechzig Vergewaltigungen ereignet. Mutwillige Brandstiftungen, Plünderungen, Räubereien, Zwangsablieferungen und Demontagen, die willkürliche Kommandierung zufälliger Passanten zu Arbeiten, die Gefangennahme vieler männlicher Einwohner noch Wochen nach dem Waffenstillstand und der Abtransport der Betroffenen, die nicht einmal ihre Angehörigen verständigen konnten, in eine schlimmstenfalls Jahre dauernde Gefangenschaft ergänzten das düstere Bild.[11] Ein aufgestauter, insoweit verständli-

362–366.) Von Stalin nach dem Grund befragt, warum Frankreich überhaupt eine Besatzungszone erhalten solle, hatte Roosevelt in Jalta geantwortet, „that he favored it only out of kindness.“ (Lipgens 1973, S. 57.) Die Amerikaner ließen schließlich die Möglichkeit einer nochmaligen Korrektur zu einem späteren Zeitpunkt offen. (Foreign Relations 1968, S. 552.) Die Korrekturmöglichkeit wurde im Herbst 1945 vor allem darin gesehen, dass Frankreich im Tausch für Südwürttemberg Nordbaden erhielt. Außenminister Byrnes neigte einer solchen Lösung zu, die von den in Deutschland maßgebenden Amerikanern aus einer Reihe von Gründen abgelehnt wurde (Foreign Relations 1968, S. 962 f., 978, 994 f., 997 f., 1025), was Frankreich jedoch nicht davon abhielt, das Thema immer wieder anzusprechen. (Vgl. Nüske 1983, S. 106–125.) Zur Zonenplanung und -einteilung vgl. Hacker 1987, S. 4 ff.; Krautkrämer, S. 61–87; Nüske 1982, S. 209, 214–228. Es blieb schließlich beim Abkommen v. 26. 7. 1945, das die Vereinigten Staaten am 29.7., Großbritannien am 2.8., Frankreich am 7.8. und die UdSSR am 13.8. gebilligt hatten. (Michaelis, Schraepler 1995, 23. Bd., S. 317–320.)

[11] Zu den vielfach bezeugten Ausschreitungen franz. Soldaten vgl. Bayer 1989, S. 535 ff., und Bayer 1995, S. 23; Besier, Thierfelder, Tyra 1989, S. 74 f., 77, 82 f., 93 f., 107, 132 f., 182 f., 244, 250, 256, 261; Bd. 2 1990, S. 85; Bielenberg 1992, S. 7 ff. (dt. Ausg. 1993, S. 13 ff.); Blumenstock 1957, S. 227 ff.; Borgstedt 2004, S. 468 f.; Borsdorf, Niethammer 1976, S. 67, 71 ff.; Bosch 1988, S. 34 ff., 52; Dietrich 1966, S. 54; Enssle 1995, S. 360–363; Gaugele 1996, S. 28 ff.; Göhri 2005, bes. S. 21, 24–26, 45, 53, 60 f., 79, 88, 94, 99, 112 (auf S. 17 f., 119, 128 wird aber auch vorbildliches Verhalten erwähnt); Haumann 1986, S. 11; Hausenstein 1967, S. 359; Heckmanns 1999, S. 351–353, 360 f.; Jütte 1995, S. 407; Keil 1948, S. 609; Koch 1998, S. 528; Köhler 1987, S. 15 f.; Lincoln 1965, S. 32–61, 69 ff., 105 ff.; Meininger, Doerrschuck 1965, S. 129–131; Moser 1993, S. 211; K. F. Müller 1987, S. 199 f., 461; Neubeiser 1978, S. 21; Nüske 1983, S. 170–172; Ohler 1992, S. 69 f.; Die Protokolle der Regierung von Württ.-Hohenzollern, 1. Bd., S. 358 f.; Unser Reutlingen 1965, S. 21, 26 f.; Rö-

cher Hass, aber auch die Verführung durch die plötzliche Macht und die Gelegenheit, die Wendung des Glücks zu nutzen, wirkten zusammen. Daher erwartete die Bevölkerung von den amerikanischen Soldaten, die, vom Kriegsdienst abgesehen, unter Hitlers Politik meist nicht unmittelbar gelitten hatten, eine gelassenere, insgesamt bessere Behandlung. Man erhoffte zudem höhere Lebensmittelzuteilungen, da sich die Amerikaner, anders als die Franzosen, im Wesentlichen nicht aus dem Land versorgten.[12]

---

mer 2000, S. 301 f., 310 ff.; Rommel 1955, bes. S. 26–31, 44; Sauer 1978, S. 20 f., 39; C. Schmid 1979, S. 219 ff., 225 ff.; H. D. Schmid 1973, S. 235; Schmid, Schäfer 1985, S. 36–38, 41, 183; Schnabel in: Schnabel, Ueberschär 1985, S. 62; Schwarzmaier 1975, S. 101 ff., 123; Serger, Böttcher, Ueberschär 2006, S. 299, 311 ff.; Speck 1995, S. 397; Strobridge 1989, S. 529 ff.; Timm 1997, bes. S. 32–39, 152; Vietzen 1972, S. 27–40; Vollnhals 1988, S. 13 f., 65; J. Werner 1986, S. 102–125, 217; Wurm 1953, S. 174. Gebhard Müller, ein nicht nur in höchsten Ämtern bewährter, sondern auch sorgsam abwägender und urteilender Zeitzeuge, schrieb viele Jahre später von „einer noch völlig feindseligen Einstellung der Sieger, … zahllosen Übergriffen, wilden Requisitionen, einer zehntausendfachen Schändung von Frauen … Die Schäden, die in diesen ersten Monaten durch Eingriffe in das private Hab und Gut und staatliches Besitztum angerichtet wurden, wird man auf weit über 100 Millionen Mark beziffern müssen." (G. Müller 1982, S. 14.) In der gesamten franz. Besatzungszone betrafen, Laffon zufolge, die „einseitigen Requirierungen" zwischen September 1945 und Mai 1946 etwa 10 % des noch vorhandenen Industriebestandes. (Ludmann-Obier 1987, S. 97 ff.) Die Zahl der amtlich festgestellten Vergewaltigungsfälle soll allein in Stuttgart vierstellig gewesen sein. Klagen beantwortete der franz. Gouverneur, den der Freiburger Erzbischof nicht lang danach als „guten Katholiken" lobte (Schwalbach 1994, S. 37), mit dem Hinweis auf die Grausamkeiten der SS in Oradour. (Bayer 1995 a, S. 28.) Immerhin ließ seine Ansprache vor den Vertretern der ev. Kirche am 10. 5. 1945 (Henke 1983, S. 54 f.; Besier, Thierfelder, Tyra, 1989, S. 92–94) erkennen, dass er das Geschehene nicht billigte. Es wurden dann auch Gegenmaßnahmen ergriffen (ebd. S. 83, 132). Zu de Gaulle (1959, S. 206, dt. Ausg. 1961, S. 483) waren die Nachrichten, die selbst amerik. Kongressabgeordnete beschäftigten, entweder nicht gedrungen, oder er verließ sich auf Darstellungen wie die des Generalmajors Guillaume v. 27. 4. 1945 (de Lattre 1985, S. 255). Der amerik. General Jacob L. Devers, de Lattres militärischer Vorgesetzter, nannte in seinem Telegramm v. 26.4. an diesen die Situation „chaotisch. Es wird ungehemmt vergewaltigt. Güter, die für die Alliierten von Wert sind, werden geplündert und zerstört. Sie haben Ihre Truppen nicht in der Hand." (De Lattre 1985, S. 252.) – Zur durch die Vorkommnisse bewirkten Stimmung der Bevölkerung vgl. Henke 1983, S. 55.

[12] „Lediglich Gemüse und Obst wurden ... in Anspruch genommen." (Vietzen 1972, S. 54 f.) – Den Unterschied zwischen der französischen und der amerikanischen Einstellung zu den Deutschen hat Emile Laffon am 1. 2. 1947, also schon mit einem gewissen Zeitabstand zum Kriegsende, so charakterisiert: „Das Problem stellt sich ganz anders für einen Franzosen, der unter der Besatzung gelitten hat und der fast in jedem Fall unter den Seinen einen Füsilierten, einen Deportierten oder einen Gefangenen hat, als für einen Amerikaner z. B., der im Deutschen nur den Feind sieht, dem er auf den Schlachtfeldern begegnet ist." Die Erfahrung der eigenen Leiden sei noch zu nahe, als dass die Franzosen Mitleid aufbringen könnten. „Von Deutschland verheert und geschwächt, betrachtet Frankreich die gegenwärtige Situation dieses

Von Juli 1945 an war somit der äußere Rahmen für die Maßnahmen und Ereignisse der ersten Nachkriegsjahre abgesteckt. Planungen für diese Zeit hatten allerdings schon erheblich früher begonnen.

1.2 Die neuen Herren: Amerikaner und Franzosen

1.2.1 Selbstverständnis und Organisation der Besatzung in Deutschland

Die Niederlage des Deutschen Reiches war so vollständig, dass, anders als nach dem Ersten Weltkrieg, selbst die staatliche Fortdauer in Frage gestellt war. Der zum Zeitpunkt des Waffenstillstandes noch nicht eroberte Rest des Staatsgebiets wurde nachträglich besetzt. Die Angehörigen der Wehrmacht betrachtete man grundsätzlich als Kriegsgefangene; die meisten von ihnen wurden in Lager im In- und Ausland verbracht. Um elf Millionen Deutsche waren betroffen. Sie kehrten erst nach und nach, die letzten 1956, in eine gründlich veränderte Heimat zurück.[13]

In der Bundesrepublik ist später überwiegend der Standpunkt vertreten worden, dass Deutschland mit dem Zusammenbruch staatsrechtlich nicht zu bestehen aufgehört habe, obwohl es zur Selbstgestaltung vorübergehend außerstande und nach außen handlungsunfähig war. Dies war jedoch keineswegs allgemein anerkannt. In seiner Antwort auf eine Eingabe des Bischofs von Mainz nannte der in der französischen Zone für Erziehung, Wissenschaft, Kunst und Sport verantwortliche General Schmittlein im November 1946 das Wort Besatzungsmacht eine falsche Bezeichnung. Das Deutsche Reich existiere nicht mehr; daher seien die vier Mächte nicht Besatzungen, die an die Bestimmungen der Haager Landkriegsordnung gebunden wären, sondern die Souveräne, die einzige legitime Macht. Gehorsam werde ihnen nicht nur im Hinblick auf Notwendigkeiten der Kriegführung oder auf Folgen davon geschuldet, sondern im Gesamtbereich des öffentlichen Lebens, der üblicherweise durch eine legitime Regierung bestimmt werde.[14] Emile Laffon, oberste zivile Autorität der französischen Militärregierung und dem Zonenbefehlshaber unmittelbar

---

Landes als ... verdiente Sühne.“ (Introduction zu Cahiers Français d’Information, Bulletin bimensuel publié par la Présidence du Conseil, No. 77, S. 6, zitiert nach Auerbach 1988, S. 607.) Vgl. Orwell 1998, S. 132.

[13] Vgl. Maschke 1974, S. 191 (rund 11 094 000 deutsche Gefangene errechnet der Autor des Beitrags, Werner Ratza; Maschke spricht auf S. 3 von rund 10 Millionen.); Smith 1984, 1985.

[14] Antwort Schmittleins v. 18. 11. 1946 (4779/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 116.2) auf das Schreiben von Bischof Albert Stohr v. 4. 10. 1946 (AC 64.2).

unterstellt, identifizierte sich im Jahr darauf mit dieser Ansicht,[15] die dann auch gegen das von deutscher Seite erstrebte Besatzungsstatut und die Einschränkung des Spielraums der Besatzungsmächte, die damit verbunden sein sollte, als Argument diente.[16]

Wie immer die rechtliche Lage zu beurteilen war, die tatsächliche jedenfalls sah so aus, dass alle Macht in Deutschland bei den vier Oberkommandierenden lag. Um die kurzlebige „Regierung Dönitz", die den Waffenstillstand geschlossen hatte und eine Reihe von Anordnungen traf, ehe sie am 23. Mai 1945 von den Alliierten aufgelöst und verhaftet wurde, kümmerte sich mindestens in Südwestdeutschland niemand mehr.[17] Der amerikanische General Dwight D. Eisenhower hatte in seiner Proklamation Nr. 1, „An das deutsche Volk", als Oberster Befehlshaber der Alliierten Streitkräfte und als Militärgouverneur schon vor diesem Schlussakt des „Dritten Reiches" die höchsten gesetzgebenden, richterlichen und vollziehenden Befugnisse ausdrücklich und uneingeschränkt in Anspruch genommen. Die Militärregierung sei eingesetzt, um diese Macht unter seiner Leitung auszuüben: „Alle Personen in dem besetzten Gebiet haben unverzüglich und widerspruchslos alle Befehle und Veröffentlichungen der Militärregierung zu befolgen."[18]

Die förmliche Übernahme der obersten Regierungsgewalt am 5. Juni 1945 schrieb die inzwischen begründete Machtstruktur fest. Die vier Militärgouverneure übten im Auftrag ihrer Länder – Vereinigte Staaten von Amerika, Sowjetunion, Großbritannien, Frankreich – die Herrschaft in Deutschland aus, einzeln in der jeweiligen, Anfang Juli abschließend umgrenzten Zone, gemeinsam im Gesamtgebiet, von dem freilich alles, was jenseits der Oder und Neiße lag, abgetrennt wurde. Bald waren auch im Westen Verhältnisse geschaffen, durch die das Saarland aus der übrigen französischen Zone herausgelöst und dem französischen Zollgebiet einverleibt werden konnte. Für die gemeinsam wahrzunehmende Verantwortung wurde von August 1945 an der Alliierte Kontrollrat in Berlin

---

[15] AdO Colmar AC 154.4. Das von Schmittlein entworfene Schreiben (9985 ABX v. 1. 10. 1947) ist an den Délégué Supérieur für Württ.-Hohenzollern gerichtet. In seiner Denkschrift „Structure de la Zone" v. 30. 1. 1948 bezeichnete Schmittlein erneut Koenig als einen der vier Souveräne Deutschlands (10800/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 68).

[16] Vgl. 8814/DGAA/EDU v. 23. 9. 1947, AdO Colmar AC–SEO.RUS–131.5. Zum heutigen Verständnis der Rechtslage aus deutscher Sicht zusammenfassend Ingo von Münch 1993, S. 16–18. Vgl. auch Eschenburg 1983, S. 23 f.; Hansen 1987, S. 38 f.; Majer 1995, S. 141-171; Schwengler 1995, S. 173–199; Volkmann 1992, S. 231–250.

[17] Ziemke 1975, S. 260–263. Präsident Truman erklärt in seinen Erinnerungen (1955, S. 220), man habe Dönitz „keine Beachtung geschenkt". Zur „Regierung Dönitz": Hansen 1987, S. 31–43; Lüdde-Neurath 1964; Steinert 1967.

[18] R.-D. Müller, Ueberschär 1994, S. 192.

tätig. Wäre die Kriegskoalition von längerer Dauer gewesen, so hätte er ein wirkungsvolles Organ sein können, zumal auf der Potsdamer Konferenz (17.7.–2.8.1945) für eine Reihe von Bereichen zentrale deutsche Verwaltungsabteilungen unter seiner Kontrolle vorgesehen wurden. Diese Voraussetzung war aber nicht gegeben; zudem achtete auch jede der Westmächte darauf, dass in ihre Zone nicht von außen hineingewirkt wurde. So war der Kontrollrat von Anfang an in Gefahr, zum personell üppig ausgestatteten Wasserkopf zu werden.[19] Angehörige der französischen Verwaltung haben im Rückblick gemeint, sie hätten seine Existenz bei ihrer Arbeit überhaupt nicht wahrgenommen.[20] Das ist erklärlich, da sie ihre Weisungen aus Baden-Baden erhielten, wo die Zentrale der französischen Zone ihren Sitz hatte. Diese selbst aber versuchte durchaus, die Berliner Kontakte zu den anderen Besatzungsmächten zu nutzen, zumal direkte Verbindungen in deren Zonen in den ersten Jahren trotz gelegentlicher Begegnungen sporadisch blieben. So ist das Bild zwiespältig: Einerseits hat der Kontrollrat bei der Verfolgung von Kriegsverbrechen, bei den Leitlinien für die Entnazifizierung und von 1947 an auch bei der Planung eines neuen deutschen Bildungswesens eine bedeutende Rolle gespielt. Andererseits stieß er bei dringenden wirtschaftlichen Maßnahmen und vor allem bei der Konzeption einer langfristigen Deutschlandpolitik schnell an die Grenzen, die durch die unterschiedlichen Interessen der vier Siegermächte gezogen waren. Lang ehe er de facto zu bestehen aufhörte, als am 20. März 1948 der sowjetische Vertreter aus Protest gegen die Beschlüsse der Londoner Sechs-Mächte-Konferenz vom gleichen Monat die Sitzung verließ, hatte sich für die meisten im täglichen Leben entscheidenden Regelungen das Gewicht in die einzelnen Zonen verlagert.

Die amerikanische Besatzungszone umfasste Bayern ohne die Pfalz und den Stadt- und Landkreis Lindau, weiterhin die nördlichen Teile Würt-

---

[19] Zum Aufbau des Kontrollrats: Henke, Oldenhage 1994, S. 23–26; Zink 1947, S. 70 f. In „Structure de la Zone“ (wie Anm. 15) kritisiert Schmittlein den Umfang der franz. Vertretung beim Kontrollrat (G.F.C.C.). Praktisch ein Duplikat der Zonenverwaltung, umfasse sie Tausende von Personen, darunter Hunderte in hohem und mindestens fünfzehn im Generalsrang. Dabei sei ihre Aufgabe die einer diplomatischen Vertretung und die im Erziehungsbereich anfallende Arbeit übersteige je Person wohl kaum vier bis fünf Halbtage im Monat.

[20] So der während der Besatzungszeit für die Universität Tübingen zuständige René Cheval beim Symposium in Tübingen, 16. 9. 1985. Das gedruckte Protokoll (Heinemann 1991, Teil 3, S. 4) vermerkt bestätigende Zurufe. Chevals Äußerung bezieht sich auf die Hochschulpolitik, aber er erwähnt auch – und nicht nur als eigenen Eindruck –, dass der Kontrollrat „eine Fiktion war“ (ebd. S. 5; vgl. dazu S. 119). Ähnlich urteilt Kowalski 1971 (S. 278): „Die zum Vetorecht pervertierte Einstimmigkeitsklausel, die Unfähigkeit der Mächte, sich über die Errichtung einer deutschen Zentralverwaltung zu einigen, machten den Kontrollrat … noch vor seinem endgültigen Scheitern zu einem leerlaufenden Mechanismus.“

tembergs und Badens, die mit der hessischen Exklave Wimpfen zu einem Militärregierungsbezirk zusammengefasst wurden, und ein im Südwesten verkleinertes, sonst aber durch zuletzt preußische Gebiete erheblich ausgedehntes Hessen, das anfangs als Großhessen bezeichnet wurde. Hinzu kam die Exklave Bremen mit Bremerhaven, die im Januar 1947 zum eigenen, vierten Land der Zone wurde.

Die französische Zone umschloss das südliche Württemberg, Hohenzollern, das seit 1850 preußisch gewesen war, weiterhin das südliche Baden, das spätere Land Rheinland-Pfalz, das aus zuvor preußischen, hessischen und bayerischen Teilen erst nach und nach zusammenwuchs und anfangs zwei Befehlshaber hatte, und ein vergrößertes Saarland, dessen Kern das von 1919 bis 1935 unter Aufsicht des Völkerbundes verwaltete Saargebiet war. Lindau wurde aus praktischen Gründen Württemberg-Hohenzollern zugeordnet und war dann auch in dessen Landtag vertreten, behielt aber rund ein Jahrzehnt eine Sonderstellung, bis es wieder mit Bayern vereinigt wurde.

Die Spitze der Besatzungsverwaltung bildeten zunächst die siegreichen militärischen Befehlshaber: Eisenhower (USA), Schukow (UdSSR), Montgomery (Großbritannien) und de Lattre de Tassigny (Frankreich). Die erwähnte Berliner Vier-Mächte-Erklärung vom 5. Juni 1945, mit der die Staatsgewalt in Deutschland den vier alliierten Hauptmächten übertragen, der Kontrollrat gebildet und die Besatzungszonen förmlich errichtet wurden, trägt ihre Unterschriften. Bei den Amerikanern trat noch im gleichen Jahr General Joseph T. McNarney an Eisenhowers Stelle, um seinerseits Anfang Januar 1947 General Lucius D. Clay Platz zu machen. Dieser hatte jedoch schon seit April 1945 als Chef der Militärregierung die entscheidende Funktion inne und nahm sie mit Tatkraft und wachsender Klarsicht bis zum Mai 1949 wahr. Die französische Deutschlandpolitik lag, soweit sie nicht von Paris bestimmt wurde, von Juli 1945 bis August 1949 in der Verantwortung des Général d'Armée Pierre Koenig, der de Lattre de Tassigny ablöste.

Es dauerte eine Zeit lang, bis die alliierte Verwaltung der westlichen Zonen die Form gefunden hatte, die dann beibehalten wurde, bis im September 1949 das Besatzungsstatut in Kraft trat.

Im amerikanisch besetzten Gebiet war die Militärverwaltung nach dem Ende des Krieges zunächst in zwei Behördenstränge gegliedert. An die Stelle der Armeeführung der westlichen Verbündeten (Supreme Headquarters, Allied Expeditionary Force = SHAEF) und des Oberkommandos der amerikanischen Truppen in Europa (European Theater of Operations, United States Army = ETOUSA), die im Juli 1945 aufgelöst wurden, trat die Organisation der amerikanischen Streitkräfte in Europa (United States Forces, European Theater = USFET). Daneben entstand für etwa zwanzig

Millionen Deutsche die Militärregierung in Berlin, OMGUS (Office of Military Government (U.S.) for Germany). Beide Einrichtungen hatten eine mehrjährige, verwickelte Vorgeschichte, da zusammen mit der organisatorischen Gestalt die Ziele und Mittel der Deutschlandpolitik geklärt werden mussten.

Längere Zeit waren verschiedene Planungen nebeneinander hergelaufen. Unabhängig von den Ministerien, zu deren Aufgabe die Vorbereitung der Nachkriegszeit gehörte, gab es inoffizielle Gruppierungen, auch von deutschen Emigranten, die sich über die Zukunft Gedanken machten und ihre Ergebnisse an die amtlichen Stellen herantrugen. Ihr Einfluss war nicht groß. In der Hauptsache wurde die Deutschlandpolitik vom Außenministerium (State Department) und Kriegsministerium (War Department) erarbeitet, deren Beamte Experten von außen in dem Umfang hinzuzogen, der ihnen zweckmäßig schien.

Da kein Waffenstillstand wie 1918, sondern die bedingungslose Übergabe des Gegners und die Besetzung von dessen Staatsgebiet angestrebt wurde, wusste sich das War Department am unmittelbarsten betroffen. Es hatte nach dem Beginn der Feindseligkeiten in Europa, obwohl die Vereinigten Staaten bis 1941 den Anschein der Neutralität wahrten, ein Handbuch erarbeitet, das Erfahrungen früherer Militärverwaltungen vom Krieg mit Mexiko in den 1840er Jahren bis zur Rheinlandbesetzung nach dem Ersten Weltkrieg verarbeitete, um künftig Fehler möglichst zu vermeiden (Field Manual 27-5, 1940). Innerhalb des Ministeriums wurden bald nach dem Eintritt der Vereinigten Staaten in den Krieg eine Military Government Section of the Office of the Provost Marshal General, die nach der Besetzung für die Aufrechterhaltung der Ordnung unter der Zivilbevölkerung sorgen sollte, und im März 1943 eine Civil Affairs Division (CAD) gebildet. Eine an der University of Virginia in Charlottesville errichtete School for Military Government bereitete von Mai 1942 an über 3000 Personen, darunter auch Fachleute aus dem Bildungsbereich, auf die künftigen Aufgaben vor. Da die Ausbildungskapazität damit erschöpft war, die Zahl der Ausgebildeten aber zu gering schien, bot das Office of the Provost Marshal General 1943/44 zusätzlich Dreimonatskurse an, die in Fort Custer (Michigan) begannen und in verschiedenen Civil Affairs Training Schools (CATS) an Universitäten wie Harvard, Stanford und Yale fortgesetzt wurden. Die Ausbildung für Deutschland endete in Amerika im April 1944. Seit Dezember 1943 gab es auf englischem Boden – in Shrivenham und bald auch Manchester – Aufbaulehrgänge, die im Winter 1944/45 im zurückgewonnenen Frankreich fortgeführt wurden.

Die Vorstellung des Kriegsministeriums war, dass die Verantwortung für die besetzten Gebiete nur für eine Übergangszeit bei ihm liegen sollte, um dann einer Zivilverwaltung übertragen zu werden. Tatsächlich war

auch das Außenministerium 1942 tätig geworden. Angehörige dieses Ministeriums erörterten in einem General Advisory Committee for Postwar Foreign Policy (GAC) die Leitlinien einer künftigen Europapolitik mit namhaften Fachleuten. Im Mai 1944 traten an die Stelle des GAC Studiengruppen für die einzelnen Feindstaaten, darunter das Interdivisional Committee on Germany.

Im amerikanischen Oberkommando für Europa, das sich zu dieser Zeit in England befand, war seit Januar 1943 eine Civil Affairs Section tätig, die ihrerseits die Lage nach der Besetzung konzeptionell anging. Seit April 1943 gab es dann die amerikanisch-britische Einrichtung COSSAC (= Chief of Staff, Supreme Allied Command) und in ihr eine Civil Affairs Section. An die Stelle von COSSAC trat im Januar 1944 SHAEF unter General Eisenhower, wobei aus der Civil Affairs Section von COSSAC G-5 SHAEF wurde. SHAEF sollte nur bis zum Sieg in Europa tätig sein, allenfalls noch für eine Übergangszeit, die darauf folgte, doch ließen sich Überlegungen zu dem, was danach geschehen würde, nicht völlig vermeiden. Für die Zeit nach dem Ende der Feindseligkeiten waren aber eigene Arbeitsgruppen eingesetzt, unter denen die German Country Unit (GCU) mit bald rund 150 amerikanischen und britischen Offizieren die größte war. Sie wurde im August 1944 mit Rücksicht auf die Sowjetunion in die US Group CC (= Control Council) und die Control Commission (British Element) geteilt. Die US Group CC bildete den Kern der späteren Militärregierung „OMGUS“.

Schon Ende 1943 war im Gefolge der Moskauer Außenministerkonferenz vom Oktober ein Gremium mit Sitz in London zustande gekommen, in dem auch die sowjetische Seite vertreten war; im November 1944 wurde es durch Frankreich erweitert. In dieser European Advisory Commission (EAC), die die politische Planung für die Nachkriegszeit entscheidungsreif machen sollte, vertrat der amerikanische Botschafter in Großbritannien, John G. Winant, sein Land. Die EAC wiederum wurde zum Anstoß für die Gründung eines Working Security Committee (WSC) in Washington, in dem die hauptsächlich berührten Ministerien – außer State und War auch das Navy Department – von Ende Dezember 1943 an ihre Vorstellungen miteinander im Hinblick auf die EAC abstimmten. Da die Meinungsunterschiede beträchtlich waren, erfuhren Winant und seine Experten nur zögernd die nötige Unterstützung. Sie konnten aber dennoch der German Country Unit, die als militärische Einrichtung nicht mit dem State Department zusammenarbeitete, eine gewisse Förderung zuteil werden lassen. Diese war umso dringender, als die GCU ohne verlässliche Leitlinien in einem politischen Vakuum plante. Einerseits sollte sie verwendbare Ergebnisse liefern, andererseits war das Kriegsministerium, solange die Feindseligkeiten anhielten, misstrauisch gegen die Einmischung

ziviler Kräfte und daher auch Kontakten der GCU mit dem Außenministerium abgeneigt.

Erst seit Januar 1945 gab es dort mit Archibald MacLeish, der schon dem General Advisory Committee angehört hatte und nun zum Secretary of State for Cultural Affairs ernannt wurde, einen hochgestellten Verantwortlichen. Er bildete im Mai aus Beamten und aus Fachleuten außerhalb der Ministerien ein Advisory Committee on German Re-Education.

Inzwischen lag die endgültige Fassung eines „Handbook for Military Government in Germany Prior to Defeat or Surrender“ vor, das ebenfalls eine längere Geschichte hatte. Die kleine Gruppe, die in der German Country Unit für Fragen des Bildungswesens und der Kirchen zuständig war („Education and Religious Affairs“ = E&RA), hatte den Entwurf zwischen März und Juli 1944 erstellt und wiederholt überarbeitet. In vierter Fassung Mitte August fertig, wurde er durch einen früher im amerikanischen Finanzministerium tätigen Angehörigen der Einheit Finanzminister Morgenthau zur Kenntnis gebracht, der zu dieser Zeit gerade in England war. Morgenthau fand die Planung viel zu rücksichtsvoll gegen die Deutschen, versah den Entwurf mit kritischen Anmerkungen und legte ihn Präsident Roosevelt vor. Auch dieser missbilligte ihn entschieden und ließ das Kriegsministerium wissen, dass das Handbuch, falls es nicht schon verteilt sei, zurückgezogen und überarbeitet werden sollte. Damit trat für eine Weile Ratlosigkeit ein. Die von Botschafter Winant dem Außenministerium übermittelten Entwürfe, unter denen auch einer zur Kontrolle des deutschen Bildungswesens war, blieben ebenso liegen, wie ein Grundsatzpapier des Interdivisional Committee vom Mai 1944 in der Schublade verschwand, bis es im Februar des folgenden Jahres in MacLeishs Hand kam. Den Empfehlungen des Working Security Committee und britischen Ausarbeitungen, die Washington zugeleitet worden waren, erging es nicht besser. Der Grund des Zögerns lag auch in diesen Fällen beim Präsidenten: Roosevelt wünschte keine vorzeitigen Entscheidungen, die ihm die Hände binden konnten. Zu seinem Außenminister Cordell Hull äußerte er sich so: „Ich mache ungern ins Einzelne gehende Pläne für ein Land, das wir noch gar nicht besetzt haben.“ Unverblümter drückte sich kurz nach dem Eintreffen der Kritik des Präsidenten im Kriegsministerium der dort mit der Leitung der Civil Affairs Division betraute General John H. Hilldring aus, als er am Telefon gegenüber Eisenhowers Stabschef, Lt. Gen. Walter Bedell Smith, das Handbuch ansprach: „Es könnte einen beträchtlichen Unterschied geben zwischen der Art und Weise, wie wir während der Kampfhandlungen mit denen verfahren, die unter die Befehlsgewalt von SHAEF kommen, und den Maßnahmen, die wir nach der Niederlage der deutschen Wehrmacht treffen.“ Da Smith nicht sofort einverstanden war, forderten tags darauf die Combined Chiefs of Staff die Überarbeitung und

Verschärfung des Wortlauts, die zwischen September und Dezember 1944 dann durch die Einheit G-5 bei SHAEF erfolgte.[21]

Roosevelt starb, während sich der Zusammenbruch des „Dritten Reiches" vollzog. Die mit Hitler verbündeten europäischen Staaten hatten ihre Niederlage schon vorher eingestanden, sodass der Sieg in Europa endgültig war. Seit dem Fall Aachens im Oktober 1944 gab es auch ein besetztes deutsches Gebiet, doch eine klare und verpflichtende Konzeption stand aus. Die Education and Religious Affairs Section begann ihre Arbeit in Deutschland nach ihren eigenen Vorstellungen, natürlich nicht ohne jede Kenntnis der Diskussion in Amerika, aber ohne verbindliche Anweisungen. Erst im Juni 1945 wurde die als JCS (= Joint Chiefs of Staff) 1067 bezeichnete Direktive offiziell zur Richtschnur der amerikanischen Besatzungspolitik.[22] Etwa zur gleichen Zeit schloss MacLeishs Advisory

---

[21] Roosevelt und das Handbook: Foreign Relations 1955, S. 155, 158 f.; Hull 1948, Bd. 2, S. 1621. Nach der Meinung des Präsidenten erweckte das Handbuch den Eindruck, dass Deutschland ähnlich wie die Niederlande oder Belgien wiederhergestellt und die Bevölkerung schnellstmöglich auf den Vorkriegsstand gebracht werden solle. (Memorandum an Kriegsminister Stimson, 26. 8. 1944; Hull 1948, Bd. 2, S. 1602.) Zum gesamten Ablauf Ziemke 1975, S. 83–90. Das Handbuch konnte „in letzter Minute" (Zink 1947, S. 133) verbreitet werden, ohne freilich alle Besatzungsangehörigen zu erreichen. (Heinemann 1990, Teil 2, S. 87; vgl. Kap. 2.3 und den Bericht O. Reinmuths, dortige Anm. 84.)

[22] Zu E&RA: Zink 1947, S. 43, 131. Die Direktive JCS 1067 war an General of the Army Dwight D. Eisenhower, Commander in Chief of the United States Forces of Occupation, gerichtet. Sie instruierte ihn über die Gesichtspunkte, die der Arbeit der Militärregierung in Deutschland zugrunde zu legen waren, und über die zu treffenden Maßnahmen. Der Wortlaut v. 22. 9. 1944 (Foreign Relations 1955, S. 143–154) wurde mehrmals überarbeitet und schließlich in der Fassung v. 26. 4. 1945 als IPCOG 1 Präsident Truman zur Billigung vorgelegt. (Foreign Relations 1968, S. 484 ff.) Am 17.5. teilte der geschäftsführende Außenminister Joseph C. Grew Botschafter Winant mit, dass der Präsident zugestimmt habe, sodass die Verbündeten hiervon unterrichtet und für den endgültigen Inhalt gewonnen werden könnten. Die Veröffentlichung von IPCOG 1/4 v. 11.5. sei für die nächsten Tage geplant. Tatsächlich wurde in der EAC jedoch weiterdiskutiert und die Fassung v. 28.4. (JCS 1067/6) ging endlich am 17. 10. 1945 an die Presse. Im Dept. of State Bulletin wurde sie am 21. 10. (Bd. 13, S. 596–607) abgedruckt. (Foreign Relations 1968, S. 511–531, 929.) Als Lucius D. Clay im April 1945 Washington verließ, um sich bei Eisenhower in Reims zu melden, war ihm die Direktive noch unbekannt. (Clay 1950, S. 7, dt. Ausg. S. 8, 21.) Von Mai an jedoch bestimmte sie die amerik. Politik in Deutschland. Die letzte, von Truman am 14.5. gebilligte Fassung (JCS 1067/8) ermächtigte Eisenhower, einige wichtige Produktionszweige wie Kunstgummi zu erhalten. – Die Direktive galt bis Mitte Juli 1947. Zur Entstehungsgeschichte vgl. Dorn in: VfZ 1958, S. 60–77; Ziemke 1975, S. 208 ff. Die Nachfolge-Direktive JCS 1779 ging am 11. 7. 1947 an Clay. (Foreign Relations 1972, S. 1165; Friedrich 1948, S. 402–415.) – Die Vereinbarungen der EAC, deren erste offizielle Sitzung (nach einer vorbereitenden Sitzung am 15. 12. 1943) am 14. 1. 1944 stattfand, haben das Geschehen nach der Besetzung Deutschlands in wesentlichen Punkten (Kapitula-

Committee seine Beratungen mit dem Dokument SWNCC (= State-War-Navy Coordinating Committee) 269/5 ab und bezog dabei den Inhalt von JCS 1067 ebenso ein, wie es der notwendigen Zustimmung des Finanzministers Rechnung trug, dem die scharfen Einleitungsabschnitte entgegenkamen. SWNCC 269/5, später als Long-Range Policy Statement on German Reeducation bezeichnet, ist erst am 21. August 1946 veröffentlicht worden, beeinflusste jedoch von Sommer 1945 an die amerikanische Besatzungspraxis.

Innerhalb der umfangreichen, mit ihren deutschen Hilfskräften über 12 000 Personen umfassenden Organisation OMGUS, die im Herbst 1945 an die Stelle der US Group CC trat, war die Education and Religious Affairs Section ein kleines Segment. Bei der Teilung der German Country Unit in eine amerikanische und eine britische Einheit hatte sie sechs Personen umfasst. Sie gehörte nun zur Public Health and Welfare Branch (PH&W) innerhalb der Internal Affairs and Communications Division (IA&C), bis sie im Mai 1946 selbst zur „Branch“ erhoben wurde. Schließlich kam es im März 1948 nochmals zu einer Rangerhöhung, als die Education and Cultural Relations Division (E&CR) geschaffen wurde. Die Zahl der in diesem Bereich Tätigen war bis 1947 auf etwa 40 gestiegen. Aber in der ersten Zeit, die jedenfalls im Rückblick als die entscheidende erscheint, war die Verantwortung groß, der Personalbestand klein, und auch der Platz in der Hierarchie ließ wenig Durchschlagskraft erwarten, falls es irgendwo zum Konflikt kam. Der Leiter, Dr. John W. Taylor, war zwar für einen umfangreichen und in sich stark aufgefächerten Teil der deutschen Wirklichkeit zuständig, erreichte aber im Frühjahr 1945 erst den Majorsrang. Im darauf folgenden Winter wurde er zum Oberstleutnant befördert, auch dies in einer Militärregierung keine Spitzenposition.

Die einzelnen deutschen Länder, die von den Amerikanern in ihrer Zone innerhalb weniger Monate gebildet wurden, hatten jeweils ihre eigene Militärregierung, die bereits vor OMGUS bestand und sich ihrerseits

---

tionsbedingungen, Zoneneinteilung und Zonengrenzen, Kontrollrat) vorgezeichnet, doch hatte die EAC die zu erwartende Unterstützung der Regierungen, für die sie wesentlichste Detailarbeiten ausführte, nur teilweise und nicht von Anfang an. Die Ministerien in Washington, und ebenso die sowjetische Regierung, wollten die EAC auf die Vorlage von vorweg geprüften und gebilligten Empfehlungen beschränkt wissen und die Entscheidungen in der Hand behalten. Man müsse, so der sowjetische Außenminister Molotow, auch den Außenministern noch etwas zu tun übrig lassen. Wichtig erschien die Handlungsfreiheit der Zonenbefehlshaber. Auf der Potsdamer Konferenz (17.7.–2. 8. 1945) wurde dann beschlossen, an die Stelle der EAC einen Rat der Außenminister treten zu lassen, der am 11. 9. 1945 zu arbeiten begann. Die EAC datierte ihren abschließenden Tätigkeitsbericht, mit dem sie noch im November beschäftigt war, auf den 10.9. zurück. (Foreign Relations 1968, S. 539–553.) Zur EAC: Dorn in: VfZ 1958, S. 60–77; Graml 1985, S. 13; Kowalski 1971, S. 261–293 (das Molotow-Zitat auf S. 262); Mosely 1949, S. 580–604.

gegen die Verantwortlichen in den Kreisen durchsetzen musste. Sie folgte im Wesentlichen dem zentralen Organisationsmuster. Leiter der Landesmilitärregierung (Land Director) von Württemberg-Baden war anfänglich Oberst William W. Dawson. Die mit den Problemen von Erziehung und Kultus betraute Untereinheit erhielt ihre Weisungen von Taylor und später dessen Nachfolgern, hing zugleich aber vom Land Director ab, der die wichtigeren Personalentscheidungen maßgeblich bestimmte. Immerhin wurden alle Sachbereiche – Kirchen, Volksschule, weiterführende Schulen, Hochschulen, Jugend, Erwachsenenbildung, Lehrmittel – personell abgedeckt. Die Zahl der Fachleute schwankte. In Württemberg-Baden, wo die Landesmilitärregierung zwischen September 1945 und Ende Juni 1948 von 150 auf 227 Personen anwuchs und dann im Verlauf des folgenden Jahres wieder auf 129 zurückging, gehörten zu der zuletzt Education and Cultural Relations genannten Abteilung schließlich 27 Personen. Leiter war von April 1945 bis September 1949 Captain – bald Major – John P. Steiner. Die Zahl der Referate änderte sich mehrmals; die verschiedenen Schularten lagen in derselben Hand. Später wurde die Schulreform Sache eines eigenen Referates, das übergreifende Zuständigkeit erhielt.[23]

Im französisch besetzten Deutschland gipfelte die Verwaltung im Commandant en Chef français en Allemagne (C.C.F.A.).[24] Vier miteinander

[23] Zu den gesamten Ausführungen über die amerik. Besatzungsmacht Bausch 1992; Bungenstab 1970, S. 35–67, und Bungenstab 1973, S. 195–212; Dorn 1973, S. 21–30; Gehring 1976, S. 17–29; Heinemann 1997, S. 474–548; Henke, Oldenhage 1994, S. 4–48; Schöntag 1994, S. 455–596; Tent 1982, S. 1–39, 48 f.; Ziemke 1975; Zink 1947, S. 6–21, 37–56, 131 ff., 151 ff., 202 ff.; Zink 1957, S. 6–36. Die Tatsache, dass es neben der US Group CC auch G-5 von SHAEF gab, führte 1945 zu monatelanger Unsicherheit, wer nun die maßgebende Institution darstelle. Schließlich wurde entschieden, der US Group CC unter Clay sowohl die Planungs- als auch die Kontrollaufgaben zu übertragen. So wurde diese Einrichtung im Herbst 1945 zum „Office of Military Government for Germany"; die meisten Mitarbeiter von G-5 (mittlerweile in „Office of Military Government, U.S. Zone" umbenannt) gingen bis Anfang 1946 in der neuen Behörde „Office of Military Government for Germany (US)" = OMGUS auf. (Zink 1947, S. 45–53.) – Zink lobt die Qualität der Angehörigen von E&RA in der Anfangszeit, beklagt aber gleichzeitig ihre geringe Zahl und die dritt- oder viertrangige Rolle, die ihrem Arbeitsbereich bis 1947 zuerkannt wurde. In den field detachments, der Verwaltung vor Ort, habe es kaum education officers gegeben. (1947, S. 153–157; 1957, S. 194–199.) – Zu Württ.-Baden: Schöntag 1994, S. 464–569.

[24] Nach der VO Nr. 1 v. 28. 7. 1945 (J.O. 1, 3. 9. 1945, S. 1) lag das Oberkommando beim franz. Oberbefehlshaber in Deutschland, Pierre Koenig, einem Berufsoffizier aus der Normandie (geb. 10. 10. 1898 in Caen), der zu den frühesten Anhängern de Gaulles gehört hatte und im März 1944 dessen Vertreter bei SHAEF geworden war. (Willis 1962, S. 77.) Im April hatte ihn de Gaulle zugleich zum Befehlshaber der FFI (Forces françaises de l'intérieur) ernannt, dem obligatorischen Zusammenschluss aller im besetzten Frankreich tätigen Widerstandsgruppen. Koenig sollte diese von England aus in die Gesamtstrategie der Alliierten einbeziehen, mit der Résistance

gleichrangige Stellvertreter standen ihm zur Seite. Drei von ihnen hatten militärische Aufgaben, mit Berlin oder dem Alliierten Kontrollrat zu tun. Dem vierten, Administrateur Général Emile Laffon, unterstanden in der Zone die Generaldirektionen für allgemeine Verwaltungsangelegenheiten, für Wirtschaft und Finanzen, für Justiz und für innere Sicherheit, außerdem die Verwaltungen der einzelnen Länder (Délégations Supérieures). Die Direction Générale des Affaires Administratives ihrerseits umfasste sechs Directions, darunter die Abteilung für Erziehung. Das gesamte Bildungswesen einschließlich der Hochschulen, die Forschungseinrichtungen, die Kunst mit Museen, Ausstellungen und Theatern, der Sport und die Jugendarbeit, selbstverständlich auch für die französischen Jugendlichen in der Zone, fielen in deren Zuständigkeit. Am Rand berührten sich die Aufgaben mit denen der Abteilungen für Inneres und Kultus und für Information, doch war trotz einiger Reibungen der riesige Bereich fest in der Hand des dafür Verantwortlichen, Raymond Schmittlein.

Die Länderverwaltungen,[25] deren Leiter vom Commandant en Chef auf Vorschlag des Administrateur Général ernannt wurden, waren ähnlich aufgebaut. Fünf Abteilungen für Justiz, Verwaltung, Wirtschaft und Finanzen, Überwachung der Abrüstung und innere Sicherheit setzten sich jeweils aus Referaten (sections) zusammen, so für das Erziehungswesen oder für Inneres und Kultus, die beide zur Verwaltungsabteilung zählten. Auf Bezirks- und Kreisebene spiegelte sich die Landesorganisation wider. Gouverneure waren in Baden General Jacques F. Schwartz (Juli 1945 bis Juni 1946) und Pierre Pène (ab Juni 1946), in Württemberg Jacques F. Schwartz (April bis Juli 1945) und Guillaume Widmer (ab September 1945).

Die im Erziehungsbereich tätigen Organisationseinheiten und Personen erscheinen auch in der französischen Zone im Gesamtaufbau der Besatzungsverwaltung an niedrigerer Stelle, als es ihrer Bedeutung entsprach. Solange zwischen den Generaldirektoren und dem Oberbefehlshaber die Ebene des Administrateur Général bestand (1945–1947), war der

---

Verbindung halten und sie mit den nötigen Waffen und sonstigen Hilfsmitteln versorgen. (De Gaulle 1956, S. 256, dt. Ausg. 1961, S. 238.) Er war dann am 26. 8. 1944 auch zugegen, als de Gaulle nach dem Einzug in Paris die Flamme am Arc de Triomphe entfachte. (De Gaulle 1956, S. 311, dt. Ausg. 1961, S. 287.) – Die Stellung des Commandant en Chef français en Allemagne schuf ein Dekret der Provisorischen Regierung v. 15. 6. 1945. General de Lattre de Tassigny wurde Generalstabschef in Paris. Der Oberste Befehlshaber der Alliierten entfiel, doch blieben die von ihm oder in seinem Namen verkündeten Verordnungen und Bestimmungen zunächst in Kraft.

[25] Nach Arrêté Nr. 1 v. 21.8. und Nr. 2 v. 22. 8. 1945 (J.O. 1, 3. 9. 1945, S. 4) stand an der Spitze der Verwaltung jeder Provinz ein Délégué Supérieur, der in seinem Bereich den Administrateur Général vertreten und von diesem Weisungen erhalten sollte.

Leiter der Erziehungsabteilung in der Baden-Badener Zentrale von Koenig durch zwei vorgeschaltete Instanzen getrennt und an deren Vorstellungen und Entscheidungen grundsätzlich gebunden. Ebenso hat es den Anschein, dass den Fachleuten für Erziehung in den Länderverwaltungen eine bescheidene Rolle zugewiesen und zudem ihre Verbindung mit der Zentrale durch einen umständlichen Dienstweg erschwert war. Dennoch waren die in der „Education Publique" tätigen Personen von Anfang an imstande, rasch und wirkungsvoll zu handeln. Auch die amerikanischen Fachleute besaßen Einwirkungsmöglichkeiten, die über ihren Ort in der Hierarchie hinausreichten.

1.2.2 Das Deutschlandbild und die politischen Ziele der Sieger

Die in Deutschland einrückenden Truppen und ihre Befehlshaber hatten die Aufgabe, den Feind niederzuwerfen und das Land zu besetzen. Hinter diesem militärischen Ziel standen jedoch weiterreichende politische Vorstellungen, die ihrerseits auf einem bestimmten Bild von Deutschland gründeten.

Zwar war dieses Bild nicht einheitlich, und es gab auch im Westen zwischen den Regierungen und innerhalb der im jeweiligen Land maßgebenden Kreise Unterschiede. In der Gesamtbeurteilung aber und in den Folgerungen, die sich nahelegten, herrschte weithin bemerkenswerte Übereinstimmung.

Die Vorstellung der Amerikaner von den Deutschen war bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts freundlich gewesen. Als die Vereinigten Staaten ihre Unabhängigkeit erkämpften, half ein Offizier Friedrichs des Großen, Steuben, mit, die Truppen kriegstüchtig zu machen. Im 19. Jahrhundert hatte ein breiter Strom deutscher Einwanderer,[26] zumeist ehrenhafte, tüchtige, zupackende Menschen, zum Aufschwung des jungen Staates beigetragen. In der Außenpolitik konnte es zu Krisen und Reibungen schon deshalb kaum kommen, weil es nirgends auf dem großen Kontinent deutsche Kolonien gab, auch als seit den Achtzigerjahren anderswo solche gegründet wurden. Im Bürgerkrieg hatten die deutschen Sympathien

[26] In den Jahren 1850 bis 1855 wanderten allein aus Baden 60 000, aus Württemberg fast 140 000 Menschen aus, die meisten nach Amerika. In den über zwei Jahrhunderten dieser großen Bevölkerungsbewegung haben die Vereinigten Staaten „einigen hunderttausend Menschen aus Südwestdeutschland eine neue Heimat geboten". (Ehmer 1976, S. 47 f.) Die Zahl der Württemberger, die zwischen 1815 und 1891 auswanderten, soll gegen 700 000 betragen haben. (Ottnad 1976 b, S. 101.) Nach v. Hippel (1984, S. 139) kehrten zwischen 1823 und 1871 offiziell 210 084, tatsächlich über 364 000 Menschen dem Land den Rücken.

den Norden begleitet, dem der Sieg zufiel. Umgekehrt verstanden und begrüßten die Amerikaner das deutsche Streben nach Einheit, in dem sie keinen Widerspruch zum Streben nach Freiheit innerhalb der staatlichen Ordnung erblickten.[27] Frankreichs Vertreter in Washington stieß auf taube Ohren, als er Unterstützung gegen die Abtretung Elsass-Lothringens suchte, und fand die Amerikaner „preußischer als die Preußen“.[28] Noch lang nach der Reichsgründung empfanden Amerikaner, die Europa bereisten, Deutschland meist als wesensverwandt, im Bildungsbereich sogar oft als vorbildlich.[29] Heidelberg wurde zum Inbegriff einer romantischen deutschen Universität: 1945 hat nostalgische Erinnerung die Stadt vor der Zerstörung gerettet.

Erstmals gegen Ende des Ersten Weltkrieges standen sich Amerikaner und Deutsche als Feinde gegenüber. Die öffentliche Meinung war allerdings schon vor dem Kriegseintritt der Vereinigten Staaten zuungunsten Deutschlands beeinflusst worden. Nach dem Ende der Kämpfe jedoch schwang das Pendel wieder zurück. Trotz der Nachwirkungen der Kriegspropaganda und der politischen Abkehr von Europa im Zeichen des Isolationismus trug amerikanisches Geld dazu bei, der Weimarer Republik aus den Schwierigkeiten der ersten Nachkriegszeit herauszuhelfen. Dann

---

[27] Als Bismarck im Januar 1868 Carl Schurz nach der Einstellung der Amerikaner zu den deutschen Einheitsbestrebungen fragte, erwiderte dieser, „dass, soweit man sich überhaupt in Amerika mit der deutschen Einheit beschäftige, man ihr sympathisch gegenüberstehe.“ (Lebenserinnerungen von Carl Schurz, Bd. 2 von 1852 bis 1870, Berlin 1907, S. 496.)

[28] Vgl. Jonas 1984 (das Zitat dort S. 28). Jonas schildert die Verschlechterung der Beziehungen nach etwa 1883 und besonders 1896, doch fehlte es auch danach nicht an Bemühungen beider Seiten, die traditionelle Freundschaft zu bewahren. Auf die Volksstimmung schlugen gelegentliche Meinungsunterschiede in der Weltpolitik nur langsam durch. Die 1901 gegründete „German-American Alliance“ hatte 1916 über 3 Millionen Mitglieder, „was ohne die Bewunderung, die Deutschland in den Vereinigten Staaten zwischen 1871 und 1914 entgegengebracht wurde, nie möglich gewesen wäre.“ (Rippley 1980, S. 134.)

[29] Es war „bis zum Ersten Weltkrieg keineswegs ungewöhnlich, dass amerikanische Studenten ihre Graduiertendiplome an deutschen Universitäten erwarben, besonders im naturwissenschaftlichen Bereich und in Psychologie, sehr häufig in Mathematik, aber auch in den verschiedensten anderen Disziplinen“. (Nollendorfs in: Zs. f. Kulturaustausch 1985, S. 195) Insgesamt waren zwischen 1812 und 1914 um 10 000 Amerikaner an deutschen Universitäten immatrikuliert. (Ottnad 1976 a, S. 106.) James B. Read, 1950/51 Leiter der Education and Cultural Relations Division der amerikanischen Hohen Kommission, sagte 1951 in einer Rede: „Zahlreiche unserer besten Männer auf allen Gebieten der Wissenschaft haben ihre Ausbildung an deutschen Universitäten gesucht und gefunden … Die Sorgfalt der Forschungsarbeit … und die Gründlichkeit des Unterrichts haben sie nie vergessen. Die erste unter den großen amerikanischen Universitäten, die sich besonders den höheren und höchsten Stufen der wissenschaftlichen Arbeit zuwandte, die Johns Hopkins Universität in Baltimore, ist in ihren Anfängen gerade dem deutschen Vorbild gefolgt.“

stellte die Weltwirtschaftskrise beide Staaten fast gleichzeitig vor große Probleme. Im Zusammenhang damit leitete das nach dem amerikanischen Präsidenten benannte Hoover-Moratorium das Ende der deutschen Reparationen ein. Es bedurfte der Politik Hitlers, dass nur ein Jahrzehnt danach das Deutsche Reich und die Vereinigten Staaten aufs Neue in einen Konflikt auf Sieg oder Untergang verwickelt waren.

Die Außenpolitik Amerikas trug in stärkerem Maß als die anderer Staaten missionarische Züge. Schon der Erste Weltkrieg hatte nach der Vorstellung des Präsidenten der USA die Demokratie in der Welt sichern sollen. Der Zweite Weltkrieg wurde zum Kreuzzug gegen eine den Menschen verachtende, den Krieg verherrlichende, zur Weltherrschaft strebende Ideologie stilisiert. Zwischen Demokratie und Totalitarismus, Freiheit und Versklavung, Humanität und Brutalität sollte endgültig die Entscheidung fallen. Welches Ausmaß die Gräuel des Nationalsozialismus jenseits aller Propaganda hatten, wurde im Schlussabschnitt der Kämpfe sichtbar und unleugbar. Der Eindruck auf die amerikanische Öffentlichkeit war gewaltig. Er bestimmte die erste Nachkriegszeit wesentlich mit.

Nach dem Ersten Weltkrieg waren die verhängten Friedensbedingungen nicht nur von den Deutschen als hart empfunden worden. Es gab, vor allem in den angelsächsischen Ländern, Zweifel, ob sie gerecht und auf die Dauer zu halten seien, Zweifel, die sich in den Dreißigerjahren fast zu einer Art Katzenjammer verstärkten – eine der Voraussetzungen für Hitlers außenpolitische Erfolge in den ersten Jahren. Mit dem Zweiten Weltkrieg änderte sich das gründlich. Wenn die Deutschen kurz nach einer schweren Niederlage imstande waren, es erneut mit den mächtigsten Staaten der Erde aufzunehmen, war der Friede von 1919 offenbar nicht „karthagisch" genug gewesen. Einen solchen Fehler durfte man sich ein zweites Mal nicht erlauben.

Zwar wurde der Vorschlag des langjährigen Finanzministers Henry Morgenthau, Deutschland zu verkleinern, zu teilen, in einen Agrarstaat zurückzuverwandeln und so auf die Dauer niederzuhalten, nach anfänglicher Billigung durch Präsident Roosevelt nicht zur offiziellen politischen Richtlinie der USA. Doch mit der Bereitschaft, sich den geschlagenen Gegner unter neuen Vorzeichen zum Freund zu machen, hatte es gleichfalls gute Weile.[30] Der Sündenfall der Deutschen war zu offensichtlich,

[30] Roosevelts Nachfolger Truman schreibt in seinen Erinnerungen, er sei schon als Senator gegen den Morgenthauplan gewesen, da das Ziel, Deutschland in einen Agrarstaat zurückzuverwandeln, den Hungertod hätte bedeuten können. Als eigene Ziele nennt er die Entwaffnung Deutschlands und damit dessen Verschwinden als Militärmacht, die Bestrafung der Kriegsverbrecher und die alliierte Kontrolle Deutschlands bis zur Wiederherstellung des Friedens. (Truman 1955, S. 153.) Dass schon Roosevelt vom Morgenthauplan bald nach der Konferenz von Quebec im September 1944 wieder abrückte (vgl. Hull 1948, Bd. 2, S. 1621), hatte eher taktische Gründe: Im

und selbst wenn die politische Führung der Vereinigten Staaten angesichts der Kräfteverteilung in der Welt und Europa etwas anderes gewollt hätte, hätte sie die Stimmung des Volkes berücksichtigen müssen.

Dass Hitlers Parteiorganisationen und die Wehrmacht das Kriegsende nicht überdauern würden, verstand sich demnach von selbst. Aber darüber hinaus erschien die ganze deutsche Geschichte von Aggressivität, Nationalismus und Militarismus bestimmt. Deutsche Organisationskraft und Tüchtigkeit hatten nicht nur die Kriegsmaschinerie auf Höchstleistung gebracht; auch die Judenverfolgung war mit perfekter Planung und Systematik vor sich gegangen, bis hin zum Massenmord in den Konzentrationslagern, und anscheinend hatte, während das alles ablief, kaum jemand im Volk einen Finger gerührt. Von Luthers Obrigkeitsgehorsam schien über die angebliche Kriegslust Friedrichs des Großen, Bismarcks und Wilhelms II. eine gerade Linie zu Hitler zu laufen – Klischees gewiss, aber zum Teil nur die Umwertung von Klischees, die der Nationalsozialismus selbst zu seiner Rechtfertigung benutzt, mit denen er sich als die Erfüllung der deutschen Geschichte gefeiert hatte.[31] Wie konnte man mit einem so geprägten Volk in der Zukunft zusammenleben? Hoffnung schien höchstens dann gerechtfertigt, wenn die Deutschen völlig andere Überzeugungen entwickelten und allmählich, Schritt für Schritt, mit demokratischen Idealen und Verhältnissen vertraut gemacht wurden. Diese einen neuen Grund legende Umerziehung aber würde, obwohl sie auch auf deutsche Traditionen zurückgreifen konnte, viel Zeit brauchen. In dieser Zeit, vielleicht einem halben Jahrhundert, müsste eine wirksame Kontrolle ausgeübt werden, die am besten durch lang dauernde Besetzung garantiert war.[32]

Wahlkampf für seine vierte Amtsperiode als Präsident wurde ihm entgegengehalten, dass ein solcher Plan geeignet sei, den deutschen Widerstand im Westen zu verstärken und so die amerikanischen Verluste zu erhöhen. (Eschenburg 1983, S. 30; Junker 1985, S. 53.) – In der ursprünglichen Fassung des Field Manual 27–5 (Kap. 1.2.1), von dem dann allerdings Ende 1943 eine deutlich verschärfte Version erschien, wurde unmittelbar nach den militärischen Erfordernissen, denen selbstverständlich die oberste Priorität zukam, die „Wohlfahrt der Beherrschten“ (welfare of the governed) als Ziel genannt, da „eine gerechte, rücksichtsvolle und milde Behandlung … Feinde zu Freunden machen“ werde. (Fainsod 1948, S. 25.) – Zur Nachwirkung der antideutschen Propaganda aus der Zeit des Ersten Weltkriegs vgl. Boehling 1981, S. 133. Hier wird bemerkt, dass das nationalsozialistische Deutschland anfangs besonders von amerikanischen Liberalen und Linken angegriffen wurde, die vor 1933 deutschfreundlich gewesen waren.

[31] Vgl. Coole, Potter 1941 (Vorwort von Lord Vansittart, darin besonders S. XIII, XVII–XIX); Eberan 1983 (bei ihr kritische Auswertung der von den Alliierten angestoßenen innerdeutschen Diskussion in den Zeitschriften der ersten Nachkriegsjahre); Ritter 1948, 1962, 1966; Vaillant 1981 a.

[32] Die amerikanischen Meinungen über die zweckmäßige Dauer der Besetzung und die Möglichkeit, Deutschland während dieser Zeit tatsächlich besetzt zu halten, gingen auseinander. Roosevelt äußerte in Jalta Zweifel daran, ob es das amerikani-

sche Volk zulassen werde, dass seine Truppen nach dem Ende der Kämpfe länger als allenfalls zwei Jahre in Deutschland verblieben. Der White-Morgenthau-Gruppe, aber auch – aus anderen Gründen – den Erziehungsfachleuten erschienen 25 Jahre als Minimum. Außenminister James F. Byrnes schlug bei der ersten Zusammenkunft der Außenminister nach der Potsdamer Konferenz ebenfalls 25 Jahre vor und war im Sommer 1946 selbst einer noch wesentlich längeren Besatzungsdauer nicht abgeneigt. (Thron 1972, S. 53.) Zink schätzt, dass die Mehrzahl der Besatzungsangehörigen in verantwortlicher Stellung zunächst eine Zeit von 10–15 Jahren für richtig erachtet habe. Er gibt zu bedenken, dass eine überlange Besatzungsdauer zunehmende Ressentiments bei der deutschen Bevölkerung hätte hervorrufen müssen, die gerade dem Erziehungsprogramm abträglich gewesen wären, und führt es auf die Bedrohung des Westens Deutschlands durch die Sowjetunion zurück, dass während der späteren Besatzungsjahre bis 1955 keine größere Verhärtung bei den Deutschen eintrat. (1957, S. 352–355). – 1945 wollten die Spitzen der Militärregierung diesen jedoch klarmachen, dass sie keinesfalls auf ein rasches Ende der Besetzung hoffen könnten. Eisenhower sprach am 16. Oktober in einer Pressekonferenz von fünfzig Jahren. Sein Stellvertreter Clay hatte kurz zuvor (am 12.) erklärt, dass die Soldaten „sehr viele Jahre in Deutschland bleiben werden, um die Besatzungspolitik auszuführen". Gefragt, ob er an die Dauer einer ganzen Generation denke, antwortete er: „Ich möchte das wohl annehmen." („Stuttgarter Zeitung" Nr. 9 v. 17. 10. 1945.) – Clay gelangte freilich spätestens im Frühjahr 1947 zur Überzeugung, dass es am besten sein dürfte, nach dem Abschluss der Entnazifizierung die Deutschen ihre Probleme allein lösen zu lassen und abzuziehen. Selbst Südstaatler, erinnerte er an die Erfahrungen der Vereinigten Staaten im Gefolge des Bürgerkriegs: Der Versuch des siegreichen Nordens, die Südstaaten zu regieren und umzuerziehen, habe lediglich lang nachwirkenden Hass erzeugt. (Sundquist 1990, S. 80.) – In seiner Abschiedsbotschaft an die amerikanischen Truppen kam Eisenhower auf das Thema zurück: „Nur durch eine lange Erziehung kann ... (im deutschen Volk) der Geist der Vernunft und Einsicht geschaffen werden, der aus sich heraus den künftigen Frieden hervorbringt." („Stuttgarter Zeitung" v. 24. 11. 1945.) Der franz. Zonenchef Koenig befürwortete am 18. 11. 1945 in Chicago eine Besetzung auf Dauer: Deutschland sei eine mehrmals bankrottgegangene Firma, die ihren Eigentümern nicht zurückgegeben werden könne. (Willis 1962, S. 78.) Im September 1946 meinte er, ehe sich die Deutschen das Gedankengut der Demokratie völlig angeeignet hätten, würden seiner Ansicht nach 30 bis 40 Jahre vergehen. (Auerbach 1988, S. 611.) Auch Schmittlein hielt für die Sicherung und Festigung seiner Reformmaßnahmen eine Zeit von 15 bis 20 Jahren für notwendig und ging bei seiner Arbeit lang davon aus, dass diese Zeit zur Verfügung stehen werde. (Heinemann 1991, S. 167.) Noch im Frühjahr 1948 wurde in der amerik. Presse die franz. Einstellung mit den Worten zitiert: „Falls wir Franzosen nur ein paar Jahre in Deutschland bleiben, handeln wir gegen unser Interesse, denn wir sind dabei, die Verwaltung und das Land wiederaufzubauen. Aber wenn wir zwei Generationen lang da sind, schaffen wir vielleicht demokratische Verhältnisse." (Magazine Digest, New York, Bd. 36, Nr. 2, März 1948.) Im Herbst 1948 war noch immer von einem 20- bis 30-jährigen Programm die Rede. (Bidwell 1948, S. 85.) Im April 1949 forderte Dr. Ernest O. Melby, Education Dean an der New York University, eine Überwachung der deutschen Schulen auf viele Jahre hinaus. („New York Times" v. 27. 4. 1949.) Auch Dr. Alonzo Grace, zu diesem Zeitpunkt der leitende Beamte für den Erziehungsbereich in der amerikanischen Zone, hielt noch im Mai 1949 insgesamt 20 Jahre für unabdingbar. („Washington Post" v. 15. 5. 1949 – alle vier Pressezeugnisse: AdO Colmar AC 104 bis.)

Ein deutscher Staat war also keine vordringliche Überlegung. Die „Grenzen vom 31. Dezember 1937“ waren von Anfang an eine Fiktion: Die Formulierung schloss aus, aber nicht ein. Die Wirklichkeit des Jahres 1945 war die Einteilung in die vier Zonen und Berliner Sektoren, die große Gebiete im Osten Deutschlands nicht mit umfassten. Immerhin ließ die amerikanische Nachkriegskonzeption die spätere Wiederherstellung eines kleineren Deutschland zu, für die auch wirtschaftliche Gründe sprachen. Bis dahin waren jedoch in der US-Zone mehrere Wege gangbar. Geschwindigkeit und Umfang der Erholung, die dem völlig darniederliegenden Kriegsgegner zugestanden würde, waren zu prüfen. Eisenhower erklärte in einer Rede in London, er sei davon überzeugt, dass Deutschland nie wieder zu einem Zustand zurückkehren werde, den die Deutschen selbst als „normal“ empfänden. Die Siegermächte seien entschlossen, es Deutschland für alle Zukunft unmöglich zu machen, Krieg zu führen, und damit seien zwangsläufig Vorsichtsmaßnahmen verbunden, die Deutschland aus der Reihe der großen Industriestaaten ausschalteten.[33] Dass Deutschland mit der ersten Macht der Welt selbst bei günstiger Entwicklung niemals mehr in einen Wettbewerb eintreten könnte, erschien sicher.

Für Frankreich sah manches anders aus, nicht aber das Konzept einer lang anhaltenden und wirkungsvollen Kontrolle.

Man kannte den deutschen Nachbarn aus einer jahrhundertealten gemeinsamen, häufig genug kriegerischen Geschichte. Tiefgehende Meinungsschwankungen wie in den Vereinigten Staaten hatte es in den letzten achtzig Jahren nicht gegeben, obwohl die Geschichte der beiden Völker nicht die einer ununterbrochenen Feindschaft war. Im Deutschlandbild und ebenso in der Deutschlandpolitik gab es eine Tradition. Sie war dadurch bestimmt, dass man an die Deutschen grenzte und sie zu fürchten gelernt hatte. Während die Amerikaner in den Krieg in Europa zweimal spät eingetreten waren und schnell gesiegt hatten, waren für die Franzosen die hohen Blutopfer und ausgedehnten Zerstörungen des Ersten Weltkrieges und die demütigende Niederlage von 1940 nahe und schmerzende Erinnerungen. Frankreich hatte sich wieder aufgerafft und nach Kräften zum Sieg beigetragen, aber es hatte den letzten Krieg gewonnen, weil andere ihn gewonnen hatten. Mehr noch als nach dem Ersten Weltkrieg sollte der Friede daher dem Wunsch der Nation nach dem von ihr beanspruchten Rang in Europa und in der Welt und nach künftiger Sicherheit Rechnung tragen.

Damit ergaben sich für die französische Politik über die Vernichtung von Nationalsozialismus und deutscher Militärmacht hinaus klare Ziele: Nicht nur die Stellung, die Frankreich in den Zwanzigerjahren in Konti-

[33] Rede bei der Entgegennahme der Ehrenbürgerschaft am 12. 6. 1945 (Trees, Whiting, Omansen 1978, S. 43).

nentaleuropa und in der Welt eingenommen hatte, sollte wieder erreicht, sondern ein Zustand herbeigeführt werden, der der französischen Wirtschaft eine bleibende Überlegenheit über die deutsche verschaffte. Da das Land durch den Krieg verarmt war, musste der besiegte Feind zur Wiederherstellung von Wirtschaftskraft und Wohlstand beitragen. Demontagen, die zugleich die eigene Industrie stärken und den Feind schwächen würden, sollten dabei helfen. Deutschland müsste jedoch überhaupt außerstande sein, Frankreich noch einmal gefährlich zu werden. Deshalb war nicht nur eine Verschiebung der gemeinsamen Grenze anzustreben, die Deutschland auch im Westen verkleinerte, sondern darüber hinaus die Kontrolle oder zumindest eine maßgebliche Beteiligung an der Kontrolle des Industriegebiets an der Ruhr und die Zerstückelung des Nachbarlandes. De Gaulle drückte es vor diplomatischen Mitarbeitern im Herbst 1944 so aus: „Diesmal geht es darum, uns für immer die elementare Sicherheit zu verschaffen, die die Natur selbst an die Ufer des Rheins verlegt hat." Einem Teilnehmer an dieser Besprechung fiel für die Aufsplitterung Deutschlands das Vorbild des Westfälischen Friedens ein.[34]

Dass an die Stelle der Bedrohung durch Deutschland inzwischen die potenzielle Bedrohung durch einen ungleich größeren Staat getreten und die räumliche Entfernung zu diesem wegen der Fortschritte der Tech-

[34] Vgl. für die ganzen Ausführungen dieses Kapitels zu Frankreich Fritsch-Bournazel 1987, S. 7–25, und in: Ménudier 1990, S. 183 ff.; Loth 1983, S. 28 ff.; Weisenfeld 1986. Das Zitat de Gaulles bei Weisenfeld 1986, S. 13 (nach Jean Chauvel, Mémoires, Bd. 2, Paris 1972, S. 109), die im folgenden Absatz erwähnte Entscheidung de Gaulles v. 30. 10. 1943, S. 15. Ganz ähnlich äußerte sich de Gaulle am 22. 11. 1944 in einer großen Rede vor der Beratenden Versammlung, dem vorläufigen Parlament: Die deutsche Frage müsse so geregelt werden, dass die elementare Sicherheit gewährleistet sei, die die Natur Frankreich, Belgien, Holland und in hohem Grade England durch die Ufer des Rheins biete. (De Gaulle 1959, S. 56, dt. Ausg. 1961, S. 350 f.) Ende Januar 1945 wiederholte de Gaulle, der Rhein sei die Sicherheit Frankreichs und Frankreich wolle daher vom einen Ende dieser natürlichen Grenze bis zum anderen fest verankert sein. Erneut bestand er kurz vor der Londoner Außenministerkonferenz vom September/Oktober 1945 darauf, „das Rheinland ein für allemal vom übrigen Deutschland abzutrennen". (Fauvet 1959, S. 41, dt. Ausg. S. 40.) Die Bewohner dieses Gebietes sollten „wissen, dass ihre Zukunft nicht in Deutschland liegt." („Times"-Interview v. 10. 9. 1945, Lipgens 1973, S. 98.) Entsprechend äußerte er sich bei seiner Reise durch die franz. Zone im Oktober. Vgl. auch die Zitate bei Willis 1962, S. 14 ff., S. 30 ff. – Die Zerstückelung Deutschlands war von allen Alliierten erwogen worden. (Vgl. Graml 1985, S. 28 ff.) Stalin, der in Jalta auf Klärung drängte, rückte kurz darauf jedoch wieder von diesem Konzept ab, obwohl er es bei der Moskauer Besprechung v. 16. 12. 1941 selbst ins Gespräch gebracht hatte. (Moltmann 1957, S. 245. Graml 1985, S. 42 ff., 50 ff.) Am 25. 3. 1945 teilte die sowjetische Regierung den Westmächten mit, sie verstehe die Abmachung „nicht als verbindlichen Teilungsplan, sondern als Möglichkeit, Deutschland unter Druck zu setzen ..., falls andere Mittel versagen." (Hacker 1987, S. 8.)

nik geschrumpft war, blieb unberücksichtigt oder es wurde verdrängt. Des eigenen Ungenügens jedoch war man sich bewusst. Deshalb erwog man schon früh einen „Westeuropäischen Bund“, der außer Frankreich Belgien, die Niederlande und Luxemburg, einen „rheinischen Staat, der auch das Ruhrgebiet umfasst“, und darüber hinaus, „um das lateinische Element zu stärken“, Italien und Spanien einschließen sollte. Frankreich wäre so der bestimmende Teil einer politischen Einheit geworden, die ihm die Stellung verschafft hätte, die es aus eigener Kraft im Augenblick nicht mehr erreichen konnte. Fraglich war allerdings, ob sich alle Partner bereitwillig beteiligen würden. Offen blieb auch, ob man einen beträchtlichen und wertvollen Teil von Deutschland losreißen und zugleich den verbleibenden Rest mit ausbeuten konnte. Beides hätte zu Lasten der anderen Siegermächte geschehen müssen, und tatsächlich wandten Mitglieder von de Gaulles Exilregierung sogleich ein, dass René Mayers Plan bei den Verbündeten nicht durchzusetzen sein werde. Dennoch entschied sich de Gaulle im Oktober 1943 zunächst einmal für diese Konzeption – „im Rahmen des Möglichen“.

In der folgenden Zeit ist sie mit wechselnder Akzentuierung und langsam zunehmendem Verständnis für die Interessen auch der in Aussicht genommenen Partner immer wieder erwogen worden. Daneben gab es, wie schon nach dem Ersten Weltkrieg, auch Politiker und Kräfte in Frankreich, die Versöhnung und Ausgleich mit den Deutschen nicht nur zum eigenen, sondern zum beiderseitigen Nutzen wollten und als langfristige Lösung ein „Europa der Gleichen“ anstrebten. Es war einleuchtend, obwohl nach allem Geschehenen schwer anzuerkennen, dass Frankreich von Deutschland umso weniger zu fürchten haben würde, je mehr dieses im Bündnis oder Bund auch seine eigenen Notwendigkeiten berücksichtigt wusste. Für das niedergebrochene Land bot sich hier eine Chance, sich erholen und später einmal sogar eine gleichberechtigte Rolle spielen zu können. Es eröffnete sich zudem die Aussicht, die „Erbfeindschaft“ mit Frankreich für immer Geschichte werden zu lassen und zugleich vor der gefährlichsten Macht der Gegenwart, der Sowjetunion, wenigstens für die Westzonen mehr Sicherheit und Schutz zu erlangen. Dies war für viele Deutsche der entscheidende Punkt, nachdem die Trennungslinie zwischen dem Westen und Osten nun mitten durch ihr Land lief und die Sowjetisierung Deutschlands, auch wenn sie die Wiedervereinigung mit sich gebracht hätte, fast jedermann als zu hoher Preis erschien. Französische und deutsche Interessen konnten sich also treffen und haben sich schließlich auch getroffen. Der Weg bis dahin brauchte allerdings Zeit.

1945 liefen beide Tendenzen, Vergeltung und Versöhnung, nebeneinanderher. De Gaulle sprach nicht nur Deutschen gegenüber vom gemeinsamen abendländischen Erbe und der gemeinsamen europäischen Zukunft,

er erklärte auch dem Gouverneur des Nordteils der Zone, Claude Hettier de Boislambert: „Denken Sie daran, dass man Europa nicht ohne Deutschland machen kann." Von dieser Einsicht spürte man im Alltag der französischen Besatzungszone jedoch wenig. Die offizielle, insbesondere von Außenminister Georges Bidault vertretene und von einer großen Bevölkerungsmehrheit unterstützte Deutschlandpolitik forderte in den ersten Nachkriegsjahren immer aufs Neue die Kohle der Saar, die Mitverfügung über das Ruhrgebiet und die Abtrennung des rheinisch-westfälischen Raumes vom Rest Deutschlands. Wie dieser Rest überleben und welche Zukunftsperspektiven er haben sollte, kümmerte wenig. Nicht grundlos mahnte der amerikanische Präsident Truman im August 1945 de Gaulle, dass Westeuropa zu einer funktionierenden Wirtschaft zurückfinden müsse, da „Zerstörung, Elend und Unordnung dem Kommunismus das Bett bereiten und den Sowjets Siege ohne Schlachten bescheren" würden. Aber Amerika war reich, Frankreich verarmt. Daher war man entschlossen, sich aus dem eigenen Herrschaftsgebiet zu helfen, so sehr man konnte.[35]

---

[35] Weisenfeld 1986: Das Truman-Zitat dort S. 23, das Bekenntnis de Gaulles zum abendländischen Erbe (Oktober 1945) und seine Äußerung zu Hettier de Boislambert S. 24. Die letztere findet sich in Hettier de Boislamberts Buch „Les fers de l'espoir", leicht variiert, sogar zweimal (S. 465, 503). Vgl. Willis, Kap. II. – Während des Krieges hatte es in Gruppen der Widerstandsbewegung, die nicht kommunistisch waren, Absichtserklärungen gegeben, die in die Zukunft wiesen. So schrieb Claude Bourdet im März 1944 in der Untergrundzeitung „Combat": „Es muß ... gesagt werden, daß der revolutionäre Geist der Résistance sich einmütig dem Europa der Zukunft zuwendet – und daß dieses Europa nicht ohne Deutschland aufzubauen ist ... Es muß gesagt werden, daß wir uns völlig darüber im klaren sind, daß Versailles für den Nazismus verantwortlich ist: Man braucht zwischen 1920 und 1930 nur jene gedemütigte und verzweifelte Jugend eines hungernden Landes gekannt zu haben, das von hirnverbrannten Staatsmännern durch die unsinnigsten Bedingungen seiner Substanz beraubt wurde." (Ziebura 1970, S. 29 f.). Bis 1945 wuchsen jedoch der Hass und der Wille, Frankreich auf Kosten Deutschlands wieder zur Größe zu führen, immer weiter an. Die dadurch bedingte harte Deutschlandpolitik wurde zu einem „der wenigen wirksamen Bande, das die Nation von den Kommunisten bis zu den Gaullisten zusammenhielt." (Ziebura 1970, S. 40.) Vgl. Hüser 1996, der nachdrücklich unterstreicht, dass die franz. Politiker einer Stimmung im Land Rechnung tragen mussten, die sie andererseits freilich auch förderten, um sie gegenüber den USA zum Vorteil des Landes zu instrumentalisieren. (Hüser 1996 u. a. S. 403 f., 466 ff., 587–617, 624 ff., 662 ff.) – Bei der Ausbeutung der franz. Zone ist zu berücksichtigen, dass die wirtschaftlichen Folgen des Krieges schwer auf Frankreich lasteten. Bis Anfang September 1944 hatte das Land bei einem ungünstigen Umrechnungskurs (20:1) über 31 Milliarden RM an Besatzungskosten zahlen müssen. Über 163 weitere Milliarden Francs schuldete das Reich Frankreich im August 1944. (Hartmann 1980, S. 188; Umbreit 1993, S. 32–47; vgl. auch Umbreit 1990, S. 435–452.) Das im Umlauf befindliche Geld war von 142 Milliarden Franken im August 1939 auf 632 Milliarden im Oktober 1941 gestiegen; dementsprechend hatten sich auf dem freien Markt die Preise etwa vervierfacht. „Nur dank einer von Jean Monnet in Washington aus-

Sowohl die Vereinigten Staaten als auch Frankreich wünschten somit anfangs über die Zerstörung des Kriegspotenzials und des Nationalsozialismus hinaus eine deutliche Schwächung Deutschlands. Auf längere Sicht hoffte man mit den Deutschen zusammenleben zu können, wenn in deren verkleinertem Staat oder in mehreren deutschen Staaten Verhältnisse geschaffen würden, die den eigenen ähnlich wären. Eine gründliche Umerziehung sollte geschehene Fehlentwicklungen korrigieren und die erstrebte Demokratie möglich machen. Diese Umerziehung würde bei den Erwachsenen vor allem Sache des Rundfunks, der Presse und der Buchverlage, bei den Jugendlichen der Auftrag an das Bildungswesen sein. Reeducation – auch für die Franzosen erhielt dieses Konzept, wie darzulegen sein wird, hohe Bedeutung.

1.2.3 Die amerikanische und französische Verwaltung des Bildungsbereichs

Da am Ende des Zweiten Weltkrieges in Europa die militärische Besetzung Deutschlands stand, die eine unbestimmte, jedenfalls aber längere Zeit dauern sollte, lag die oberste Gewalt bei den militärischen Befehlshabern. Das hieß aber nicht, dass für sämtliche Aufgaben im besetzten Gebiet nun Berufssoldaten oder schon in den Streitkräften befindliche Fachleute zuständig wurden. Vielmehr waren alle Besatzungsmächte bestrebt, in Deutschland geeignete Persönlichkeiten aus ihren Ländern einzusetzen. Sie sollten, um die Politik ihrer Regierungen mit Festigkeit und Sachkenntnis zu vertreten, verlässliche Patrioten, möglichst aber auch mit dem eroberten Land vertraut sein..

Sie zu finden, war nicht ganz einfach. Durch die Krisen, die dem Krieg vorausgingen, und die lange Kriegsdauer waren die Erfahrungen der in Betracht kommenden Personen mit deutschen Institutionen und den Deutschen überhaupt oft über ein Jahrzehnt alt. Dies traf zwar auf die Einwanderer, die das Hitlerregime aus ihrem Ursprungsland gedrängt hatte oder die vor ihm geflüchtet waren, nicht in gleicher Weise zu, aber gerade diese Gruppe genoss weder in den Vereinigten Staaten noch in Frankreich uneingeschränktes Zutrauen. Sie mochten gegen den Nationalsozialismus eine entschiedene Haltung eingenommen haben. Manche hatten aber von einem anderen, besseren Deutschland, dessen Wiederherstellung nun auf längere Sicht möglich schien, Vorstellungen, die sich mit einem harten Be-

---

gehandelten großzügigen Wirtschaftshilfe ... kam es nicht zu einem inflationären Zusammenbruch.“ (Lipgens 1973, S. 76 f.) Auch in den Jahren danach waren große Dollarkredite zur Stützung der Wirtschaft erforderlich. (Hüser 1996, S. 665–689; Lipgens 1973, S. 78; Ziebura 1970, S. 42.)

satzungsregime schlecht vereinbaren ließen. Andere befürworteten aus begreiflicher Verbitterung Maßnahmen, bei denen eher die Vergangenheit als die Zukunft im Blick zu sein schien. Zudem waren die Ideen, wie auf die Deutschen einzuwirken sei, um einen inneren Wandel herbeizuführen, durch unterschiedlichste Traditionen und Ideale geprägt: Die Skala reichte von religiösen, konservativen, liberalen und sozialistischen bis hin zu kommunistischen Überzeugungen. Einige der deutschen Emigranten waren sperrige Charaktere, die in schwieriger Lage Nachteile nicht gescheut und Mut gezeigt hatten, denen man aber nicht ohne Weiteres auch die Geschmeidigkeit zutraute, in großen Organisationsformen unauffällig und kooperativ zu wirken. Viele waren nur Opfer, die ohne die Borniertheit des Regimes ihr Land niemals verlassen hätten. Es bestanden auch Zweifel, ob nicht Einzelne versuchen würden, Rechnungen zu begleichen, die mit dem Besatzungszweck nicht unbedingt zu tun hatten. Andererseits waren die Emigranten besser als jeder sonst mit der Mentalität des besiegten Gegners vertraut, und sie beherrschten seine Sprache bis in die Nuancen hinein. Man brauchte sie also, verwendete sie aber oft doch lieber mit Vorsicht und, wenn es Alternativen gab, in weniger maßgebenden Funktionen.[36]

[36] Der Chief Controller des Rundfunks in der britischen Zone, der spätere Generaldirektor der BBC (Sir) Hugh Carleton Greene, begründete seine Zurückhaltung gegenüber deutschen Emigranten damit, dass diese „wie die meisten Emigranten zu allen Zeiten“ dazu neigten, „in der Vergangenheit zu leben.“ (Jacobmeyer 1973, S. 371.) Wolf D. Gruner (in: Flesh 2003, S. 10) erwähnt, dass Denkschriften von Flüchtlingen in England im Krieg „vielfach die Sachbearbeiterebene … nicht verließen.“ Die 1944 auch für den Erziehungsbereich erarbeiteten schwarzen, grauen und weißen Listen beschränkten sich auf „persons inside Germany“, sodass deutsche Emigranten in den weißen Listen nicht erschienen. (Kettenacker 1985, S. 69.) – Für die USA vgl. Bungenstab 1970, S. 39; Defrance 1996, S. 189 f.; Heinemann 1991, Teil 3, S. 15 f.; Krauss 1996, S. 68 f.; Tent 1981, S. 72; Tent 1982, S. 19–23, 34, 261; Zink 1947, S. 242 f. Die grundsätzliche Skepsis schloss freilich nicht aus, dass in bestimmten Bereichen naturalisierte Amerikaner zahl- und einflussreich waren. (Vgl. Heinemann 1990, Teil 2, S. 93, für die Entnazifizierungsabteilungen (Special Branch) und die Presse, auch S. 223; Eberan 1983, S. 36 ff., für die Presse; Lincoln 1965, S. 252 ff., für RIAS Berlin.) – Auch Schmittlein hielt es für unzweckmäßig, Emigranten in größerer Zahl einzusetzen. Sie fänden kein Gehör, da man fürchte, dass sie zurückkämen, um sich zu rächen oder ihren Triumph auszukosten. Sie seien daher nur einzeln und indirekt, als Sachkenner oder Ratgeber, aber nicht in aktiver Rolle verwendbar. (Denkschrift v. 27. 1. 1948, AdO Colmar AC 67.) In „Structure de la Zone“ (wie Anm. 15) polemisiert er gegen das Commissariat Général in Paris, wo zwei Nichtfranzosen – einer davon war Manès Sperber – ihnen nicht zukommenden Einfluss auf die Informationsabteilung der franz. Zone erlangt hätten. Seinen besonderen Zorn erregte „le communiste allemand Herzog“, der selbst vor Übergriffen in den Bildungsbereich nicht zurückscheue. Sperber war von seinem Freund Malraux eingestellt worden, den de Gaulle zum Informationsminister (Oktober 1945–Januar 1946) gemacht hatte, und blieb im Commissariat Général bis Ende 1948 tätig. Sein

Die Vereinigten Staaten hatten Zeit gehabt, sich nach Fachkräften umzutun, die geborene Amerikaner waren. Schon bald nach dem Eintritt in den Krieg gab es auch für den Bildungsbereich Gremien, in denen namhafte Experten mitwirkten. Dennoch erwies es sich als fast aussichtslos, Männer aus diesem Kreis für die Nachkriegsaufgaben in Deutschland zu gewinnen. Beratung der Regierung war eine Sache, für die sich herausragende Persönlichkeiten, Universitätspräsidenten, ausgewiesene Kenner der Materie interessieren ließen. Mitwirkung bei der Wiederherstellung oder Umgestaltung eines ausländischen Bildungssystems und bei seiner Erfüllung mit einem neuen Geist ließ neben Faszination auch zermürbende Kleinarbeit und Ärger mit allen Einrichtungen, zwischen die man gestellt war, erwarten. Vor allem aber war eine solche Tätigkeit nicht neben der bisherigen Aufgabe, sondern nur an deren Stelle möglich.

Selbst zu weniger verantwortungsvollen Funktionen drängten sich die Bewerber, die man gern gehabt hätte, nicht. Viel eher versuchten früher angeworbene und für Besatzungszwecke ausgebildete Personen so schnell wie möglich die Uniform auszuziehen, um daheim als Rückkehrer nicht zu spät zu kommen.[37] Von den Fachleuten, die durch die School for Military Government in Charlottesville vorbereitet worden waren, wurden die meisten aufgrund ihrer Qualifikation nicht im Erziehungsbereich eingesetzt – kein Wunder bei den drängenden Problemen eines weithin zerstörten Landes, wo die Schulen ohnehin geschlossen und die noch vorhandenen und brauchbaren Schulgebäude einstweilen anders genutzt waren.

Weder dem Kriegs- noch dem Außenministerium gelang es, eine prominente Führungskraft zu finden, was das War Department in der Ansicht bestärkte, dass es nicht seine Sache sei, sich auf Dauer um die Gestaltung und Überwachung des Schulwesens in Deutschland zu kümmern. Zugleich war klar, dass allein mit dem in den Streitkräften vorhandenen Personal die Aufgabe nicht zu meistern sein würde. Dr. Taylor von der U.S. Group CC kam schon von seinem Rang her für die Führungsspitze eigentlich nicht in Betracht. Als er im Mai 1945 in die Vereinigten Staaten reiste, dort in MacLeishs Advisory Committee mitwirkte und zugleich nach weiterem Personal Ausschau hielt, nutzten seine Mitarbeiter die Chance, um in einer Studie auch die Frage der Leitung anzusprechen. Es sollte sich, meinten sie, um jemand handeln, der bereits Hervorragendes bei der Verwaltung von Bildungseinrichtungen geleistet hätte, in der Öffentlichkeit bekannt sei und aufgrund seines Namens und bisherigen Wirkens allgemeine Achtung genieße. Mehrere Persönlichkeiten wurden vorgeschlagen. Gegen den ebenfalls erwähnten und als „bester amerika-

recht kritisches Urteil über die franz. Besatzungsherrschaft findet sich in seinem Buch „Bis man mir Scherben auf die Augen legt“ (Wien 1977), S. 336 ff.

[37] Bungenstab 1973, S. 210; Heinemann 1991, S. 19; Tent 1982, S. 48; Zink 1947, S. 35 ff.

nischer Kenner des deutschen Bildungswesens" bezeichneten Professor Richard T. Alexander allerdings wurde eingewandt, dass er nicht im Ruf eines guten Verwaltungsmannes stehe. Gerade ihn jedoch gewann Taylor zur selben Zeit für die Arbeit in Deutschland und behielt zugleich alle Fäden selbst in der Hand.[38]

Immerhin konnte gegen beide nicht vorgebracht werden, dass sie mit Deutschland nicht vertraut seien. Taylor hatte eine Zeit lang an Berliner Schulen unterrichtet und am Columbia Teachers College, wo er später auch lehrte, eine Doktorarbeit über deutsche Jugendgruppen verfasst. Da er sich schon 1942 freiwillig gemeldet hatte, wurde er einer der ersten Absolventen der School for Military Government. Zunächst für Italien vorgesehen, stieß er Anfang 1944 zur German Country Unit und wirkte in London am „Handbook on Germany" mit. Auch Alexander war mit Deutschland und dem Bildungswesen des Kaiserreichs und der Weimarer Republik vertraut. Älter als Taylor, war er am Columbia Teachers College dessen Lehrer und wissenschaftlicher Mentor gewesen. Er hatte ihn dazu veranlasst, bei seinen Reisen nach Deutschland in den Zwanzigerjahren Unterrichtswerke zu erwerben, die in die Bibliothek des International Institute am College eingestellt wurden. Alexanders Interesse für Deutschland bedeutete freilich nicht, dass er die deutschen Schulen bewunderte. Er war vielmehr von der Überlegenheit des amerikanischen Bildungssystems überzeugt und wurde zum lebhaften Verfechter einer Reeducation, die mit der Umgestaltung der deutschen Schule und Erziehung Hand in Hand ging.[39]

Die französische Besatzungsmacht befand sich bei ihrer Personalplanung schon aus zeitlichen Gründen in noch größeren Schwierigkeiten als die Amerikaner. Erst wenige Monate vor dem deutschen Zusammenbruch, am 25. August 1944, hatte de Gaulle, der Chef der Provisorischen Regierung der französischen Republik, in die Hauptstadt Paris einziehen können.[40] Im Elsass tobten noch den Winter hindurch heftige Kämpfe

[38] Tent 1982, S. 34–37. Als John J. McCloy, der spätere Hohe Kommissar, Anfang August 1945 E&RA besuchte, unternahm die Einheit einen neuen Anlauf: Tent S. 50.

[39] Tent 1982, S. 8 f., 23 f., 35, 42. Wells, 1947/48 Alexanders Vorgesetzter, charakterisierte ihn 1984 als „a brilliant man ... but ... not especially gifted as an administrator ... Not only was he dogmatic, he could sometimes be vindictive as well." (Heinemann 1990, Teil 2, S. 46.)

[40] Die Anerkennung des am 3. 9. 1944 gebildeten Gouvernement provisoire durch die drei verbündeten Hauptmächte USA, Großbritannien und Sowjetunion erfolgte erst Ende Oktober 1944. Dorn berichtet, dass das franz. Kontingent nie zur angloamerik. Einheit für die künftige Militärregierung gestoßen sei, weil die Zeit nicht ausreichte. Es gab aber in Paris ein Ausbildungszentrum, zu dem Amerikaner, darunter Dawson, hinzugezogen wurden. (1973, S. 29.) Vgl. Hell bei Heinemann 1991, S. 137 ff., und Hell 1992, S. 109; Muller 1993, S. 190 ff.; Zauner 1994, S. 59 f. Frankreich verpflichtete sich, für seine Zone die angloamerik. Richtlinien zu übernehmen.

zwischen deutschen und alliierten Truppen, und es dauerte bis zum 20. März 1945, dass die östlichen Departements völlig zurückerobert waren. Gerade Elsässer aber erschienen aus einer Reihe von Gründen für Besatzungsaufgaben in Südwestdeutschland vor anderen geeignet. Freilich bedurfte es der Vergewisserung, ob sie in ihrer Treue zu Frankreich nicht irgendwann geschwankt hatten. Es kam vor, dass Klarheit hierüber erst zu gewinnen war, nachdem jemand bereits bei der Militärregierung tätig geworden war.

Von kommunistischer Seite wurde hartnäckig behauptet, die Entnazifizierung in der französischen Zone werde nicht rigoros genug betrieben, weil die Verwaltung voll von Vichy-Anhängern sei, Leuten, die nach der militärischen Katastrophe Frankreichs im Jahr 1940 unter Marschall Pétain gearbeitet und mit dem Deutschen Reich als der zunächst siegreichen Macht ein Arrangement gesucht hatten. Ein Scherz wurde kolportiert: Hitler, an der Himmelspforte und selbst am Höllentor zurückgewiesen, sei, ratlos umherirrend, ermuntert worden, sich bei der Verwaltung der französischen Zone zu bewerben: Die stelle jeden ein.[41] Das war jedoch auch Zweckpropaganda, ähnlich der später gebetsmühlenartig wiederholten Anschuldigung, dass die Bundesrepublik, im Unterschied zur DDR, voll unbelehrbarer Nazis und Revanchisten sei. Andererseits war die innere Lage in Frankreich 1940 und danach verworren genug gewesen, und nicht nur Glücksritter hatten nach Posten gestrebt, auch verzweifelnde Patrioten hatten sich gefragt, wie sie ihrem Land unter den gegebenen Umständen am besten dienen könnten. Nicht für alle war von Anfang an de Gaulle der Leuchtturm, auf den sich die Zuversicht richtete. Manche arbeiteten an ihrem Platz weiter, offiziell im Dienst Pétains, heimlich aber die Widerstandsbewegung unterstützend, als diese Kontur gewann. Ob sie waghalsige Doppelspieler mit klarem Ziel oder bloß Rückversicherer waren, ließ sich selbst nachträglich nicht immer beweisen. Emile Laffon, der Administrateur Général, war 1940 nach London gegangen und hatte 1943/44 in Algier dem Befreiungskomitee angehört und Verwaltungs-

---

Das „Handbook“ wurde eilends ins Französische übersetzt; den juristischen Teil hat einer der später berühmtesten Politiker der Nachkriegszeit, Robert Schuman, in dreiwöchiger Arbeit in Besançon übertragen. (Heinemann 1991, S. 11; Hell 1992.) Auch in der franz. Zone scheint dieser grundlegende Leitfaden dann allerdings nicht alle Verantwortlichen erreicht zu haben. (Falkenburger 1992, S. 130.)

[41] Heinemann 1991, S. 13. Der während der Besatzungszeit für die Universität Tübingen zuständige Prof. Dr. René Cheval erklärte 1985 beim Tübinger Symposium, nach seinem Eindruck habe die Mehrheit der „Kulturoffiziere“ links gestanden – kosmopolitisch und aufgeklärt in der Tradition des franz. Sozialismus. (Heinemann 1991, S. 70.) Zu „früheren Bediensteten des Vichy-Regimes“ vgl. Henke 1980, S. 183–185, wobei die erhitzte Atmosphäre der Jahre 1945/46 wohl nicht immer eine zutreffende und gerechte Beurteilung garantierte.

strukturen geplant. Zurück in Frankreich, erhielt er zunächst eine hohe Position im Innenministerium und kam von da am 1. August 1945 in die französische Zone. Bei Maurice Sabatier, der als Directeur général des affaires administratives zwischen Laffon und Schmittlein stand, scheinen die Dinge weniger eindeutig gewesen zu sein.[42] Schmittlein selbst hatte wie Koenig ohne Zögern die Seite de Gaulles gewählt[43] und er hätte niemand als Mitarbeiter geduldet, dessen Loyalität zur Trikolore zweifelhaft erschien.[44]

Vielleicht waren in der Zonenverwaltung politische Neigungen, die eher auf der rechten Seite des Spektrums einzuordnen wären, häufiger als bei der Gesamtbevölkerung.[45] Im Bildungsbereich trifft jedenfalls für Schmittlein eine solche Neigung zu, und er bestimmte die Richtung. In einer Denkschrift für Koenig warf er Laffon nach dessen Weggang vor, er habe versucht, den französischen Tripartisme, das Zusammengehen von Kommunisten, Sozialisten und Anhängern des Mouvement Républicain

[42] Zu Laffon: Schmittleins Ansprache bei der Eröffnung der Universität Mainz am 22. 5. 1946 (AdO Colmar AC 134.1); Lattard 1991; Willis 1962, S. 79; Wolfrum 1992, S. 26. Zu Sabatier, der 1940–1944 Präfekt in Bordeaux gewesen war: Grohnert 1991, S. 55; Heinemann 1991, S. 9. Nach Presseberichten wurde 1988, zwei Jahre vor seinem Tod, gegen ihn ein Verfahren wegen Verbrechen gegen die Menschlichkeit eröffnet. Sein Generalsekretär Maurice Papon stand 1997/98 vor Gericht und wurde wegen der ihm nachgewiesenen Beteiligung an der Deportation von 1500 franz. Juden zu zehn Jahren Haft verurteilt. (Zu seinem Prozess: Rousso 2000, S. 141–163.) Dies wirft ein Licht auch auf Sabatier, der in Klarsfelds vierbändiger Dokumentation von 2001 auf S. 536, 540 und 1737–1742 vorkommt. Tatsache und Wortlaut der abgedruckten Schreiben, die Sabatiers Unterschrift tragen, deuten jedoch darauf hin, dass er bei der Verhaftung und Deportation von Juden ohne franz. Staatsangehörigkeit im Juli 1942 und der jüdischen Staatsbürger seines Departements im Januar 1944 starkem deutschem Druck ausgesetzt war und sich vergeblich an die Regierung in Vichy wandte, von der er anscheinend Unterstützung mindestens im Hinblick auf die geforderte Mitwirkung der franz. Polizei erhofft hatte.

[43] Sein Mitarbeiter Marquant nannte ihn im Rückblick auf die Nachkriegszeit einen „partisan résolu“ de Gaulles und seiner Politik, „un ardent gaulliste“ (Heinemann 1991, S. 25, 27, 34). Noch 1970 zählte Schmittlein zum eng gezogenen Kreis derer, die dem verstorbenen de Gaulle in Colombey-les-deux-églises die letzte Ehre erweisen durften. (Manns 1978, S. 246.)

[44] Schmittleins Mitarbeiter mussten seine politische Einstellung aber nicht teilen. Marquant betont nachdrücklich Schmittleins „largeur d’esprit“ und dass er mit Männern und Frauen aller politischen Richtungen Kontakt gehabt habe (Heinemann 1991, S. 25). Jean-Charles Moreau, sein Mitarbeiter in der Sous-direction Sports et Jeunesse, war 1942 Abteilungsleiter im Staatssekretariat für Jugendfragen der Vichy-Regierung gewesen (Zauner 1994, S. 51); Jacques Deshayes, der in Freiburg im gleichen Bereich tätig war, war Kommunist. (Heinemann 1991, S. 72.)

[45] Sperber 1977, S. 347; Sperber unterstreicht aber auch die Bedeutung der Kommunisten in der Zonenverwaltung. Koenig war später (1951–1958) gaullistischer Abgeordneter in der Nationalversammlung (RPF, dann Rép. Sociaux). (Heinemann 1991, S. 5.) Zu den Kommunisten vgl. Heinemann 1991, S. 9, 72.

Populaire, auf die Zone zu übertragen, und dabei zwei der drei Richtungen begünstigt.[46] Falls die Behauptung richtig war, bleibt zu bedenken, dass Laffon als oberster Verwaltungsbeamter ein Auge auf die Verhältnisse in Paris haben musste, wo bei den Wahlen zur Verfassunggebenden Nationalversammlung Ende Oktober 1945 die genannten Parteien PC, SFIO und MRP zusammen fast drei Viertel aller Stimmen erhielten.[47] Schmittlein brauchte dies weniger zu kümmern. Für ihn war die nationale Zuverlässigkeit der Kommunisten zweifelhaft. Gaullistischer Nationalismus bedeutete jedoch für die Deutschen der Zone weder mehr Spielraum noch größere Nachsicht. Hinzu kam, dass Schmittlein in seinen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Überzeugungen keineswegs auf der konservativen Seite stand.

Wer war Raymond Schmittlein? Er war weder, wie Koenig, Berufsoffizier, noch der Zone, wie Laffon und Sabatier, durch das Innenministerium als Verwaltungsmann zur Verfügung gestellt worden. Er kam aus dem Bereich des Erziehungsministeriums. Als Licencié ès lettres und Agrégé de l'Université hatte er in den Dreißigerjahren zuletzt den Rang eines Inspecteur général für den Französischunterricht im Ausland erreicht. Im Krieg wurde er mehrfach ausgezeichnet; am Ende war er Oberstleutnant der Reserve. Schon am Tag der Kapitulation Deutschlands wurde er der Mission Militaire pour les Affaires Allemandes (Délégation Politique) zugeteilt, am 15. Juli 1945 förmlich abgeordnet, dann zum Directeur de l'Education Publique bei der Militärregierung ernannt.[48] Die damit verbundenen Aufgaben hatte er von Anfang an inne.

Auch wenn die Besetzung der Stellen in der französischen Zone nicht durchweg leicht fiel, die Entscheidung für Schmittlein war weder Zufall noch eine Verlegenheitslösung. Einundvierzigjährig, besaß er reiche und vielfältige Erfahrung und stand auf der Höhe der Tatkraft und des Lebens.

Er war der Sohn eines Textilingenieurs, 1904 in der nordfranzösischen Industriestadt Roubaix geboren; Vorfahren lebten im Elsass, aber auch in

---

[46] „Structure de la Zone“ (wie Anm. 15), Ziff. 2.

[47] Auch Marcel-Edmond Naegelen, der von Januar 1946 bis Februar 1948 unter verschiedenen Ministerpräsidenten das franz. Erziehungsministerium leitete, war Sozialist.

[48] Die Angaben dieses Absatzes nach dem Auskunftsblatt des die Personalakten verwaltenden franz. Archivs in Nantes (Bureau de la Retraite et de la Sécurité sociale; über AdO Colmar). Manns, der Aufzeichnungen und Auskünfte der Familie benutzen konnte, gibt als Tag der Abordnung zur Alliierten Kommission in Berlin den 6. statt des 7. 5. 1945 an, als Tag der Berufung zum Leiter der Kulturverwaltung der Zone durch den Ministerrat den 16. 6. 1945 (Manns 1978, S. 24, 52 f.). Er erwähnt freilich (S. 15), dass seine Mitteilungen nicht durch Recherchen in Archiven überprüft seien. Auch Marquant sagt, Capitant habe Schmittlein am 16.6. zum Directeur de l'Education Publique ernannt (Heinemann 1991, S. 24); Zauner nennt den 29.6. als Tag des Kabinettsbeschlusses. (1994, S. 20.)

Mainz. Beim Tod der Eltern im Ersten Weltkrieg blieben sechs Kinder, die jüngeren minderjährig, ohne Vermögen zurück. So bot sich später der Soldatenberuf an, zu dem Schmittlein lebenslang eine innere Nähe bewahrte.[49] Der junge Leutnant kämpfte während des Aufstandes von Abd el-Krim in Marokko, wurde ausgezeichnet, aber auch schwer verwundet und kehrte deshalb nach Frankreich zurück. Nach Anfangsstudien in einem Seminar der Mission Etrangère erhielt er von der Universität Paris ein zinsloses Darlehen, das es ihm möglich machte, an die Sorbonne zu gehen. Theologie und orientalische Sprachen hörten nicht auf, ihn zu fesseln; noch 1950 veröffentlichte er ein Buch über die „Umstände und Ursache von Jesu Tod" und hoffte, eine lang erwogene große Jesus-Biographie vollenden zu können.[50] Sein Hauptinteresse jedoch gehörte künftig einerseits der Germanistik, andererseits – über den deutschen Sprachraum hinaus – der Namenkunde als einem Teil der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Nach der Licence (1931) konnte er seine Studien an der Universität Berlin vertiefen und fand dabei seine Ehefrau, Gerta Eichholz, die Tochter eines Versicherungsdirektors.

Mit der Agrégation im Fach Deutsch (1932) wurde Schmittlein Professeur am Lycée de Chartres und arbeitete daneben an der großen Ausstellung der Bibliothèque nationale zum 100. Todestag Goethes mit. Schon 1934 zog es ihn ins Baltikum, an die Universität der damaligen litauischen Hauptstadt Kaunas. 1938 übernahm er das Institut français in der lettischen Hauptstadt Riga. Fünf für den Französischunterricht in litauischen höheren Schulen bestimmte Lehrbücher sind in diesen Jahren von ihm verfasst und veröffentlicht worden. Schmittlein bewahrte sich eine Sympathie für die baltischen Völker: Dass Briefmarken der französischen Zone von dem Künstler Jonynas entworfen wurden, hängt damit zusammen.[51]

Bei Beginn des Zweiten Weltkrieges wurde Schmittlein zum stellvertretenden Militärattaché ernannt und erhielt den Auftrag, von Lettland aus den militärischen Nachrichtendienst Frankreichs im Baltikum zu leiten. Die Tätigkeit blieb allerdings dem deutschen und dem sowjetischen Geheimdienst nicht verborgen, und auf deren Wink kam es zur Verhaftung durch die lettische politische Polizei. Diskrete Hilfe des lettischen Ge-

[49] Marquant 1991, S. 22.

[50] So der Titel der dt. Übersetzung (Mainz 1951); der Originaltitel lautete „Circonstances et cause de la mort du Christ" (Baden-Baden 1950). Schmittlein sah diese Veröffentlichung als Vorgriff auf ein umfangreicheres Werk an, das er plante (Vorwort des Buches), aber nicht ausführen konnte. Vgl. zu Schmittleins Werken die Zusammenstellung bei Manns 1978.

[51] Marquant bezeugt, Schmittlein sei seinen Freunden von früher mit Leib und Seele beigestanden. (Heinemann 1991, S. 30.) Vgl. den Artikel von Corine Defrance: Raymond Schmittlein (1904–1974): médiateur entre la France et la Lituanie. http://www.cahier-lituaniens.org/Schmittlein.htm (21. 9. 2011).

neralstabs ermöglichte die Flucht nach Stockholm, wohin mit Unterstützung des päpstlichen Nuntius dann auch die Familie gelangte. Während der Kämpfe in Norwegen im April 1940 erfüllte Schmittlein einen militärischen Auftrag in Narvik. Dann aber wurde Frankreich von der deutschen Wehrmacht geschlagen und teilweise besetzt. Schmittleins Familie konnte mit anderen französischen Staatsangehörigen im plombierten Zug über Deutschland und die Schweiz ins unbesetzte Gebiet gelangen und nahm ihren Wohnsitz in Aix-en-Provence. Er selber erreichte auf noch abenteuerlicherer Fahrt durch die Sowjetunion schließlich Kairo, wo er sich den „freien“, weiterhin mit Großbritannien verbündeten französischen Truppen anschloss. In ihren Reihen kämpfte er als Hauptmann auf dem nordafrikanischen Kriegsschauplatz, bis er beauftragt wurde, an der Grenze zwischen Palästina und Syrien einen Rundfunksender zu betreiben. Als sich General Catroux in Syrien gegen den Pétain treuen General Dentz durchsetzte, übernahm er in seinem Stab die Aufgabe, die Sûreté militaire zu reorganisieren.[52] Im Januar 1942 entsandte ihn dann de Gaulle als rechte Hand des Diplomaten Roger Garreau in die Sowjetunion, um die Anerkennung seines Comité français de la libération nationale als Regierung Frankreichs zu erwirken. Schmittlein unterrichtete das Komitee auch über die Kriegslage auf der sowjetischen Seite und wirkte auf die Freigabe der Elsässer und Lothringer hin, die als deutsche Soldaten in sowjetische Gefangenschaft geraten waren oder noch gerieten. Im Juli 1944 konnten erste 1500 von ihnen die Sowjetunion verlassen und bis Ende August über Teheran und Haifa Algier erreichen.

Ende 1943 auf eigenen Wunsch nach Algier zurückgerufen, wurde er Mitglied von de Gaulles Verwaltungsstab und im Hinblick auf die kommende Invasion in Frankreich Commissaire de la République (Februar 1944), um nach der Rückgewinnung des Landes Verwaltungsfunktionen auszuüben. Dazu kam es jedoch nicht, da sich Schmittlein zur kämpfenden Truppe versetzen ließ und am Vormarsch der 2e Division d’infanterie marocaine teilnahm.[53] Er hatte maßgeblichen Anteil an der Befreiung Belforts. Das Territoire de Belfort hat ihn einige Jahre danach in die Nationalversammlung gewählt.

Während seiner Zeit in Algier hatte er mit René Capitant zusammengearbeitet, dem 1943 das Erziehungsressort im Befreiungskomitee übertra-

---

[52] Nach der Niederlage des Osmanischen Reiches im Ersten Weltkrieg war Syrien französisches, Palästina englisches Mandatsgebiet geworden. Da die in Syrien stehenden franz. Verbände zu Pétain hielten, eroberten 1941 de Gaulle anhängende Truppen unter Georges Catroux zusammen mit brit. Streitkräften das Land für die alliierte Seite.

[53] Er berichtete über diesen militärischen Einsatz in seinem Buch „La Nationale 83“, Mainz 1951.

gen und die Planung einer Schulreform anvertraut wurde. Von März bis Juli 1944 wirkte Schmittlein in den Arbeitsgruppen für die weiterführenden Schulen und die Lehrerbildung mit – eine intensive Vorbereitung auf seine später in Deutschland wahrgenommene Aufgabe. Die Diskussionen dauerten über die Rückkehr nach Frankreich hinaus an: Die „Commission Langevin-Wallon" hat 1947 einen Abschlussbericht vorgelegt, dem eine unmittelbare Umsetzung jedoch nicht folgte. Capitant wurde im ersten Kabinett, das de Gaulle in Paris leitete (September 1944–November 1945) Erziehungsminister. Er hat Schmittlein in die Zonenverwaltung entsandt.[54]

Inzwischen drängte die Zeit. Schmittlein nutzte die Monate Juni und Juli 1945, um in Paris die Voraussetzungen seiner Tätigkeit zu klären und geeignete Mitarbeiter zu finden. Zwei davon eilten ihm Ende Juli als Vorkommando voraus; er selber traf Anfang August in Baden-Baden ein und begann mit der Arbeit.[55] Mit als Erstes schickte er je einen Fachmann,

[54] Zur Biographie Schmittleins: Heinemann 1991, bes. S. 21–38; Manns 1978; Steil-Beuerle 1976/77; Zauner 1994, S. 19–39; „Le Monde" v. 2. 10. 1974, S. 10. Zur Befreiung der Elsässer und Lothringer aus sowjetischer Kriegsgefangenschaft: Wahl (der Schmittleins Beitrag nicht erwähnt) 1996, S. 75 ff. Zur Entsendung in die Zone vgl. das Schreiben Capitants an Generalstabschef Juin v. 26. 6. 1945 (cab/EB no. 1294, AdO Colmar AC 65.2). Capitant hatte Schmittlein schon im Januar 1945 die Abt. Jugend in seinem Ministerium angeboten, doch wollte Schmittlein zu dieser Zeit seine Division nicht verlassen. Capitant fragte zugleich, ob Schmittlein nach Deutschlands Niederlage sein Vertreter im besetzten Gebiet werden wolle. (Schmittlein 1951, S. 208.) Zum Langevin-Wallon-Plan: Kap. 5, Anm. 121.

[55] Das Vorauskommando v. 27. 7. 1945 bestand aus Eugène Hepp und Gustav Woytt. Hepp, Agrégé d'Allemand und Inspecteur d'Académie, war vorher stellvertretender Abteilungsleiter für das Primarschulwesen im franz. Erziehungsministerium. Er hatte für Angehörige der franz. Militärverwaltung in Deutschland einführende Kurse gegeben und dabei die Aufmerksamkeit von General Louis Marie Koeltz erregt, der beim Erziehungsministerium Hepp für die von ihm geleitete franz. Vertretung beim Alliierten Kontrollrat in Berlin (G.F.C.C.) erbat (Schreiben v. 7. 7. 1945, Cabinet No. 49/MMAA/Organisation, AdO Colmar AC 65.2). Der Bitte wurde entsprochen, sodass Hepp nur kurz unmittelbar unter Schmittlein arbeitete, für dessen Position er ebenfalls in Betracht gezogen worden war (Heinemann 1991, S. 72). Als Chef de l'Education Publique et des Affaires Culturelles bei G.F.C.C. hatte er eine selbstständige Aufgabe. (Vgl. Rovan in: Die französische Deutschlandpolitik 1987, S. 85.) Vom 1. 5. 1948 bis zum 1. 1. 1950 war er Chef der Division Information für die franz. Zone und Berlin mit dem Rang eines Administrateur der 2. Klasse (siehe Anm. 68). – Woytt stammte wie Hepp aus dem Unterelsass, war mit Albert Schweitzer und Jean-Paul Sartre verwandt, Agrégé d'Histoire und Professeur an einem Straßburger Lycée gewesen. Bei Schmittlein zunächst Referatsleiter für die höheren Schulen, wurde er zum Kurator der wiedergegründeten Universität Mainz bestimmt, ohne dort jedoch in Erscheinung zu treten: Er kehrte schon 1946 nach Frankreich zurück. (Vgl. Heinemann 1991, S. 106.) – Als Tag des Arbeitsbeginns Schmittleins wird in einer zusammenfassenden Darstellung in den Akten AC 65.2 der AdO in Colmar der 4. 8. 1945, im späteren Bericht der Division de l'Education Publique über die Jahre 1945–49 (10443/CC/SG/EDU v. 24. 6. 1949, AC 66.2)

möglichst einen Inspecteur d'Académie mit der Agrégation in Deutsch, in die fünf Gebiete der Zone, der dort das Personal in den Bezirken und Kreisen einführte und auf die Weisungen der Zentrale einschwor.[56]

Das Arbeitsfeld war anfänglich mit „Unterrichtswesen, Künste und Wissenschaften“ umschrieben.[57] Nach Capitants Vorstellung, die von Schmittlein geteilt wurde oder sogar inspiriert war, sollte es sich auch auf die Privatschulen und den Sport erstrecken und die Aufgaben im französischen Sektor von Berlin sowie die Vertretung im Kontrollrat einschließen.[58] Die „Direction de l'Education Publique“, wie sie dann hieß,[59] hatte innerhalb der französischen Militärverwaltung einen weit größeren Bereich unter sich, als die Bezeichnung vermuten lässt. Im Rückblick konnte Schmittlein sagen, dass sich seine Zuständigkeit auf das ganze geistige Leben der Zone erstreckt habe.[60]

Schon nach dem frühesten Geschäftsverteilungsplan[61] waren Irène Giron und Robert Marquant seine engsten Mitarbeiter. Frau Giron hatte, obwohl ursprünglich Nationalökonomin, bereits in Algier zu der Arbeitsgruppe gehört, die sich über die künftige Gestalt des Bildungswesens in Frankreich Gedanken machte, und dabei Schmittlein kennengelernt. In Hamburg geboren und vor ihrer Heirat (1940) mit einem de Gaulle anhängenden französischen Anwalt und Offizier britische Staatsangehörige, beherrschte sie Englisch, Deutsch und Französisch fließend und verband hohe Intelligenz mit einer breiten Allgemeinbildung. Im Wesen verbindlich und humorvoll, war sie imstande, Schmittlein aufs Glücklichste zu ergänzen, der sie an seinen Sach- und Personalentscheidungen eingehend beteiligte, ehe er sich festlegte. Marquant, Absolvent der Ecole des Chartes und Ecole pratique des Hautes-Etudes, war 1938–1944 der leitende Archivar des Departements Lot et Garonne und zuletzt Chef de Cabinet des Préfet de la libération du Lot et Garonne gewesen: ein vorzüglich Bescheid wissender, kluger, umsichtiger, seiner Aufgabe und sei-

---

der 1. 8. 1945 genannt. Zur Mitarbeitersuche vgl. Heinemann 1991, S. 12–14, 71 f. Nach Marquants Eindruck (S. 14) ging zwischen Oktober 1945 und April 1946 in der franz. Zone viel durcheinander: „Ein Schwarm von Abenteurern hat sich auf Deutschland gestürzt.“ Dank Schmittleins Bemühungen habe sich das aber auf die Verwaltung des Bildungswesens nicht ausgewirkt.

[56] Rechenschaftsbericht Schmittleins v. 31. 1. 1946 (1343/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 67.1).

[57] Vgl. den Entwurf No. 1/ENS v. 8. 8. 1945 für Sabatier, AdO Colmar AC 116.2.

[58] Schreiben Capitants an General Juin v. 26. 6. 1945 (wie Anm. 54).

[59] Seit 24. 8. 1945 (AdO Colmar AC 65.2).

[60] Bericht über die Jahre 1945–1949 (wie Anm. 55).

[61] Plan v. 4. 8. 1945, durch Laffon am 7.8. gebilligt. (AdO Colmar AC 65.2). Marquant kam nach eigener Aussage im September nach Baden-Baden, begleitete Schmittlein 1949 nach Mainz und blieb dort auch nach Schmittleins Ausscheiden bis 1957. (Heinemann 1991, S. 139 f., 300.) Zu Frau Giron vgl. Heinemann 1991, S. 31 f., 195–197.

nem Chef mit unverbrüchlicher Loyalität verbundener Beamter, dessen außergewöhnliches Gedächtnis ihm noch Jahrzehnte später ermöglichte, zu Fragen und Ereignissen der Besatzungszeit kompetent und detailliert Stellung zu nehmen. Beide blieben an Schmittleins Seite, solange dieser in Deutschland wirkte. Das Aufgabengebiet war anfangs dreigeteilt: Bildungswesen, Jugend und Sport, Kunst. Zum letzteren Hauptreferat, das auch die Bibliotheken, Archive, Theater, Musik, Museen und Ausstellungen umfasste, hat Alfred Döblin, der Autor des Romans „Berlin Alexanderplatz", gehört. In dem weiten Kunstbereich und ebenso bei Jugend und Sport ließ Schmittlein seinen Mitarbeitern im Einzelnen freie Hand. Umso stärker nahm er an den Schulen und Hochschulen persönlichen Anteil.[62]

Der Leiter dieses Hauptreferats, Fernand Maurice, war Agrégé d'Allemand und zuletzt Inspecteur général de l'Enseignement du 1er degré gewesen. Schon zwischen den beiden Weltkriegen hatte er in Koblenz mit dem Unterrichtswesen im besetzten Gebiet Deutschlands zu tun gehabt. Nun wurden ihm die gesamten Bildungsstätten der Zone anvertraut. Vier Referate widmeten sich den Hochschulen, den höheren, berufsbildenden und Primarschulen. Kurz darauf kam ein übergreifendes Referat „Umerziehung" hinzu. Allerdings wurde die Verwaltung der Hochschulen und Forschungsstätten bald zu einem gesonderten Hauptreferat, dessen Leiter, Dr. Louis Sauzin, Professor an der Universität Rennes, so neben Maurice rückte.[63] Referent für die höheren Schulen war in der ersten Zeit Gustav Woytt, dann Max Punch.

Nicht weniger wichtig als der Aufbau der zentralen Verwaltung war die Besetzung der entsprechenden Funktionen in den anfänglich fünf Provinzen. Im späteren Land Baden wurde der Lothringer Nicolas Theobald, im späteren Württemberg-Hohenzollern der Elsässer Jean Graff für das Erziehungswesen verantwortlich. Theobald war Professeur in Oberehnheim/Obernai, Mülhausen/Mulhouse und Nancy gewesen, danach Inspecteur d'Académie in Albi, Colmar, Châteauroux und zuletzt Straßburg/Strasbourg. Graff, Agrégé d'Allemand, hatte in Grenoble und Paris unterrichtet und dann gleichfalls als Inspecteur d'Académie gewirkt. Beide wurden bis 1948 die französischen Kontrolleure und Partner der wieder erstehenden Schulverwaltungen und Schulen in Südwestdeutschland. Für die alten Landeskommissariate Baden-Baden, Freiburg und Konstanz hatte Theobald im Frühjahr 1946 zusammen drei, in den Kreisen weitere achtzehn Mitarbeiter. Graff unterstanden in den Kreisen Württemberg-

---

[62] Heinemann 1991, S. 26, 32. Zu Döblins Wirken vgl. Birkert 1987, S. 181–190.

[63] Schmittleins Tätigkeitsbericht v. 12. 7. 1947 (7848/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 67.1) erwähnt die genannten vier sous-directions: Enseignement, Education supérieure et recherche scientifique, Beaux-Arts, Jeunesse et sports.

Hohenzollerns sechzehn Personen. Auch die Beauftragten in den Kreisen spielten eine beträchtliche Rolle.[64]

Alle diese Lebensläufe zeigen, wie wenig die Militärregierung im Bildungsbereich eine kriegerische Verwaltung war. Zwar erhielten die „Erziehungsoffiziere“ – „officiers d'éducation publique“ – einen militärischen Rang, dessen Höhe der Bedeutung ihrer Tätigkeit entsprach: Schmittlein wurde General. Auch fielen Unterschiede bei der Uniform, die dem Eingeweihten zeigten, dass der Träger nicht zur eigentlichen Militärhierarchie gehörte, Außenstehenden meist überhaupt nicht auf. Tatsächlich aber waren Schmittlein und seine Mitarbeiter Fachleute,[65] und sie brachten nach Deutschland reiche Erfahrung mit. Dies und ein keine Mühe scheuender Arbeitswille waren die Voraussetzungen dafür, dass die Aufgabe so, wie es Schmittlein vorschwebte, überhaupt angegangen werden konnte. Es war eine riesenhafte Aufgabe. Denn es sollte nicht einfach kontrolliert, sondern zunächst in Gang gesetzt und dann gestaltet werden, was im Frühjahr 1945 zum völligen Stillstand gekommen war.

Für den erhofften Erfolg nicht minder wichtig als die Qualität von Chef und Mitarbeitern war freilich der Rückhalt, den Schmittlein besaß. Seine nächsten Vorgesetzten, Sabatier und Laffon, später Roger Gromand, haben zwar nicht allen seinen Wünschen entsprochen und bei Konflikten mit Nachbarabteilungen auch beschwichtigt und geglättet, ohne dass damit die Reibungsmöglichkeiten beseitigt waren; aber sie haben im eigentlichen Arbeitsfeld Schmittleins kaum einmal eine seiner Initiativen durchkreuzt und auch heikle Maßnahmen meist mitgetragen. Nachdem häufig die Funken stoben, hätten sie Schmittlein vielleicht nicht in gleicher Weise gedeckt, wenn sie nicht gewusst hätten, dass er über unmittelbare Verbindungen nach Paris verfügte und dass General Koenig ihm großes,

---

[64] Bericht von Maurice v. 4. 5. 1946 (3388/DGAA/EDU/E, AdO Colmar AC 124.2).

[65] Hierzu Marquant bei Heinemann 1991, S. 26. Irène Giron erklärte 1947 einem amerik. Journalisten: „Ich glaube nicht, dass es etwas bringt, wenn Soldaten Veranstaltungen über Demokratie machen. Wir brauchen Leute, die die Probleme verstehen und nicht nur wohlmeinende Amateure sind.“ (New York Herald Tribune v. 2. 11. 1947, AdO Colmar AC 104 bis.) Zum militärischen Erscheinungsbild vgl. die Ordonnance No. 45–2667 v. 2. 11. 1945, Art. 10; J.O.R.F. v. 4. 11. 1945: „Die Angehörigen des cadre temporaire sind gehalten, in den besetzten Gebieten Uniform zu tragen.“ Die jeweiligen Rangabzeichen legte der Arrêté v. 30. 2. 1946 fest. Während Manns (1978, S. 160) erwähnt, dass bei den von ihm miterlebten offiziellen und halboffiziellen Besuchen Schmittlein nie in seiner Generalsuniform erschienen sei, erinnert sich Steil-Beuerle (1976/77, S. 195) anders („trug ... stets die französische Generalsuniform“), bezieht sich aber auf einen früheren Zeitabschnitt. Nach Marquants Bericht zog es Schmittlein vor, in Zivil aufzutreten. – Der Abgeordnete Salomon Grumbach kritisierte schon im Frühjahr 1946 in der Nationalversammlung das militärische Gehabe und sprach im Hinblick auf die franz. Zone von einer „Militärregierung genannten Zivilverwaltung“ (AC 65.2).

ja freundschaftliches Vertrauen entgegenbrachte. So brauchte er sich nach oben nicht ängstlich abzusichern.[66] Umgekehrt verstand er es in hohem Grade, seine Mitarbeiter zu motivieren. Sein vielseitiges Bescheidwissen und Können, sein Schwung, eine scheinbar nicht zu erschöpfende Arbeitskraft und lange Arbeitsstunden spornten deren Eifer an und bewirkten eine unbedingte Loyalität.

Diese war vor allem bei den nicht in unmittelbarer Nähe tätigen Fachleuten von entscheidender Bedeutung. Schmittlein war kein Freund der Länderverwaltungen, die er als unnötige Konsequenz aus der politisch gewollten Aufgliederung des deutschen Gebietes empfand.[67] Die Einstufung der Gouverneure – der Délégué Supérieur war ranghöher als der Directeur

[66] Reibungen wegen Kompetenzen gab es zwischen der Direction de l'Education Publique und der gleichrangigen Direction de l'Information unter Jean Arnaud fast zwangsläufig: Da Schmittleins Maßnahmen in der Zone auf Widerstand stießen und unglückliche Äußerungen den erhofften Erfolg gefährdet hätten, lag ihm daran, Verlautbarungen selbst formulieren und bei Pressekonferenzen persönlich Rede stehen zu können. (AdO Colmar AC 68.) Im Streit um die Herausgabe von Schullektüren, bei denen der Lehrmittelverlag in Wettbewerb mit anderen Verlegern trat, aber die besseren Karten hatte, ging das Bureau Presse Edition so weit, die wichtigsten Maschinen der Druckerei Burda auf die Reparationsliste setzen zu lassen und Dr. Burdas Inhaftierung zu empfehlen. (2335/DGAA/EDU, 2. 5. 1946, AC 75.1.) – Zu Schmittleins Stellung innerhalb der franz. Verwaltung vgl. Marquant in: Die französische Deutschlandpolitik 1987, S. 64, und bei Heinemann 1991, S. 37. Prof. Joseph Rovan, der beim franz. Hohen Kommissar das Bureau de l'Education Populaire leitete, erklärte bei einem Kolloquium im Januar 1986: „Meines Wissens unterhielt Schmittlein direkte Beziehungen zu de Gaulle, die manchmal sogar besser waren als die Koenigs." (Die französische Deutschlandpolitik 1987, S. 47.) An sein politisches Gewicht hätten andere wie Santelli oder Hepp nicht herangereicht. (Ebd. S. 81.) Koenig bezeichnete Schmittlein gegenüber Dritten als „Freund" (24. 10. 1948, AC 71.1). Das persönliche Verhältnis Schmittleins zu Laffon verschlechterte sich allerdings gerade wegen der engen Beziehung zu Koenig, von dem sich Laffon in einer gewissen Rivalität abzugrenzen suchte, um die Eigenständigkeit seines zivilen Bereichs gegenüber dem militärischen zu behaupten. (Januar 1947, vgl. AC 68: 5363/DGAA/EDU und 5534/DGAA/EDU. Noch Ende 1946 hatte Laffon bei der Konzeption der in Speyer und Germersheim vorgesehenen Einrichtungen Schmittlein gegenüber Tarbé de Saint-Hardouin unterstützt: Knipping 1987, S. 98 ff.) In „Structure de la Zone" (wie Anm. 15), Ziff. 2, bezeichnet Schmittlein Laffon als einen Mann, der keine Vorstellung von den politischen Gegebenheiten in Deutschland gehabt habe. Zudem sei seine Position in der Hierarchie im Ansatz verfehlt gewesen. Er sei daher kaum mehr als Briefträger gewesen: Die Arbeit sei in den Generaldirektionen und Direktionen geleistet worden, deren Vorschläge der Administrateur Général weitergeleitet habe. (Vgl. Kap. 6, Anm. 14.)

[67] Im Bericht v. 12. 7. 1947 (wie Anm. 63) fordert Schmittlein gerade wegen des in der Zone gepflegten Föderalismus einen Zentralismus der dortigen franz. Verwaltung: Andernfalls gebe es so viele Lösungen wie Länder. Vgl. „Structure de la Zone" (wie Anm. 15), Ziff. 3.

de l'Education Publique[68] – ärgerte ihn schon an sich, aber auch weil sie zu einem Selbstbewusstsein beigetragen hatte, das sich nicht nur gegenüber den Deutschen auswirkte. Obwohl die Gouverneure dem Administrateur Général unterstanden, äußerte einer von ihnen, dass ihn mit diesem nur Bande der Freundschaft verbänden. Der Gouverneur von Baden bezeichnete sich im Scherz als Großherzog und seinen württembergischen Kollegen in der Weise regierender Fürsten als seinen Cousin. Eine Ehrengarde wurde beantragt und grundsätzlich bewilligt.[69] Schmittlein fand, die Selbstdarstellung gehe über Duodezfürsten des Heiligen Römischen

---

[68] Der Délégué Supérieur für Baden, Pène, und sein für Württ.-Hohenzollern zuständiger Kollege Widmer waren als administrateurs de 1ère classe eingestuft und erhielten Bezüge zwischen 360 000 und 400 000 F. Nach „Structure de la Zone“ (wie Anm. 15), Ziff. 3, rangierten sie protokollarisch vor Generaldirektoren wie Sabatier, der ebenfalls administrateur de 1ère classe war. Die Ordonnance Nr. 45–2667 v. 2. 11. 1945 (J.O.R.F. v. 4. 11. 1945) führt als bis dahin verwendete Personengruppen an: 1. Militärangehörige, 2. diesen gemäß Ordonnance und Décret v. 24. 3. 1945 gleichgestellte Personen (assimilés spéciaux militaires), 3. dem Commandant en Chef von ihrer Behörde zur Verfügung gestellte Beamte, 4. Angestellte mit Vertrag, 5. Hilfskräfte. Diese fünf Gruppen wurden nun so reduziert, dass neben den aktiven Militärangehörigen (in einer „position hors cadre“) nur noch abgeordnete Beamte und eine begrenzte Zahl angestellter Personen mit Einzelvertrag standen: An die Stelle der assimilés spéciaux traten die cadres temporaires. Es gab insgesamt 4 Klassen von administrateurs, zu denen noch 3 Klassen von attachés d'administration hinzukamen. Innerhalb derselben Klasse gab es Gehaltsabstufungen. (Décret No. 46–258 v. 21. 2. 1946, J.O.R.F. v. 22. 2. 1946.) Vgl. Marquant bei Heinemann 1991, S. 108, und die Instruktion v. 27. 8. 1946 ebd., S. 266–269. – Der Personenbestand war nach dem Décret No. 46–259 v. 21. 2. 1946 (J.O.R.F. v. 22. 2. 1946) wie folgt gegliedert:

	bei der Zentralverwaltung	für Deutschland
Adm. de 1re classe	2	14
Adm. de 2e classe	7	48
Adm. de 3e classe	12	254
Adm. de 4e classe	32	790
Att. de 1re classe	49	1105
Att. de 2e classe	56	1270
Att. de 3e classe	99	649

Für die Besatzungsbehörden in Österreich waren weitere Stellen ausgebracht. – Schmittlein befand sich ebenso wie sein Kollege Holveck von der Abt. Inneres und Kultus in der zweitobersten Kategorie, Frau Giron, Hepp (bis 1948), Maurice, Sauzin und Theobald waren in der dritten, Graff, Marquant, Muller und Woytt zunächst in der vierten. Die Bezüge beliefen sich in der zweiten Kategorie der administrateurs auf 300 000 bis 350 000 F, in der dritten auf 225 000 bis 270 000 F, in der vierten auf 165 000 bis 210 000 F. Eine Besatzungsvergütung genannte Sonderzulage und gegebenenfalls Familienzuschläge wurden zusätzlich gezahlt. 1000 franz. Franken entsprachen im Februar 1946 36,05 Schweizerfranken (Geldkurs laut „Neue Zürcher Zeitung“.)

[69] Vgl. das Protokoll von Koenigs Besprechung mit den Délégués Supérieurs am 7. 1. 1946 (AdO Colmar AC 66.2).

Reiches noch hinaus und nähere sich dem Gehabe von Negerkönigen.[70] Für ihn lag die Aufgabe der Länderverwaltungen ausschließlich darin, die von der Zentrale bestimmte Politik zu vertreten, den deutschen Stellen zu erläutern und sich über die schnelle und genaue Durchführung Gewissheit zu verschaffen.[71] In der Tat erlaubten die großen Ziele der Besatzungspolitik kaum örtlich verschiedene Lösungen. Andererseits lagen Schmittlein aber auch die zentralistische Tradition Frankreichs und das militärische System von Befehl und Gehorsam im Blut. So führte der Dienstverkehr mit den Länderverwaltungen immer wieder zu heftigem Verdruss.[72]

Männer wie Theobald und Graff jedoch waren in deren Hierarchie ein Stück weit eingebunden. Wenn es zwischen dem Délégué Supérieur und Schmittlein zu Meinungsverschiedenheiten kam, gerieten sie in eine peinliche und schwierige Lage. Die Herausnahme der Erziehungsoffiziere aus der Mittelbehörde ließ sich nicht erreichen.[73] Umso wichtiger musste für

---

[70] „Structure de la Zone" (wie Anm. 15), Ziff. 3. Etwas später bringt Schmittlein die Rolle des Délégué Supérieur auf die Formel, er sei jemand, der von nichts etwas verstehe, aber alles selber machen wolle und so zum Spielball der Deutschen werde. (828/DGAA/EDU v. 21. 3. 1948, AdO Colmar AC 65.2.) Schmittleins besonderer Groll galt den Verhältnissen in Rheinland-Pfalz. (Vgl. Heinemann 1991, S. 105.) Zum „Hof" des württembergischen Gouverneurs Widmer vgl. Tournier 1985, S. 193, 196 f.

[71] Bericht v. 12. 7. 1947 (wie Anm. 63); „Structure de la Zone" (wie Anm. 15), Ziff. 3 und Conclusion; Heinemann 1991, S. 105.

[72] Vgl. (ohne speziell den Nordteil der Zone betreffende Akten) 356/DGAA/EDU v. 29. 9. 1945 (AdO Colmar AC 66.2); 368/DGAA/EDU v. 1. 10. 1945 (AC 73); 439/DGAA/EDU v. 8. 10. 1945 (AC 130.3); 618/DGAA/EDU v. 30. 10. 1945 (AC 66.2); die Kontroverse mit der Délégation Supérieure für Baden im Spätjahr 1945 (Kap. 2, Anm. 130); 829/DGAA/EDU v. 19. 11. 1945 (AC 65.2); den Vermerk Schmittleins für Sabatier v. 5.12. und dessen Antwort (2297) v. 10. 12. 1945 (AC 66.2); 1142/DGAA/EDU v. 14. 12. 1945 (AC 65.2); die Besprechung Koenigs mit den Länderverwaltungen am 7. 1. 1946 (AC 66.2); 2637/DGAA/EDU v. 31. 5. 1946 (AC 66.2); 2666/DGAA/EDU v. 4. 6. 1946 (AC 66.2); 8575 CAB/C v. 23. 11. 1946 (AC-SEO. RUS-117.4; den Vermerk v. 25. 6. 1947 (AC 65.2); 7723/DGAA/EDU v. 4. 7. 1947 (AC 116.2); den Bericht Schmittleins an Koenig v. 20. 8. 1947 (8282/DGAA/EDU, AC 15); seinen Entwurf eines Schreibens von Koenig an die Länderverwaltungen v. 15. 9. 1947 (8689/DGAA/EDU, AC 64.2); 828/DGAA/EDU v. 21. 3. 1948 (AC 65.2).

[73] Capitant hatte General Juin gegenüber den Wunsch geäußert, dass alle vom Erziehungsministerium entsandten Fachleute Schmittlein unterstellt würden. (Schreiben v. 26. 6. 1945, siehe Anm. 54.) General Louis Marie Koeltz, der am 7.7. als zuständiger Empfänger antwortete, signalisierte sein Einverständnis (Cabinet No. 49/MMAA/Organisation, AdO Colmar AC 65.2). Die endgültige Organisationsform entsprach dem nicht, doch wurde der direkte Kontakt ermöglicht und so ein modus vivendi bewirkt. Dass Schmittlein darin nur eine Übergangslösung sah, zeigen u. a. die Ausführungen in seinem Tätigkeitsbericht v. 12. 7. 1947 (wie Anm. 63) und im Bericht v. 11. 10. 1947 (9110/DGAA/EDU, AC 65.2). – Beide Seiten wachten sorgfältig über ihre Rechte. Noch 1945 hatte Laffon auf Drängen Schmittleins den franz. Länder-

Schmittlein und seine Bildungspolitik die Einstellung und Haltung dieser Mitarbeiter sein.

Sie haben ihn mit ganzer Kraft unterstützt. Umgekehrt ließ er sie, wenn sie in Schwierigkeiten waren, auch nicht im Stich. Selten hat er eine Maßnahme aufgehoben, die in seiner Abwesenheit getroffen worden war. Er wusste, dass die Freiheit, die er gab, seinen Vorstellungen gemäß genutzt würde. Die legendären Zornesausbrüche, mit denen er sich manchmal Luft machte, galten nie seinen Helfern. Diese dankten ihm durch hingebungsvolle Arbeit und eine berührende Treue zu seiner Person und seinem Werk noch viele Jahre, nachdem sie ihm nicht mehr unterstanden und vieles einen anderen Lauf genommen hatte.[74]

---

verwaltungen eingeschärft, dass im Erziehungsbereich weder die Einstellung von Mitarbeitern noch deren Beauftragung mit oder Entbindung von Funktionen und Arbeiten ohne Billigung durch die Direction de l'Education Publique statthaft sei. (829/DGAA/EDU v. 19.11. und 1142/DGAA/EDU v. 14. 12. 1945, AC 65.2.) Als es im Herbst 1947 wegen der Assistenten zu einer Kontroverse zwischen Schmittlein und den Länderverwaltungen kam, schrieb umgekehrt der Freiburger Gouverneur Pène an Laffon, er könne unmöglich zulassen, dass seine Untergebenen persönlich mit einer Kontrollaufgabe betraut würden, die ihre Tätigkeit der unmittelbaren Dienstaufsicht des Directeur de l'Education unterstelle. (1604/Cab. v. 1. 10. 1947; Zauner 1994, S. 264.) Vgl. auch die Bemerkung Datys auf Schmittleins Schreiben v. 21. 8. 1947 (DGAA/EDU/E/14086, bei 7716/DGAA/EDU v. 3. 7. 1947, AC 116.2). – Im Januar 1948 versuchte Schmittlein erneut, die Unterstellung der Kontrolleure „vor Ort“ unter die Zentrale zu erreichen. (Vgl. Anm. 15: „Structure de la Zone“, Ziff. 3). Er blieb ohne Erfolg, ebenso mit seinen Organisationsvorschlägen v. 21. 3. 1948 (828/DGAA/EDU, AC 65.2). Die Ausgliederung hätte die Délégations Supérieures spürbar geschwächt und wohl andere Sektoren zu gleichartigen Forderungen ermuntert, was zur Auflösung der Länderverwaltungen geführt hätte. – Zur schwierigen Zwischenstellung zwischen Baden-Baden und der Délégation Supérieure vgl. Kap. 2, Anm. 130, und Heinemann 1991, S. 90.

[74] Vgl. zu Schmittleins Wesensart und Führungsstil Heinemann 1991, S. 24, 25, 32; Moreau 1981, S. 20 ff., zum „temperamentvollen Zorn“ auch Steil-Beuerle 1976/77. Steil-Beuerle schildert Schmittlein als Vorgesetzten, „der sich Autorität nicht erzwang, sondern ausstrahlte“. „Obgleich er in beachtlicher Machtfülle ein sehr sicherer und bewußter Chef war, ließ er Widerspruch und eigene Ansichten seiner Mitarbeiter zu.“ Er habe für alle stets einen freundlichen Gruß gehabt. (S. 195 f.) Auch Cheval betonte noch viele Jahre später Schmittleins Fähigkeit, Menschen an sich zu binden: Er habe niemand gleichgültig gelassen. (Die französische Deutschlandpolitk 1987, S. 80.) Das Letztere zeigt die zeitgenössische und spätere Kritik ebenso: Vgl. Robert Minder 1977 (zitiert bei Küppers 1987, S. 164) oder Jerôme Vaillant 1987 a, S. 157. Dass Schmittlein zu seinen Leuten stand, kritisiert Vaillant als „Sturheit“; er habe sie – Werneke dient als Beispiel – „wider besseres Wissen“ bis zuletzt unterstützt. (Ebd., S. 160.)

1.2.4 Die „Direkte Herrschaft" der Siegermächte und die Anfänge einer neuen deutschen Verwaltung

Sowenig die Militärregierungen der Alliierten nur aus Militärpersonen bestanden, sowenig verzichteten sie auf die Mitwirkung deutscher Fachleute. Das Stichwort „Direkte Herrschaft" (direct rule/administration directe) bedeutete, dass die Besatzungsmacht alle Entscheidungen traf. Sie bediente sich jedoch einheimischer Hilfskräfte.[75] Eisenhowers Proklamation Nr. 1 verpflichtete alle Beamten, ihre Tätigkeit bis auf Weiteres fortzusetzen, und bezog vergleichbare Personengruppen, „die wesentliche Arbeiten verrichten", in diese Verpflichtung ein. Zugleich wurde noch einmal eingeschärft, dass sämtliche Befehle und Anordnungen der Militärregierung zu befolgen seien.[76]

Kontinuität über den Zusammenbruch hinweg war auf tieferer Ebene somit möglich, jedenfalls so lang, bis dort die endgültigen, ins Einzelne gehenden Säuberungsbestimmungen griffen. Für höhere Positionen schied sie grundsätzlich aus. An die Spitze der Kreise, die kurze Zeit die obersten Verwaltungseinheiten darstellten, wurden sofort politisch unbelastete Personen gestellt; ähnlich verfuhr man in den Städten und vielfach in den Gemeinden.[77] In Stuttgart schien es einen Augenblick, als ob Dr. Karl

---

[75] General Clay schrieb am 26. 4. 1945 dem späteren Hohen Kommissar McCloy, die Wiedererrichtung einer (deutschen) Verwaltung und einer Art Volkswirtschaft sei eine Hauptaufgabe auf Monate hinaus und müsse erreicht werden, schon weil es anders gar nicht möglich sei, Deutschland mit verhältnismäßig wenigen Besatzungstruppen zu regieren. (Jonas 1984, S. 277.) Zink betont (1947, S. 63 f., 93 ff.), dass die amerik. Besatzungsmacht bestrebt war, sich auf Kontrolle zu beschränken, oft aber unmittelbar handeln musste, z. B. weil die entsprechende deutsche Verwaltungsebene nicht mehr und noch nicht wieder vorhanden war. Vgl. Dorn 1973, S. 44, 52.

[76] Schwarzmaier 1975, S. 118 f. Auch die Franzosen verpflichteten durch ihre Bekanntmachungen v. 8. und 29. 5. 1945 alle Behördenangehörigen außer denen, die sofort entlassen worden waren, sich bis zum 25.6. mit ausgefülltem Fragebogen bei ihrer Dienststelle einzufinden. Die Weiterzahlung des Gehalts wurde vom Erscheinen abhängig gemacht. (Zick 1986, S. 59.)

[77] Der spätere Ministerpräsident Reinhold Maier schildert in seinem Erinnerungsbuch „Ein Grundstein wird gelegt", wie im Mai 1945 sämtliche Bürgermeister im Landkreis Schwäbisch Gmünd abgesetzt wurden, obwohl viele ihre Ämter schon vor 1933 übernommen hatten (S. 119). Aber vgl. Th. Schnabel 1986, S. 594–597. Als die Franzosen ihre Zone besetzten, bestätigten sie in den Gemeinden anfangs oft den bisherigen Bürgermeister oder ernannten ein ranghohes Mitglied der bisherigen Verwaltung zum Verantwortlichen. Etwa ein Viertel der vor 1945 tätigen Bürgermeister befand sich deshalb in Südbaden im Herbst 1945 noch im Amt. (K. F. Müller 1987, S. 191, 212. Vgl. Speidel 1982, S. 52 ff.) Die Direktive Nr. 24 des Alliierten Kontrollrats v. 12. 1. 1946 forderte jedoch die Entfernung aller Oberbürgermeister und Bürgermeister, die nach dem 30. 1. 1933 in ihr Amt gelangt oder darin verblieben waren. (Teilabdruck bei Vollnhals 1991, S. 107 ff.) Sie entsprach der amerikani-

Strölin das Amt des Oberbürgermeisters weiter ausüben könne, obwohl er es 1933 als Nationalsozialist übernommen hatte. Er galt als Oppositioneller, zu dem er unter dem Eindruck der täglichen Wirklichkeit des „Dritten Reiches“ tatsächlich geworden war, wobei er Stellung und Leben wagte. Am Ende hatte er das Äußerste versucht, damit die schwer getroffene, aber noch immer bewohnte Stadt wenigstens kampflos in die Hand des Gegners fiele und das Weiterleben der Bevölkerung nicht zusätzlich durch sinnlose Zerstörungen gefährdet würde. Doch auch ihn holte die Vergangenheit ein. Als Zeichen persönlicher Achtung erlaubte ihm der französische Militärgouverneur, seinen Nachfolger zu benennen, und nahm den Vorschlag an, der selbstverständlich auf einen nicht belasteten Mann lautete. Tags darauf wurde Strölin vom amerikanischen CIC verhaftet.[78] In manchen kleineren Städten wie Eßlingen oder Biberach dauerte es einige Tage, ja sogar Wochen, bis der anfangs bestätigte Oberbürgermeister oder Bürgermeister ausgewechselt wurde, doch war im Ergebnis kein Unterschied. Nur in Schwenningen blieb der 1930 gewählte Oberbürgermeister bis 1948 im Amt.

Den Eindruck gelegentlicher Kontinuität könnte im Bildungswesen auch die Tatsache erwecken, dass sich der vorläufige Rektor der Universität Heidelberg, Prof. Dr. Johannes Hoops, ein bekannter Anglist, auf eine Vollmacht des nationalsozialistischen Ministers Prof. Dr. Paul Schmitthenner berief, als er tätig wurde. Eine solche Anknüpfung war jedoch ganz ungewöhnlich. Ohnehin kam Hoops als fast Achtzigjähriger nur für eine Übergangszeit in Betracht. Er wurde alsbald ersetzt.[79]

Absetzung und Verhaftung bisheriger Amtsinhaber und die Suche nach nicht kompromittierten Nachfolgern liefen parallel. Da keine Tageszeitungen mehr erschienen und die Bevölkerung ihre Rundfunkgeräte hatte abgeben müssen, wurden die Maßnahmen der Besatzungsmacht ebenso wie die wichtigsten Nachrichten durch Maueranschlag bekannt gegeben. Auf diese Weise erfuhr man in Karlsruhe auch die teils endgültige, teils

schen Instruktion v. 26. 4. 1945. (IPCOG 1, § 7, Foreign Relations 1968, S. 490.)

[78] Strölin 1950, S. 29–67; Leipner 1982, S. 1024; Vietzen 1972, S. 30 f. Strölins „automatischer Arrest“ – als OB einer Stadt von über 100 000 Einwohnern (vgl. Vollnhals 1991, S. 240) – dauerte bis zum Mai 1948. Zur Person und Laufbahn Strölins: K. Michaelis 1962, Nachtmann 1995, Scholtyseck 2004 a, Speidel 1977, S. 164 f., 169 f. – In Konstanz wurde Bürgermeister Mager, obwohl „alter Kämpfer“ der NSDAP, zunächst an der Spitze der Stadt belassen; er war jedoch nicht OB und das formelle Stadtoberhaupt gewesen und wurde dann nach wenigen Wochen ersetzt. (Burchardt u. a. 1990, S. 230, 240, 424.) Zu Schwenningen vgl. Th. Schnabel 1986, S. 594.

[79] Schwarzmaier 1975, S. 187 ff.: Das Schriftstück ist v. 19. 4. 1945 datiert. Eine Gruppe von Professoren wandte sich an die Militärregierung mit dem Ergebnis, dass eine Wahl durch politisch unbelastete Professoren stattfand. (Tent 1982, S. 65.) Der erste gewählte Nachkriegsrektor der Universität wurde dann im August 1945 der Mediziner Professor Dr. K. H. Bauer. (GLAK 481, No. 1245.)

vorläufige Entlassung der Angehörigen der badischen Kultusverwaltung vom Minister bis zum Rektor.[80]

Die Amerikaner hatten schon in Übersee bei deutschen Emigranten Erkundigungen eingezogen. Nach dem Einmarsch befragten sie hauptsächlich Geistliche, die ihnen wegen des nationalsozialistischen Kirchenkampfes am ehesten vertrauenswürdig schienen.[81] Für größere Aufgaben kamen in erster Linie die noch lebenden Politiker der Weimarer Zeit in Betracht, soweit sie damals nicht zum rechten Flügel gehört hatten. Versuche von deutscher Seite, unter dem Schlagwort des Antifaschismus künftige Schaltstellen in die Hand von Kommunisten zu bringen, setzten sofort ein. Diese empfahlen sich als Demokraten und nahmen für sich in Anspruch, anders als die bürgerlichen Mitläufer den NS-Staat aktiv bekämpft zu haben. Dabei gab es manches Zusammenspiel mit Gesinnungsfreunden oder Leichtgläubigen bei den Besatzungsmächten.[82] Einige Entscheidungen mussten wieder korrigiert werden, da sie offensichtliche Fehlgriffe

---

[80] StAF: Das Plakat wurde bei der dortigen Wohleb-Gedächtnisausstellung 1988 gezeigt. Vgl. J. Werner 1986, S. 145 und 148 (Schmitthenners Entlassung im Amtsbl. der Militärregierung v. 14. 6. 1945). Auch das deutschsprachige Nachrichtenblatt der 6th Army Group, „Die Mitteilungen", das erstmals am 14. 4. 1945 veröffentlicht wurde (Haselier 1971, S. 713), wurde öffentlich angeschlagen. (Vietzen 1972, S. 41.)

[81] Vgl. Matz 1989, S. 180; Th. Schnabel 1986, S. 612 f.; Zink 1947, S. 92, 133 f. Der ev. Landesbischof von Württemberg, Theophil Wurm, erwähnt in einem Rundschreiben an die Dekanatsämter v. 2. 5. 1945 die von den Amerikanern gewünschte „Mithilfe der kirchlichen Stellen bei (der) Besetzung wichtiger Vertrauensposten in der bürgerlichen und staatlichen Verwaltung". Erneut bat Land Director Dawson im Juli Wurm, ihm vertraulich Persönlichkeiten zu nennen, die für eine württembergische Regierung geeignet wären, insbesondere als Ministerpräsident und Kultminister. (Besier, Thierfelder, Tyra 1990, S. 153.) In gleicher Weise wurde der bayerische Landesbischof Meiser um eine „Namensliste für die Besetzung höherer Staatsämter" gebeten. (Besier, Thierfelder, Tyra 1989, S. 140.) Robert Murphy, der politische Berater der amerik. Militärregierung, nannte es in seinen Richtlinien zur Stellenbesetzung durch die Besatzungsoffiziere v. 7. 5. 1945 „hilfreich, den örtlichen katholischen oder protestantischen Kirchenvertreter nach seiner Meinung zu fragen bzw. seinen Rat einzuholen." Der Offizier solle sich allerdings über die Vergangenheit seines Gesprächspartners vergewissern und prüfen, ob dessen Rat „nicht als unverhältnismäßig reaktionär gelten" müsse. (Vollnhals 1991, S. 120 ff.)

[82] Borsdorf, Niethammer 1976, S. 43, 60; Sperber 1977, S. 348; Weinacht 1987, S. 216. Das grundsätzliche Anforderungsprofil bei Zink 1947, S. 96 f. Bei Zink findet sich auch der Hinweis auf amerikanische Befürchtungen im Sommer 1945, dass die Masse der Deutschen den Kommunisten zuströmen könnte. (S. 180, 183.) Vgl. Niethammer 1986, S. 21: Die Amerikaner lösten die „Antifa" bald auf, „weil sie annahmen, dass sich dahinter entweder die fünfte Kolonne der Sowjets oder auch eine Art Nazi-Guerilla wie der ‚Wehrwolf' verbergen könnte." Zur franz. Zone vgl. Henke 1983, S. 57; Niethammer 1975, S. 297 ff. (S. 312: „Absicht, einflußreiche Positionen für Antifaschisten freizumachen".); Wolfrum, Fäßler, Grohnert 1996, S. 53 ff., 88 ff.

waren.[83] In liberalen, sozialdemokratischen und kirchlichen Kreisen war die Sorge groß, dass in Eile Eisen geschmiedet werden könnten, die beim Gewicht und der Dynamik der Sowjetunion dann ernsthaft und auf Dauer gefährlich wären. Aus der Zeit vor 1933 bekannte Männer der politischen Mitte wurden deshalb von vielen Seiten bedrängt, sich zur Verfügung zu stellen. In den Wochen allgemeiner Unsicherheit und Ratlosigkeit, wo fast jeder mit dem Nächstliegenden vollauf beschäftigt war, verstand sich diese Bereitschaft nicht von selbst. Dass die Männer der ersten Stunde dem allgemeinen Elend zu wenig steuern könnten und auf sie gesetzte Hoffnungen unvermeidlich enttäuschen müssten, war ein Grund mehr für manche, sich zurückzuhalten.

Auch Dr. Reinhold Maier, der 1930–1933 in Württemberg Wirtschaftsminister gewesen, dann in seinen Beruf als Rechtsanwalt zurückgekehrt war und nach der Besetzung in Schwäbisch Gmünd Aufgaben beim Landratsamt übernommen hatte, zögerte, dem Ruf nach Stuttgart zu folgen, als sich der neue Oberbürgermeister Dr. Arnulf Klett im Auftrag der französischen Militärregierung darum bemühte, eine Landesverwaltung für Württemberg vorzubereiten. So fehlt sein Name unter denen, die am 13. Juni 1945 als Leiter von neun Behörden, darunter Kultus, Unterricht und Kunst, berufen wurden. Eine zusammenfassende Spitze gab es zunächst nicht.[84] Ebenso war es in Karlsruhe, wo die Franzosen gleichfalls im Mai und Juni Behördenleiter bestimmten. Die amerikanische Militärregierung, die in Bayern schon am 28. Mai den späteren Bundesfinanzminister Fritz Schäffer zum vorläufigen Ministerpräsidenten ernannt hatte, wartete im Südwesten Deutschlands ab, bis sie die beiden Landeshauptstädte übernehmen konnte. Sie blieb jedoch nicht untätig. Am 9. Juni wurde bekanntgegeben, dass sich in Mannheim die Bildung eines Landeskommissariats für den amerikanisch besetzten Teil Badens vollziehe. Drei Verwaltungen, Transport, Ernährung und Landwirtschaft, wurden eingerichtet und für jede ein Leiter benannt.[85] Ein Oberfinanzpräsidium war schon am 23. Mai gebildet worden. Der Literaturwissenschaftler Professor Dr. Karl Holl, der gegen Ende der Weimarer Republik zwei Jahre lang Rektor der Technischen Hochschule Karlsruhe gewesen war, erhielt mit

[83] Vietzen 1972, S. 46; J. Werner 1986, S. 124, 132 ff. Zink erwähnt, dass auch bei den von kirchlicher Seite empfohlenen Personen Überraschungen vorkamen. (1947, S. 92, 134 f.)

[84] Vietzen 1972, S. 49 f. Der Amtsbereich der Leiter der neun Zweige der Landesverwaltung erstreckte sich „auf das ganze Gebiet des Landes Württemberg“. (Nachrichten der Militärregierung für den Stadtkreis Stuttgart, 19. 6. 1945.) Reinhold Maier hielt eine Landesregierung zu diesem Zeitpunkt noch für verfrüht. (1964, S. 65–76.) Kletts Bemühungen um ihn: Matz 1989, S. 168 ff.

[85] Schwarzmaier 1975, S. 127.

der Amtsbezeichnung Oberpräsident für Nordbaden die Gesamtleitung.[86] Wenn eine eigentliche Regierung als Partnerin der Militärregierung erst Ende September 1945 in Stuttgart unter Reinhold Maier zustande kam, hing dies hauptsächlich damit zusammen, dass zuvor über die Verbindung von Baden und Württemberg zu entscheiden war.

Ein solcher Schritt bot sich an. Das neue Land Bayern umfasste, obwohl es gegenüber der Weimarer Zeit um die Pfalz und Lindau verkleinert war, mehr als die Hälfte der US-Zone. Deren Westteil dagegen war anfangs in vier Gebilde zersplittert, wobei die beiden Hessen zusammen umfangreicher waren als die amerikanisch besetzten Teile von Baden und Württemberg. Historische Grenzen konnten für die praktisch denkenden Planer, die ohnehin aus den Vereinigten Staaten andere Größenverhältnisse gewohnt waren, nicht die oberste Priorität haben. Ihr Ziel waren Länder, die künftig lebensfähig sein würden, aber auch eine diesen entsprechende, rationale Verwaltung auf amerikanischer Seite. So kam es zur Bildung eines Landes Großhessen und eines Landes Württemberg-Baden. Sie wurde am 19. September 1945 bekanntgegeben. Die zuvor in Marburg und Mannheim eingerichteten Militärregierungen wurden wieder beseitigt.[87]

Innerhalb des neuen südwestdeutschen Landes behielt der badische Teil allerdings eine Sonderverwaltung. Die Behörde Holls blieb nach der Räumung Karlsruhes durch die Franzosen auf den Landeskommissariatsbezirk Mannheim beschränkt und hörte Anfang September auf zu bestehen.[88] Präsident des Landesbezirks Nordbaden wurde der ehemalige Zentrumspolitiker Heinrich Köhler, der in der Weimarer Republik badischer

[86] Haselier 1971, S. 713, und Haselier 1973, S. 247 ff.; vgl. auch Irek 1983, S. 40 f. Holl führte die Amtsbezeichnung von Anfang Juli 1945 an, aber nur kurze Zeit. Seine Befugnisse wurden nicht auf den Landeskommissärbezirk Karlsruhe ausgedehnt, als dieser zur amerikanischen Zone kam. Vielmehr wurde dort die von den Franzosen eingesetzte Verwaltung bis zur Klärung der Verhältnisse im September hingenommen. (Sauer 1987, S. 233 ff.) Als Ott am 22. 7. 1945 eine Besprechung mit Holl hatte, war dieser wieder Landeskommissär für Mannheim und seine „Regierung" aufgelöst. (GLAK 69 N/Ott No. 16.) Köhler erwähnte in der Sitzung v. 9. 10. 1945, er sei am 5.9. an die Spitze der Regierung gestellt worden. (GLAK 69 N/Köhler, No. 13.)

[87] Clay 1950, S. 86 (dt. Ausg. S. 104); Dorn 1973, S. 46–50, 58, 60–62; Haselier 1973, S. 244 ff.; R. Maier 1964, S. 132–136; Pollock 1994, S. 114; Sauer 1987, S. 238, und Sauer 1995, S. 51 ff.; Zink 1947, S. 97–99, 175–177. Dawson hatte schon in seiner Rundfunkansprache v. 8. 7. 1945 mitgeteilt, dass der nördliche Teil Württembergs mit Nordbaden zu einem der beiden (westlichen) Militärregierungsbezirke zusammengefasst werde. (Schwarzmaier 1975, S. 128.) – Zur Größe der Länder: Auch als die Oberbefehlshaber der drei westlichen Zonen den elf westdeutschen Länderchefs am 1. 7. 1948 die sogenannten Frankfurter Dokumente eröffneten, die eine Änderung der bestehenden Ländergrenzen möglich machten, empfahlen sie, keine Länder zu schaffen, die im Vergleich mit den anderen zu groß oder klein wären. (Konstanzer 1969, S. 99.)

[88] Haselier, Gönner 1971, S. 714 und Haselier 1973, S. 260.

Finanzminister und Staatspräsident, anderthalb Jahre lang auch Reichsfinanzminister gewesen war.[89] Im Gegensatz zu Köhlers ursprünglicher Vorstellung eines äußerlichen Verbundes zweier Länder strebte der amerikanische Land Director Dawson im Einvernehmen mit General Clay ein einziges Land an. Dies war vielleicht von Anfang an, auf jeden Fall bald danach auch Reinhold Maiers Ziel, doch hielt sich dieser im Hintergrund[90] und überließ es Dawson und Professor Walter L. Dorn, der seit September 1945 Berater des Leiters der Militärverwaltung der amerikanischen Zone, General Clarence L. Adcock, war, durch nachdrückliche Einwirkung auf den selbstbewussten Köhler die entscheidende Weichenstellung zustande zu bringen. Im Spätherbst war es so weit, dass Köhler, gefolgt von zwei weiteren nordbadischen Landesbezirksdirektoren, in Maiers Kabinett eintrat und dort stellvertretender Ministerpräsident, im Mai 1946 zugleich Wirtschaftsminister und im Dezember stattdessen Finanzminister wurde. Er blieb freilich bis zu seinem Tod im Februar 1949 auch Landesbezirkspräsident in Karlsruhe und ernannte die im Nordteil Badens tätigen Beamten. Mit der Verantwortung für das größere Land und der Bewältigung der vielen drängenden Aufgaben wuchs das Kabinett jedoch zusammen, sodass die im Entwurf eines Landesstatuts vom 20. Dezember 1945 vorgesehenen badischen Sonderrechte nach und nach weniger wichtig wurden.[91]

[89] Januar 1927 bis Juni 1928 unter Reichskanzler Dr. Wilhelm Marx. Badischer Staatspräsident war Köhler 1923/24 und erneut 1926/27, badischer Finanzminister 1920–1927. Er kam aus dem gehobenen Finanzverwaltungsdienst. (Ruck 1996, S. 64.)

[90] Während Theodor Heuss, von Holl um Ausführungen zur politischen Lage und zum Problem des Miteinander von Nordbaden und Nordwürttemberg gebeten, mit einleuchtenden Argumenten die Vereinigung empfahl, für die er schon nach dem Ersten Weltkrieg eingetreten war (vgl. Kap. 3, Anm. 59), erklärte Maier in seiner Erwiderung auf die Einsetzungsrede Dawsons am 24. 9. 1945, es sei „der sehnlichste Wunsch aller Bevölkerungsschichten ..., daß der Zeitpunkt, in welchem jedes Land für sich, das Land Baden und das Land Württemberg, wieder zu einem ungeteilten Ganzen zurückfinden dürfen, ... nicht allzu fern sei. ... Die gemeinsame Not zwingt uns zu einem Stück gemeinsamen Wegs.“ (Schwarzmaier 1975, S. 232 f.; die beiden Denkschriften von Heuss in: Heuss 1966, S. 77 ff., 91 ff. Vgl. R. Maier 1964, S. 132 ff., aber auch Matz 1989, S. 336.) Dawson war im August angewiesen worden, Nordbaden und Nordwürttemberg als „a single land“ zu behandeln. (Schöntag 1994, S. 463.) Zum Gespräch Dawsons, Dorns und Maiers mit Köhler am 29. 10. 1945 vgl. R. Maier 1948, S. 373–378; Pollock 1994, S. 116 f.; Sauer 1987, S. 237 f., und Sauer 1995, S. 54 f.; ferner Hug 1998, S. 380; Raberg 1997, S. 410; Uffelmann 1990, S. 409–458. Köhler hatte noch am 9.10. erklärt, Baden-Württemberg (sic) „stehe nur auf dem Papier und sei in der Praxis undurchführbar“. (GLAK 69 N/Köhler, No. 13; Die Protokolle der Regierung von Baden, Bd. 1, S. 1; Sauer 1987, S. 236.) Am 21. 3. 1946 bedauerte Maier in einer Sitzung des Staatsministeriums, „daß wir die Vereinigung nicht bewältigen.“ (Raberg 1997, S. 413.)

[91] Den Entwurf des Statuts hatte Maiers Ministerialdirektor und Staatssekretär Hermann Gögler verfasst und am 18. 12. 1945 mit Köhler besprochen. Am 20.12. lag er

William W. Dawson hatte nicht die militärische Vergangenheit seiner Kollegen in Bayern und Hessen. Er war in den Vereinigten Staaten Anwalt, Bürgermeister und Professor der Rechtswissenschaft gewesen. Einfühlsam und umsichtig, ein Mann fester Überzeugungen, aber leiser Töne und des versöhnenden Humors, schloss er nicht nur seine amerikanischen Mitarbeiter zu einer loyalen Einheit zusammen, sondern bezog auch die deutschen Verwaltungsspitzen geschickt in diesen Loyalitätsverbund ein, indem er sie zu wöchentlichen Besprechungen mit ihren Partnern in der Militärregierung zusammenrief. Walter L. Dorn war zu Recht davon überzeugt, dass Dawson voll hinter den Forderungen der Zentrale stand, obwohl er von dort die wenigsten detaillierten Anweisungen empfing. Es war Dawsons Methode, seine Macht nur im Notfall zu zeigen und die Deutschen die Lösungen selbst finden zu lassen, die aus amerikanischer Sicht richtig waren. Dabei wich er heiklen Themen keineswegs aus. Während er zur Presse eine gewisse Distanz hielt, wandte er sich mit Rundfunkansprachen mehrmals an die deutsche Öffentlichkeit.[92] Diese Reden atmen den Geist der Zeit. Aber Reinhold Maier schätzte Dawson hoch und bewahrte ihm, nachdem er im Februar 1947 verstorben war, ein ehrendes und dankbares Andenken.[93]

---

dem Kabinett vor. Die Militärregierung verweigerte jedoch ihre Zustimmung, da ihr die Rücksichtnahme auf nordbadische Sonderwünsche zu weit ging. Trotzdem wurde das Statut am 7. 1. 1946 veröffentlicht – allerdings nicht im RegBl WB, das der richtige Ort gewesen wäre, sondern im „Amtsbl. der Landesverwaltung Baden". Eine überarbeitete Fassung erhielt wiederum nicht die Billigung der Amerikaner. Immerhin ergab sich so die Änderung, dass nicht mehr jede Weisung eines Ministeriums in Stuttgart an die entsprechende Behörde in Karlsruhe über den Landesbezirkspräsidenten gehen musste. In neuer Gestalt wurde das Statut endlich am 27. 9. 1946 genehmigt. Die am 28. 11. 1946 in einer Volksabstimmung gebilligte Verfassung für Württ.-Baden sah in Art. 14 ein Ausführungsgesetz vor, zu dem es nie kam. Gögler stellte aber am 5. 3. 1947 fest, das Statut sei in seinem letzten, genehmigten Wortlaut „Verfassungswirklichkeit", d. h. es werde in der Praxis angewandt. (Raberg 1997, S. 411–416; Sauer 1987, S. 239 f.; Uffelmann 1990, S. 417–427.) – Nach Haseliers Urteil (1973, S. 265) endete die nordbadische „Autonomie" praktisch mit Köhlers Tod am 6. 2. 1949. Das Gesetz v. 13. 12. 1949 über die Zuständigkeit für die Ernennung und Entlassung der Beamten des Landes Württ.-Baden übertrug diese Befugnis auf den Ministerpräsidenten bzw. die Fachminister. (Sauer 1987, S. 246–248.)

[92] Dorn 1973, S. 50–54; Schwarzmaier 1975, u. a. S. 119 ff.

[93] R. Maier 1948, S. 363 f., und 1964, S. 7, 95, 99–103, 126, 292–296, 321, 347–356; Vietzen 1972, S. 58 f. Vgl. Clay 1950, S. 96 (dt. Ausg. S. 115 f.); Dorn 1973, S. 50–55, 61; Zink 1947, S. 242. Dawson hatte zuletzt (seit Herbst 1946) als Nachfolger James K. Pollocks das Regional Government Coordinating Office, das amerikanische Gegenstück zum Länderrat der US-Zone, geleitet. Ein Beispiel seiner geschickten Art, Kritik trotz spürbarer Verärgerung für den Betroffenen erträglich zu machen, ist sein Brief v. 18. 8. 1945 an Landesbischof Wurm. (Besier, Thierfelder, Tyra 1990, S. 361.)

Von November 1945 an gab es also im Land Württemberg-Baden eine Regierung aus Vertretern beider Landesteile. Kultminister war der spätere Bundespräsident Professor Dr. Theodor Heuss, der zuvor mit Professor Holl zusammengearbeitet hatte. Das Bildungswesen Nordbadens erhielt in dem Historiker Professor Dr. Franz Schnabel einen eigenen Landesbezirksdirektor, bis dieser einen Ruf an die Universität München annahm und freiwillig ausschied. Sein Platz wurde nicht mehr neu besetzt.

Die von den Franzosen in Karlsruhe ernannten Ministerialdirektoren, die bald unter dem Vorsitz von Dr. Alfred Bund einen Rat bildeten, entschieden sich, als die Zonengrenzen endgültig feststanden, für die Fortsetzung ihrer Arbeit im südlichen Baden. Die Militärregierung verlegte ihren Sitz nach Freiburg, zog aber schnell die unzerstörte Kurstadt Baden-Baden vor. Dagegen ließen sich die Deutschen nach einer Übergangszeit, in der sie noch in Karlsruhe tätig blieben, als „Badische Landesverwaltung“ in Freiburg nieder. Für den Kultusbereich trug seit 4. Juni der frühere Leiter der Goetheschule in Karlsruhe, Oberstudiendirektor a. D. Dr. Karl Ott, die Verantwortung. Am 4. Oktober 1945 wurde die provisorische Verwaltung in Anwesenheit de Gaulles als Regierung (Süd-)Badens proklamiert.

Eine staatsrechtlich eigenartige Lage ergab sich anfangs im südlichen Teil Württembergs mit Hohenzollern. Der von den Franzosen in Stuttgart eingesetzte Carlo Schmid, der mit amerikanischer Duldung seine Funktion bis September weiter wahrnahm, aber dann im Oktober 1945 an die Spitze der in Tübingen neu gegründeten Verwaltung trat, war ebenso wie Reinhold Maier gewillt, die Zerreißung des Landes Württemberg zu verhindern, das nach dem Münsinger Vertrag von 1482 „zu ewigen zeitten ungetaillt ... bey ainnander blyben“ sollte. Er blieb als Staatsrat Mitglied von Maiers Regierung für Württemberg-Baden und errichtete in Tübingen als Vertretung der Landesregierung ein auch dem Namen nach tiefer stehendes Staatssekretariat aus sechs Landesdirektoren. Die Zugehörigkeit Württembergs zu zwei Zonen hätte nicht zwangsläufig eine Zerreißung bewirken müssen: Die Bundesregierung des wiederhergestellten, jedoch wie Deutschland in vier Zonen geteilten Österreich konnte das Maß an Autorität, das ihr von den Siegermächten zugestanden wurde, jedenfalls von Anfang 1946 an überall zur Geltung bringen, wenn auch unter vorläufiger Rücksichtnahme auf örtliche Sonderentwicklungen. Aber im Fall Österreichs bestand die Absicht, das Land bald in die Selbstständigkeit zu entlassen, die es bis 1938 besessen hatte und 1955 mit dem Staatsvertrag dann wieder erhielt. Eine differenzierende Behandlung erschien schon deshalb ratsam, weil sie die Trennung von Österreichern und Deutschen befestigte. In Deutschland wachte jede Zonenverwaltung eifersüchtig darüber, dass ihre Verfügungsgewalt von keiner Seite eingeschränkt wurde. Maiers und Schmids Absicht ließ sich daher nicht verwirklichen. Schon

die förmliche Gründung des Tübinger Staatssekretariats am 16. Oktober 1945 wurde zwar im Beisein Reinhold Maiers, aber nicht durch ihn vollzogen.[94] Spätestens von da an ging der Süden Württembergs bis zur Gründung des Südweststaats einen eigenen Weg.[95]

Das Kultusressort lag zuerst zusammen mit dem Justizressort in der Hand Carlo Schmids, dann, als das Ergebnis der Wahlen vom 17. November 1946 personelle Änderungen nahelegte, bis zur Vereinigung Baden-Württembergs in der des CDU-Politikers Dr. Albert Sauer, der in seiner Geburtsstadt Ravensburg als Rechtsanwalt tätig gewesen und im Septem-

---

[94] R. Maier 1964, S. 138; Matz 1989, S. 196; Nüske 1982, S. 283. Wenn die „Stuttgarter Zeitung" (Nr. 10 v. 20. 10. 1945) Maier mit den Worten zitierte, er sehe seine Teilnahme als „symbolisch" dafür an, „daß das Land Württemberg eine Einheit geblieben ist", konnte dies allenfalls ein Appell von seiner Seite sein. Die Überschrift der Meldung, „Württemberg bleibt staatliche Einheit", war Wunschdenken. Vgl. R. Maier 1964, S. 137 ff., 146 f. – Auch die Wahl der Bezeichnung „Staatssekretariat" ergab sich im südl. Baden und Württ. nicht ausschließlich aus dem Wunsch der deutschen Seite, die Vorläufigkeit zu unterstreichen. Sie betonte ebenso, dass es sich nicht um eine eigentliche Regierung handelte. In einem Vermerk Laffons v. 20. 5. 1947 heißt es, dass Baden und Württ. bisher durch franz. Entscheidung (die natürlich in jedem Fall vorliegen musste) Staatssekretariate gehabt hätten, jetzt aber, wo die Militärregierung den Deutschen größere Rechte einräume, die Bezeichnung freigestellt werden sollte.

[95] Schon am 3.10. hatte die „Stuttgarter Zeitung" (Nr. 5) gemeldet: „Die Landesverwaltung für die französische Zone führt ihre Geschäfte allein verantwortlich und trifft auch alle ihre Entscheidungen selbständig." Gebhard Müller, der Staatspräsident von Württ.-Hohenzollern und spätere Präsident des Bundesverfassungsgerichts, schildert, wie er nach der Verlegung der franz. Landesmilitärregierung nach Freudenstadt und dann Tübingen zuerst „Delegierter" des Stuttgarter Justizministers war, danach, als „die Amerikaner jegliche Verbindung mit der französischen Zone verboten hatten", selbstständiger Ressortleiter. (Gebhard Müller blickt zurück, S. 14.) Die Amerikaner waren jedoch nicht einseitig die Verursacher der Spaltung. Gegen die Einsetzung Carlo Schmids „als eine Art von Abwesenheitspfleger" durch Reinhold Maier erhoben die Franzosen im letzten Augenblick Einwände, und in seiner Ansprache am 16. Oktober ließ Gouverneur Widmer keinen Zweifel daran, dass das neue Staatssekretariat nicht den Weisungen der Landesregierung in Stuttgart unterstehe. (Auerbach 1988, S. 602–604; Konstanzer 1969, S. 20 ff.; Kap. 3.2.) – Da der amerik. besetzte Teil Württembergs keine Universität besaß und weiterhin Tübingen als Ausbildungsstätte für ganz Württemberg ansah, blieben an dieser Stelle einige Verbindungen bestehen, insbesondere bei der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. Sie wurden von den Besatzungsmächten toleriert, aber nicht gern gesehen. Vgl. die Äußerung Sauzins v. 5. 4. 1948 über Ministerialrat Dr. Hans Rupp, den späteren Richter am Bundesverfassungsgericht (1951–1975), der sowohl in Stuttgart als auch in Tübingen die Hochschulabteilung der Kultusverwaltung leitete: „Seine Situation ist wirklich seltsam: 4 Tage in Tübingen, 3 in Stuttgart; 4 Tage Franzose, 3 Amerikaner. Die Fledermaus ist ein sehr sympathisches Tier. Ich wüsste aber doch gern, ob Herr Rupp nun Vogel ist oder Ratte." (AdO Colmar AC 154.4)

ber 1946 zum Oberbürgermeister gewählt worden war, was er bis 1966 blieb.

Ein halbes Jahr nach dem Waffenstillstand waren somit die Grundsteine für eine neue staatliche Ordnung sichtbar gelegt. Die im Potsdamer Abkommen vorgesehenen deutschen Zentralverwaltungen waren allerdings nicht verwirklicht worden: Deutschland blieb eine Zukunftshoffnung. In den einzelnen Ländern jedoch, die teils annähernd historisch, teils neu gebildet, aber auch dann nicht ganz ohne inneren Zusammenhang waren, entwickelte sich wieder ein politisches Leben. Es war noch nicht demokratisch und ebensowenig selbstständig. Die Inhaber der Ämter waren nicht durch Wahlen legitimiert, und auch wo das Wort Regierung verwendet wurde, handelte es sich um Auftragsverwaltung im Sinne und nach Weisungen der jeweiligen Besatzungsmacht. Aber nach dem Chaos des Frühjahrs und der Zeit, in der jeder Kreis eine kleine Grafschaft für sich bildete, die nicht einmal in den Lebensmittelzuteilungen an die Bevölkerung immer ganz den Nachbarkreisen glich, war die Richtung größerer Gleichmäßigkeit gewiesen. Es bestand auch Aussicht darauf, dass die deutschen Amtsträger allmählich größere Rechte und Wirkungsmöglichkeiten erhalten würden.

Schon als der einzelne Kreis noch die oberste Verwaltungseinheit darstellte, hatte sich die Notwendigkeit ergeben, die ohnehin kaum zu lösenden Probleme gemeinsam oder jedenfalls in ähnlicher Weise anzugehen. Am 20. Juni 1945 kamen in Murrhardt erstmals alle Landräte der amerikanisch besetzten Teile Württembergs zusammen. Die nächsten Begegnungen fanden im Juli und August statt. Beim Treffen am 21. November, mit dem diese Phase freier Kooperation dann freilich endete, waren auch die nordbadischen Kreise vertreten. Das Beispiel wirkte also über den engeren Bereich hinaus, doch konnte in Südwürttemberg erst am 3. November, also nach der Einsetzung des Staatssekretariats, die erste Landrätetagung stattfinden, die unter diesen Umständen bereits einen etwas anderen Charakter trug, aber offene Erörterung der Nöte und Notwendigkeiten gleichfalls möglich machte.[96]

Sowohl die Amerikaner als auch die Franzosen ließen sich mit der politischen Entwicklung Zeit. Wirksames Handeln über den Abbau der Reste des „Dritten Reiches“ hinaus erforderte, dass die eigenen Strukturen in allen Teilen arbeitsfähig waren. Erst vom Herbst 1945 an ersetzte OMGUS die Vorgängereinrichtung US Group CC und stellte dann die endgültige amerikanische Verwaltungsorganisation dar. Um diese Zeit waren die Militärregierungen in den Ländern voll ausgebildet. Auch in der französischen Zone nahm die Einrichtung der Militärregierung das Frühjahr und

[96] Zur Art und Bedeutung dieser Tagungen vgl. Eschenburg 1962, S. 69–80; Konstanzer 1969, S. 40 ff.

den Sommer in Anspruch. Die „Education Publique“ begann, wie ausgeführt, im August mit der Arbeit. Äußere Probleme spielten also eine Rolle, aber auch die Vorstellung, die Demokratie müsse sich bei den Deutschen nach der Entfernung von allem, was an das frühere Regime erinnerte, „von der Graswurzel her“ entwickeln.[97] Das konnte nur allmählich geschehen. Selbst der Aufbau von Gewerkschaften oder demokratischen Parteien stieß auf skeptische Zurückhaltung, wurde auf kleinere Räume, dann auf die Länder beschränkt und zog sich überregional lang hin.[98] Beschleunigend wirkte andererseits das Vorgehen der sowjetischen Besatzungsmacht in manchen Bereichen, das man nicht übersehen konnte, ohne eigene Be-

[97] Vgl. Treffz-Eichhöfer 1982. Das Konzept war mehr eine amerikanische als eine französische Vorstellung, die der franz. Politik jedoch entgegenkam, da zentrale Einrichtungen so in eine weitere Ferne rückten. Die Existenz amerik. Organisationseinheiten, die tätig werden wollten und dies nur konnten, wenn auf deutscher Seite eine Entsprechung vorhanden war, wirkte sich gegenteilig aus (Zink 1947, S. 94 ff. und Kap. 13), sodass jedenfalls Länderregierungen ziemlich schnell gebildet wurden.

[98] Zink (1947, S. 182 f.) erwähnt, dass viele Angehörige der amerik. Militärregierung deutsche politische Zusammenschlüsse „gründlich beargwöhnten“. Die Amerikaner erlaubten aber Ende November 1945 den Parteien, ihre bis dahin auf die Gemeinden und Kreise beschränkte Tätigkeit – in Stuttgart waren am 1.10. SPD, KPD und DVP zugelassen worden (Fichter 1995, S. 80) – auf das jeweilige Land auszudehnen. Niethammer (1982, S. 200) spricht von einer „Flucht nach vorn“ im Zusammenhang mit dem Vorpreschen der Sowjets in ihrer Zone. Die Franzosen wiederum konnten nicht umhin, den Amerikanern zu folgen. (Vgl. Wolfrum, Fäßler, Grohnert 1996, S. 85 ff.) Sie forderten, der Kontrolle wegen, als erstes die Bildung von Landesverbänden, die dann die Gründung von Ortsvereinen beantragen konnten. Grundlage der Zulassung waren die Verordnung Nr. 23 des Zonenbefehlshabers und die Verfügung Nr. 25 Laffons vom Dezember 1945. (J. O. 9 v. 21. 12. 1945, S. 54; Die Protokolle der Regierung von Baden, Bd. 1, S. XLVI f.) In Baden wurden BCSV, SP und KP am 8. 2. 1946, die Demokratische Partei (DP) am 16. 3. 1946 gestattet. (Bosch 1988, S. 178, 190; Hug 1998, S. 370.) In Württ.-Hohenzollern unterzeichnete Gouverneur Widmer die entsprechenden Genehmigungen erst am 18.3. bzw. 19. 7. 1946. (Th. Schnabel 1995, S. 138.) Die Umbenennung der BCSV in CDU, die der Landesparteitag im April 1947 beschloss, wurde erst am 18. 11. 1947 gutgeheißen. (Köhler 1987, S. 129.) – Gegenüber den Gewerkschaften schwankten die Franzosen zwischen Sympathie und der Sorge, sie könnten die Ausbeutung der Zone erschweren. Tatsächlich sollten die Streiks gegen die Demontagen 1948 erhebliches Aufsehen erregen. Faktisch anerkannt wurden Gewerkschaften, nachdem Koenigs Verordnung Nr. 6 sie unter ausdrücklicher Beschränkung ihrer Tätigkeit auf die „Wahrnehmung der Berufsinteressen ihrer Mitglieder“ gestattet hatte (vgl. Kap. 6.7 und dortige Anm. 146), erstmals Ende 1945. Kartelle örtlicher Gewerkschaften und Fachgewerkschaften waren grundsätzlich von April 1946 an erlaubt, auf Landesebene erst 1947. In diesem Jahr kam der Badische Gewerkschaftsbund zustande. (Bosch 1988, S. 175; Weinacht 1987, S. 216; Wolfrum, Fäßler, Grohnert S. 69–74.) In der amerik. Zone hatte schon am 31. 5. 1945 die Gründungsversammlung eines „Württembergischen Gewerkschaftsbundes“ stattgefunden, doch gab es auch hier Vorbehalte und Einwände der Besatzungsmacht, sodass der tatsächliche Zusammenschluss auf Landesebene erst am 30. 8. 1946 möglich war. (Fichter 1995, S. 75 f.)

teuerungen unglaubwürdig zu machen. Ende Januar 1946 fanden in der amerikanischen Zone die ersten Gemeinderatswahlen in den Orten mit weniger als 20 000 Einwohnern statt, Ende Mai die Wahl der Gemeinderäte in den größeren Städten. Erst Mitte September folgte die französische Zone, während es in Württemberg-Baden bereits seit Januar eine Vorläufige Volksvertretung aus ernannten Abgeordneten gegeben hatte und dann am 30. Juni die Verfassunggebende Landesversammlung gewählt und Mitte Juli tätig geworden war.

Bedenkt man die immensen Schwierigkeiten, so wirkt im Rückblick die Leistung groß und die beanspruchte Zeit nicht unangemessen. Dies erschien vielen Zeitgenossen allerdings anders. Obwohl der Zusammenbruch und die mit ihm verbundenen Erscheinungen zunächst wie ein lähmender Schock gewirkt hatten, drängten die täglichen Nöte einer schnellen Lösung zu und die Zeit verging quälend langsam. Die Abrechnung mit der Vergangenheit, greifbar erfahren durch die Massenentlassungen der Angehörigen der NSDAP und ihrer Organisationen und versinnbildlicht durch den großen Prozess des Internationalen Militärtribunals in Nürnberg gegen die „Hauptkriegsverbrecher“, der im November 1945 nach monatelanger Vorbereitung begann, schien den Siegern ungleich wichtiger zu sein als die brennenden Notwendigkeiten der Gegenwart und nahen Zukunft. Zahlreichen Mitlebenden ist das erste Jahr nach dem Einmarsch daher hauptsächlich als Periode der Drangsale und der Stagnation in Erinnerung geblieben.

2. Die leeren Monate: Jugend ohne Chance?

2.1 Rückblick: Jugend und Schule im „Dritten Reich"

Für alle Deutschen, am fühlbarsten jedoch für die Jugendlichen, änderte sich mit der Besetzung und dem Kriegsende das bis dahin gültige Koordinatensystem. Solange die Jugend in die bisherigen Strukturen eingeordnet gewesen war, mussten ihr diese geschlossen und eindeutig erscheinen, und nur den Erwachsenen war bewusst, in welchen Schritten und in wie kurzer Zeit der nationalsozialistische Staat die Kinder in den Griff genommen hatte.

Noch zu Anfang der Dreißigerjahre wurden die Heranwachsenden in Deutschland wie in den meisten Staaten Europas durch die Eltern, die Schule und die jeweilige Religionsgemeinschaft erzogen. Trotz der Jugendrevolution zu Anfang des Jahrhunderts, trotz Wandervogel und Pfadfinderbewegung, die in Spuren und Äußerlichkeiten bis in die Hitlerjugend und die Freie Deutsche Jugend der DDR nachwirkten, waren für die Mehrzahl der Jugendlichen Elternhaus und Schule die eigentlichen Erziehungsmächte. Bis die Schulzeit endete, erhielt das Jahr seinen Rhythmus durch Unterricht und Ferien, der Tag durch Lernen und Freizeit. Angebote der Kirchengemeinde füllten bei vielen einen Teil der Freizeit aus.

Dann setzte die Hitlerregierung die Staatsjugend durch. Sie wurde zwar erst Ende 1936 Pflicht wie der Schulbesuch, aber bereits ein, zwei Jahre vorher war der gesellschaftliche Druck, insbesondere der Druck auf die Staatsbeamten und öffentlichen Angestellten, so groß, dass in vielen Städten, soweit nicht starke Gegenkräfte vorhanden waren, die Anmeldung der Zehnjährigen zu den Vorstufen der Hitlerjugend (HJ) und des Bundes Deutscher Mädel (BDM) fast selbstverständlich wurde.[1] Mitte der Drei-

[1] Der am 17. 6. 1933 zum „Jugendführer des Deutschen Reichs" berufene Baldur v. Schirach erklärte am 29. 8. 1934 im Rundfunk: „Noch vor wenigen Tagen konnte ich in einer langen Unterredung mit dem Führer und Reichskanzler feststellen, daß das Prinzip der Freiwilligkeit der Zugehörigkeit zur Hitlerjugend niemals preisgegeben wird. Wer zur Hitlerjugend kommt, soll aus freiem Antrieb, ohne jeden Zwang in unsere Gemeinschaft eintreten … Denn der nationalsozialistischen Jugend kommt es darauf an, auch dadurch im Sinne einer Auslese zu wirken, daß nur solche zu ihr kommen, die das innere Herzensbedürfnis haben, an den Werken der Hitlerjugend selbstlos mitzuarbeiten." (Rümmele 1962, zitiert nach Deutsche Bodensee-Zeitung Nr. 199 v. 30. 8. 1934.) – Im gleichen Jahr schrieb derselbe Mann: „Wie die NSDAP nunmehr die einzige Partei ist, so muss die HJ die einzige Jugendorganisation sein." (Die Hitlerjugend, Berlin 1934, S. 69; zitiert bei Klönne 1957, S. 12.) Den Beamten wurde es verboten, ihre Kinder in konfessionelle Jugendverbände zu schicken.

ßigerjahre waren der Mittwochnachmittag und der Samstag als „Staatsjugendtag“ für den „Dienst“ in der nationalsozialistischen Jugendorganisation bestimmt. Appelle, Exerzieren, Ausmärsche und Geländespiele sollten die jugendlichen Kräfte herausfordern und Zucht und Selbstzucht bewirken, waren tatsächlich aber Formen vormilitärischer Ausbildung,[2] wie auch die Hierarchie das Vorbild von Wehrmacht und Partei verriet. Veranstaltungen der Hitlerjugend fanden häufig auch am Sonntag statt, womit zugleich der Besuch des Gottesdienstes verhindert und der Einfluss der Eltern verringert wurde. Eine Gegenmacht zu Kirche und Elternhaus entstand, der zahlreiche Vorteile zuflossen. Sport und Spiel, zu anderen Zeiten weithin Sache freier Vereine, waren ein wichtiger Teil des Dienstes. Da die Mitgliedschaft nahezu und später völlig kostenlos war, war dieses Angebot vielen willkommen, trug zur Attraktivität der HJ bei und stellte tatsächlich eine soziale Leistung für die Jugend dar, diente aber ebenso der körperlichen Ertüchtigung für den kommenden Krieg. Von freier Selbstbestimmung, wie sie der Jugendbewegung vorgeschwebt hatte, war nicht mehr die Rede; die regelmäßige Teilnahme wurde kontrolliert. Auch die „eigene Verantwortung“ der Meißnerformel vom Oktober 1913 war

---

Durch die Auflösung und auch Übernahme anderer Verbände, durch Übertritte und Neueintritte wuchs die Mitgliederzahl von nur 15 000 im Jahr 1933 auf anderthalb Millionen im Jahr darauf. (Klönne 1957, S. 15.) In den Schulakten des Alexander-von-Humboldt-Gymnasiums Konstanz ist erwähnt, dass nach einem Werbefeldzug der HJ Ende 1935 „96,01 % der arischen reichsdeutschen Schüler in NS-Verbänden organisiert“ waren. (Bürgerschule, Zeppelin-Oberrealschule, FS 1980, S. 35.) Auf Geburtsjahrgänge bezogene Zahlen, die dieses Bild bestätigen, bei Schätz 1970, S. 8 f.: Danach traten 1936 87 % der Jungen des Jahrgangs 1926 in die nationalsozialistische Jugendorganisation ein, 1937 92,1 % der Jungen und 86,2 % der Mädchen des Jahrgangs 1927, 1938 95,3 % der Jungen und 89,9 % der Mädchen des Jahrgangs 1928. Den Schlussstrich zog die 2. Durchführungsverordnung zum Gesetz über die Hitler-Jugend (Gesetz v. 1. 12. 1936, RGBl I, S. 993, DurchführungsVO v. 25. 3. 1939, RGBl I, S. 710): „Alle Jugendlichen vom 10. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr sind verpflichtet, in der Hitler-Jugend Dienst zu tun.“ (§ 1 Abs. 2) Zu diesem Zeitpunkt wussten die wenigsten, dass sie dazu vorher gar nicht in gleicher Eindeutigkeit verpflichtet gewesen waren. Rückblickend stellte das „Amtliche Organ des Jugendführers des Deutschen Reichs“, die Zeitschrift „Das Junge Deutschland“, 1943 fest, dass schon das Gesetz v. 1. 12. 1936 „nur eine bereits vollzogene Entwicklung bestätigte“. (S. 27) So urteilt auch Klönne 1957, S. 39. Die Lehrerkonferenz des humanistischen (Kurfürst-Friedrich-)Gymn. in Heidelberg (KFG) beschloss am 7. 10. 1935, für den Eintritt in die HJ zu werben, da die Schüler nur dann Aussicht hätten, später im Staatsdienst verwendet zu werden. (Moraw 1987, S. 48; FS KFG 1996, S. 331.)

[2] Die Redaktion der Zeitschrift „Das Junge Deutschland“ schrieb 1943: „An die Seite des Leistungssports ... und der Grundschule der Leibesübungen ... trat schon in Friedenszeiten immer stärker die Erziehung zur Wehrfreudigkeit und Wehrfähigkeit ... Es wurden 30 700 Hitler-Jugend-Schießwarte ausgebildet ... (1938 machten) 1,5 Millionen Hitlerjungen ... regelmäßig Schießdienst ... Ausbildung der gesamten (HJ-)Führerschaft auf allen Gebieten der Wehrertüchtigung.“ Vgl. Heibig 1993.

der Jugend abgenommen, und zu „innerer Wahrhaftigkeit“ konnte eine Zwangseinrichtung ohnehin nicht führen. Das schloss nicht aus, dass jede einzelne Einheit von denen mitgeprägt wurde, die sie bildeten und führten. Wenn in einer Gefolgschaft oder einem Fähnlein gute Kameradschaft herrschte, nahmen die meisten langweiliges Exerzieren und vielfältigen Leerlauf hin und besuchten die Organisation nicht ungern. Der Verlust an Zeit, die zur eigenen Verfügung blieb, war freilich immer fühlbar.

Die Erziehung der Heranwachsenden im Geist des Nationalsozialismus war dem Reichsjugendführer der NSDAP als „Jugendführer des Deutschen Reichs“ übertragen. Wenn Vereinsleben, Kirche und Elternhaus besonders betroffen waren, so blieb doch auch die Schule nicht unberührt davon, dass HJ und BDM von den Jugendlichen Besitz nahmen. Der Samstag war ein selbstverständlicher Teil der Unterrichtswoche gewesen. Nun fiel er weg, zudem musste bei den Hausaufgaben in der Wochenmitte und am Wochenende Rücksicht auf die anderweitige Belastung der Kinder genommen werden. Das führte zu Schwierigkeiten, die Lernziele zu erreichen, und schien selbst manchen nationalsozialistischen Lehrern überzogen. Klagen drangen bis zum Reichserziehungsministerium vor. Gelegentlich bewirkten sie einen Vorstoß von dessen Seite und manchmal hatte dieser sogar Erfolg, ohne grundsätzlich etwas zu ändern.[3]

[3] Zur Kritik nationalsozialistischer Lehrer Bölling 1983, S. 146 f.; Merz 1985, S. 275; Moraw 1987, S. 50–53, und Moraw 1996, S. 333 f.; Ottweiler 1979, S. 129 f. Klönne (1957, S. 80) nimmt an, dass „ein beträchtlicher Teil der Lehrerschaft der HJ-Arbeit reserviert, skeptisch oder vorsichtig-ablehnend gegenüberstand“, allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Auch die offizielle Lehrerorganisation sah im sinkenden Ertrag der Arbeit der Schulen eine Folge der Beanspruchung der Schüler durch HJ und BDM und der Lehrer durch andere Parteigliederungen. Am 30. 7. 1937 erklärte die Reichsleitung des NSLB, dass die Schulen „seit 4 Jahren von Jahr zu Jahr in ihren Leistungen zurückgehen.“ In einer Denkschrift aus dem folgenden Jahr stellte sie fest, dass das „Bildungsniveau der Schule nicht mehr dem Stand vor 1933 entspricht.“ Selbst Reichserziehungsminister Rust hatte sich „vielfache Klagen über fortschreitende Störung der Arbeit in den Schulen durch außerschulische Veranstaltungen und Beteiligung der Schulen an den verschiedensten Aufgaben und Zwecken“ zu eigen gemacht, da der „übermäßige Einsatz für Tagesaufgaben“ der Jugend die Kräfte nehme, „die sie für ihren inneren Aufbau braucht.“ (Erlass v. 17. 5. 1935, DWEV 1935, S. 230-232; Ottweiler 1979.) – Zwar wurde der im Sommer 1934 angeordnete „Staatsjugendtag“ (vgl. Amtsbl. des Bad. Ministeriums des Kultus, des Unterrichts und der Justiz 1934, S. 151–155) durch Rusts Erlass v. 4. 12. 1936 (DWEV 1936, S. 536) wieder abgeschafft, da sich die „Maßnahme ... in der Folgezeit nicht bewährt“ hatte. (Das Junge Deutschland 1943, S. 19. Vgl. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 243, 251; Kater 1979, S. 588–591, auch 576 f.; B. Schneider 2000, S. 380.) Eine Einschränkung der HJ-Aktivitäten bedeutete das jedoch kaum; sie wurden auf den Nachmittag verlegt. Der Erlass des „Jugendführers des Deutschen Reichs“ v. 10. 2. 1941 (II J 9) meinte eine für Schule und Jugendorganisation erträgliche Lösung zu finden, indem er der Schule alle Werktag-Vormittage (bis 13.30 Uhr) zuteilte, wogegen die Nachmittage „grundsätzlich“ der HJ und den Eltern zur Verfügung

Denn mit dem Kriegsbeginn erhielten die Aktivitäten der Jugend verstärkte Bedeutung und Dringlichkeit. Schon vor 1939 wurden die Schüler für eine Vielzahl von Geld- und Sachsammlungen eingespannt, wurde der Unterricht durch angeordnete Feiern, das Mithören von Reden nationalsozialistischer Politiker oder Spalierstehen bei deren Besuch unterbrochen.[4] Offiziere warben in Vorträgen vor den Schülern für ihren Beruf,

---

stehen sollten (A I 1). Wegen des in der Kriegszeit häufigen Schichtunterrichts und der Hausaufgaben war aber auch das problematisch. Ausdrücklich durften weiterhin von Samstag auf Montag und einmal während der Woche keine Hausaufgaben gestellt werden (A I 2). – Da der HJ die körperliche, geistige und sittliche Erziehung der Jugend außerhalb von Schule und Elternhaus übertragen war, blieb für die Kirchen und für freie Vereinstätigkeit kein Platz mehr. Das ließ sich bereits dem Gesetz über die Hitlerjugend v. 1. 12. 1936 (§ 2) entnehmen. In der 1. DurchführungsVO v. 25. 3. 1939 (RGBl I, S. 709) wurde dem „Jugendführer des Deutschen Reichs" jedoch, um jeden Zweifel auszuschalten, die „ausschließliche" Zuständigkeit zuerkannt. „Die HJ will sowohl die Gesamtheit der Jugend, wie auch den gesamten Lebensbereich der jungen Deutschen erfassen", heißt es in einer Schrift der Zeit (Hans-Helmut Dietze, Die Rechtsgestalt der HJ, Berlin 1939, S. 88, zitiert bei Klönne 1957, S. 12). Als im Krieg viele Eltern wegen der Verdunkelung und der zunächst vor allem abends und nachts zu befürchtenden Luftangriffe Bedenken gegen abendlichen HJ-Dienst äußerten, benutzte man diese Sorge, um eine Verlegung auf den Sonntagmorgen vorzunehmen (RdErl. d. RMdI v. 17. 10. 1942 II b 2491/42 III –7026 a). – Mit dem „Reichssportführer" war schon 1934 ein Abkommen getroffen worden, das der HJ bis zum 14. Lebensjahr das Monopol zuerkannte und die Mitgliedschaft älterer Jugendlicher in Turn- und Sportvereinen von ihrer Mitgliedschaft in der HJ abhängig machte. Später wurden die Jugendabteilungen dieser Vereine kurzerhand der HJ einverleibt. (Klönne 1957, S. 15.) – Wie der Sport in der HJ hatte der entsprechende Unterricht in den Schulen die besondere Aufgabe, zur „Wehrhaftigkeit" zu erziehen: Dies hatte bereits am 9. 5. 1933 Reichsinnenminister Frick in einer Rede vor den Kultusministern der Länder erklärt. Im folgenden Jahr setzte der „Erziehungs- und Unterrichtsplan für die achtklassige Volksschule" des NSLB-Gaus Sachsen der „planmäßigen Schulung des Leibes" das Ziel, „unserem Volke eine tatenfrohe und kampfbereite Jugend zu erziehen, die zu jedem Dienst für den nationalsozialistischen Staat und seine Führer willig ist." (Ottweiler 1979, S. 134.) – Gegen die Heranziehung von höheren Schülern und Mittelschülern als Luftwaffenhelfer nahm das RMifWEV Stellung, solange sich Minister Rust im Bund mit Bormann und anderen stark fühlte, beugte sich aber kleinlaut, als sich ergab, dass hinter Görings Initiative Hitler selbst stand. (Schätz 1970, S. 18–56; Nicolaisen 1981 a, S. 120 ff., 200 f., 234 ff.)

[4] Vgl. die nach den Jahresberichten zusammengestellten Sonderveranstaltungen in der FS „125 Jahre Gymnasium Ettenheim" (S. 184–188) oder in der FS des Alexander-von-Humboldt-Gymnasiums Konstanz (Bürgerschule, Zeppelin-Oberrealschule 1980, S. 27 f., 33–40), außerdem Ludwig 1957, S. 104; Moraw 1987, S. 53 f., und Moraw 1996, S. 334 (= FS KFG Heidelberg). Hieber (1962, S. 56 f.) fand im Jahresbericht 1933/34 der Lörracher Oberrealschule gegen 50 Schulfeiern und Gedenkstunden verzeichnet. Im Schuljahr 1935/36 nahmen 21 Schüler an Schulungskursen der HJ teil und bekamen dafür zusammen 252 Tage Urlaub; 1937 waren es 37 Schüler mit zusammen 300 Urlaubstagen. (Ebd., S. 59.)

Lehrer wurden während der Unterrichtszeit zu militärischen Übungen, Sportkursen oder mehrtägigen rassekundlichen Schulungen befohlen. Da die Schule für Vertretungen selbst sorgen musste, kam es zu „empfindlichen Hemmungen im Schulbetrieb“, wie ein Konstanzer Direktor im März 1939 bedauernd feststellte, nicht ohne hinzuzufügen, dass dies kein örtliches Problem, sondern in ganz Baden und darüber hinaus im ganzen Reichsgebiet zu beobachten sei.[5] Nach der Eröffnung der Feindseligkeiten gegen Polen war der Vorrang „kriegswichtiger“ Maßnahmen selbstverständlich. Als Erstes wurde der Wiederbeginn der Schule nach den Sommerferien bis in die zweite Septemberhälfte verschoben, in Konstanz sogar bis zum 18. Oktober, da die Luftschutzeinrichtungen noch nicht genügten und zudem Räumlichkeiten zur Unterbringung von Flüchtlingen und Evakuierten aus dem Grenzgebiet zu Frankreich gebraucht wurden. Die Klassen 5 bis 7 (9.–11. Schuljahr) zweier Mannheimer Gymnasien standen bis Anfang November im Ernteeinsatz, aber auch die Schüler des Bismarck- und des Goethe-Gymnasiums Karlsruhe wurden erst von Mitte, ja Ende Oktober an wieder unterrichtet. Schon im Januar 1940 folgten in Konstanz, aber nicht nur dort, vier Wochen Sonderferien für alle außer den Abiturklassen, weil Kohlen gespart werden mussten. Von den insgesamt 41 Unterrichtswochen des Jahres fielen am Mannheimer Realgymnasium für das 9.–11. Schuljahr sechzehn aus.[6] Auch in Stuttgart räumten im Winter 1941/42 die Schüler, statt Unterricht zu erhalten, wochenlang unter der Aufsicht ihrer Lehrer Schnee von den Straßen. Abends erledigten sie größere Hausaufgaben, die zu festgesetzten Zeiten im kalten Klassenzimmer einzuliefern waren, wo neue Aufgaben gestellt wurden. Mehr als ein Notbehelf konnte das nicht sein. Vorträge und Werbeveranstaltungen von Wehrmacht und Waffen-SS, Besichtigungen von Truppenteilen, Siegesfeiern, aber auch Sammlungen und Luftschutzübungen fanden nun noch öfter statt. Die letzteren wurden ernsthafter, je häufiger die Alarme wurden, und was anfänglich fast Spiel gewesen war, wurde in der zweiten Kriegshälfte zunehmend schreckliche Wirklichkeit. In der Nacht bewachten Schülergruppen nach festem Plan ihr Schulgebäude, um gefallene Brandbomben sofort bekämpfen zu können. Sie gerieten so unmittelbarer in die Angriffe hinein, als es daheim wohl meist der Fall gewesen wäre.

---

[5] Bürgerschule, ... A.-v.-H.-Gymn. KN, FS 1980, S. 39.

[6] Bürgerschule, ... A.-v.-H.-Gymn. KN, FS 1980, S. 40. Für Karlsruhe und Mannheim vgl. Kaller 1994, S. 732 f. Auch von Freiburg wird berichtet, dass nach den Sommerferien 1939 der Unterricht mit sechs Wochen Verspätung einsetzte und ab 17. Januar 1940 die Schulen stillgelegt waren, da es nicht genügend Heizmaterial gab. Die Abschlussklassen wurden zusammengefasst und teilweise in anderen Gebäuden unterrichtet. Als im Mai 1940 der Frankreich-Feldzug begann, wurden die Schulen erneut bis Juli geschlossen. (P. Huggle 1979, S. 30 f.; U. Huggle 2004, S. 172 f.)

1941 sollte, noch halb freiwillig, der größere Teil der Sommerferien zur Arbeit auf dem Land verwendet werden. Im folgenden Jahr wurde die „Erntehilfe", die sich keineswegs auf leichte Erntearbeiten beschränkte, vielmehr die überwiegend Frauen und Kriegsgefangenen überlassene Landwirtschaft insgesamt zu entlasten gedacht war, für die Schüler der 5. und 6. Klasse und die Schülerinnen der 7. Klasse (9.–11. Schuljahr) zur achtwöchigen Pflicht. Gleichfalls 1942 begannen, zuerst für die Schüler der Jahrgänge 1924 und 1925, die dreiwöchigen „Wehrertüchtigungslager", die ebenso wie der ursprünglich mit anderen Zielen gegründete Reichsarbeitsdienst einen Teil der Ausbildungszeit nach der Einberufung zur Wehrmacht vorwegnehmen und so einen schnelleren Fronteinsatz ermöglichen sollten. Vielfach dienten sie auch einer Werbung für die Waffen-SS, die an Nötigung grenzte.[7]

Am 19. Februar 1943 verkündete Hitlers Propagandaminister Dr. Joseph Goebbels im Berliner Sportpalast den „totalen Krieg" und ließ ihn von seinen Zuhörern bejubeln. Die beiden letzten Jahre des „Dritten Reiches" waren gekennzeichnet durch immer neue Anläufe, alle Reserven für die Kriegführung zu erschließen.

Fast gleichzeitig mit der Rede von Goebbels kam es zur Einberufung der Luftwaffenhelfer. Sie sollten zusammen mit Flaksoldaten die immer

[7] Der „Kriegseinsatz zur Sicherung der Ernährung des deutschen Volkes" beruhte auf der 40. Anordnung des Generalbevollmächtigten für den Arbeitseinsatz vom 11. 4. 1942. Danach war kurzfristiger Einsatz am Wohnort oder an benachbarten Orten, die sich täglich vom Elternhaus aus erreichen ließen, schon vom vollendeten 10. Lebensjahr an vorgesehen, wobei die Übernachtung daheim durch das Wort „grundsätzlich" noch eingeschränkt wurde. Die Schüler der 5. und 6. Klasse und die Schülerinnen der 7. Klasse (9.–11. Schuljahr) sollten auswärts und langfristig verwendet werden, wobei die Gauleiter über den Zeitpunkt, an dem der Unterricht endete, „nach Bedarf" entschieden. Mit der Zeit zwischen dem 15.4. und 15.11. war der Rahmen weit gesteckt. Tatsächlich wurden die Sommerferien und die Wochen davor und danach in Anspruch genommen; in der Mitte blieb eine kurze Erholungspause. – Zu den „Lehrgängen für die Wehrertüchtigung der Hitler-Jugend" vgl. den RdErl. d. RMfWEV v. 26. 5. 1942 (E I a (6)25, E III, E IV) und den Erlass d. JFdDR v. 27. 5. 1942 (IJ 2160). Berufstätige Jugendliche hatten für die Teilnahme am Lehrgang ihren Jahresurlaub, Schüler die Großen Ferien zu verwenden, sofern sie nicht klassenweise im Ernteeinsatz standen; im letzteren Fall sollten die Lehrgänge zwischen dem 1. Januar und 30. Mai stattfinden, „möglichst unter Ausnutzung der Osterferien". Die Erlasse sind bei Randel 1943 im Anhang abgedruckt. Wie bei den Ernteeinsätzen hatte es auch hier einen Vorlauf für Freiwillige gegeben. Für den Nachfolger v. Schirachs als „Jugendführer des Deutschen Reichs", Arthur Axmann, waren die Wehrertüchtigungslager „der sichtbare und beglückende Ausdruck für unsere Auffassung, daß Soldaten und Jugend immer zusammengehören". (Neujahrsbotschaft 1943, Das Junge Deutschland 1943, S. 63.) Der württ. Reichsstatthalter Murr interessierte sich, als er im Oktober 1942 die Lager Kuchberg und Heubach besuchte, vor allem auch für die weltanschauliche Schulung der Einberufenen, die dort „ebenfalls ihre Überprüfung und Abrundung erfuhr". (Sauer 1975, S. 337.)

stärker gefährdeten Städte schützen, aber auch Flaksoldaten ersetzen und für die Front freimachen. Eine kaschierte Wehrpflicht erfasste so schon die sechzehnjährigen Schüler.[8]

In Stuttgart wurden im Februar 1943 zunächst die Schüler der 6. und 7., von Juli an dann auch die der 5. Oberschulklassen verpflichtet.[9] Soweit es der Luftkrieg erlaubte, erhielten sie an drei Tagen der Woche in den rund um die württembergische Landeshauptstadt gelegenen Flakstellungen oder in nahen Unterkünften Unterricht, möglichst durch ihnen vertraute Lehrer. Vorübergehend konnten sie auch Wochen oder Monate zu regulärem Schulbesuch freigestellt sein; darüber entschieden die militärischen Bedürfnisse. Dieselben Bedürfnisse bestimmten den Stundenplan und Unterricht in der Stellung. Immer wieder mussten Lehrer den weiten Weg dorthin zu Fuß machen, weil kein Verkehrsmittel mehr fuhr. Dann trafen sie manchmal ihre Schüler, die nachts stundenlang Alarmbereitschaft gehabt hatten, im Bett an, oder es gab, kurz nachdem man begonnen hatte, aufs Neue Fliegeralarm. Schon das Soll war bescheiden: Achtzehn Wochenstunden,[10] die sich in der Praxis weiter verringerten.[11] Mit Hausaufgaben sah es noch ungünstiger aus. „12 Mann an einem Tisch, 5mal von einem deutschen Aufsatz durch die Alarmglocke weggerufen“, erinnerte

[8] Zu den Rechtsgrundlagen vgl. Schätz 1970, S. 6 ff., 18 f., 55 f.; Nicolaisen 1981 b, S. 234 ff. Dass reguläre Flaksoldaten ersetzt werden sollten, damit diese an die Front „abgestellt“ werden konnten, wurde unumwunden eingestanden: VO-Entwurf Görings v. 9. 11. 1942 (Schätz 1970, S. 24); Erlass Görings v. 26. 1. 1943 (Nicolaisen 1981 b, S. 234); Richtlinien Bormanns v. 27. 1. 1943 (ebd., S. 124). „Als die Luftwaffenhelfer ... ausgebildet waren, zog man die meisten Flaksoldaten ab. Die Luftwaffenhelfer wurden sogar Geschützführer und später Ausbilder für weiteren Nachwuchs.“ (Nicolaisen 1981 b, S. 127; vgl. Schätz 1970, S. 66.) Im Merkblatt, das die Schüler mit ihrem Einberufungsbescheid erhielten, hieß es verharmlosend: „Die Luftwaffenhelfer werden nur zu einer ihrer Entwicklungsstufe entsprechenden Tätigkeit herangezogen.“ (Nicolaisen 1981 b, S. 61, vgl. auch S. 124.) Dementsprechend war nach Görings Erlass v. 26. 1. 1943 untauglich nur, wer „auch zu leichtem Bürodienst nicht geeignet“ war. (Nicolaisen 1981 b, S. 235.) Die Wirklichkeit stand dazu in krassem Gegensatz. (Vgl. W. Gerok 1998, S. 12.)

[9] Ludwig 1957, S. 115, 151. Bereits das Wehrleistungsgesetz v. 18. 7. 1938 in der Fassung v. 1. 9. 1939 (RGBl I, S. 1645) befreite vom „körperlichen Einsatz“ nur Jugendliche bis zum vollendeten 15. Lebensjahr. (Schätz 1970, S. 7.)

[10] Schätz 1970, S. 115; Ludwig 1957, S. 115. In den Bescheiden des Stuttgarter Polizeipräsidenten vom Dezember 1943 („Heranziehung von Schülern zum Kriegshilfseinsatz der deutschen Jugend in der Luftwaffe“) wurden „mindestens 18 Stunden“ Schulunterricht in der Woche zugesichert.

[11] Schätz (1970, S. 147) geht davon aus, daß im Luftgau VII (Baden, Württemberg, Teile Bayerns) das Soll im Wesentlichen eingehalten wurde, erwähnt aber in Anm. 70 für die Ludendorff-Schule Freiburg 15 Wochenstunden. Bei Ludwig (1957, S. 154) werden für das Eberhard-Ludwigs-Gymnasium Stuttgart „insgesamt 12 WStd“ genannt. Hieber (1962, S. 65) schreibt, dass die am 20. 8. 1943 zur Flak eingezogenen Schüler bis zum 8.11. neun, danach 18 WStd Unterricht erhielten.

sich später ein Schüler des Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums.[12] Große Lernbereitschaft und Gelassenheit mussten zusammentreffen, damit der Unterricht unter solchen Umständen überhaupt etwas eintrug. Häufig genug konnte er nur in Erinnerung bringen, dass das Leben noch aus etwas anderem als Krieg bestand.[13]

Die Zusage an die Eltern, dass der Einsatz der Luftwaffenhelfer in der unmittelbaren Umgebung des Wohnortes stattfinden werde, blieb eines der vielen leeren Versprechen des Regimes.[14] Gewiss dürften militärische

---

[12] Ludwig 1957, S. 154 f. Vgl. Bismarck-Gymn. Karlsruhe, FS 1986, S. 403.

[13] Die im folgenden Absatz erwähnten Verlegungen verschärften das Problem. In Stuttgart stellte der Beauftragte der Unterrichtsverwaltung, Dr. Albert Mack, in seinem Bericht v. 31. 12. 1943 fest, dass der Unterrichtserfolg dadurch unbefriedigend, „z. T. höchst mangelhaft" geworden sei. (Schätz 1970, S. 119.) Der Erlass der württ. Ministerialabteilung für die höheren Schulen v. 24. 11. 1943, der dazu aufforderte, „alles aufzubieten, um die Arbeitsdisziplin des LWH-Unterrichts zu festigen und zu erhalten, die Unterrichtsweise den besonderen Umständen entsprechend zu gestalten und dem Unterricht den höchstmöglichen Ertrag zu sichern" (Ludwig 1957, S. 116), musste weithin ins Leere gehen. Ein Lörracher Lehrer schreibt im Rückblick: „Die Buben wurden durch den Dienst und Nachtwachen so stark beansprucht, daß sie dem Unterricht nur müde und abwesend folgten." (Hieber 1962, S. 66.) Die Erinnerung eines Freiburger Schülers bestätigt diesen Eindruck: „Der Dienst [war] wichtiger als Gleichungen zweiten Grades; die Schule wurde nur noch geduldet in Form von „Unterricht", der auf dem Dienstplan stand neben Reviereinigen, Essensempfang, Mittagsruhe und am Abend Stubenabnahme... Wir taten so, als lernten wir." (Martin Priesner bei Vollmer 1966, S. 153) Vgl. Aichele 1997, S. 18, für die Stuttgarter Dillmann-Oberschule. Immerhin blieb „der Kontakt zur Bildungswelt … wenigstens als dünner Faden aufrechterhalten." (Schörken 1999, S. 457.)

[14] Im Erlass Görings v. 26. 1. 1943 wurde die Heranziehung der Geburtsjahrgänge 1926 und 1927 durch die Bestimmung „sofern sie an ihrem Schulort eingesetzt werden können" eingeschränkt, von der nur die Heimschüler ausgenommen waren. (Nicolaisen 1981 a, S. 234.) So hatte Hitler am 7. 1. 1943 entschieden. (Schätz 1970, S. 55 f.) Schon am 20. 7. 1943 einigten sich jedoch die berührten Ministerien bei einer Dienstbesprechung auf einen überörtlichen Einsatz „auf breitester Ebene". (Ebd., S. 230.) Dem Befehlshaber des Luftgaukommandos VII zufolge hätte ein Großteil der höheren Schüler sonst eine nicht zu billigende „Sonderstellung beibehalten." Überdies hätten sich „die Bitten von Luftwaffenhelfern um Verwendung und Belassung im überörtlichen Einsatz" gemehrt. (Brief an die Eltern und LWH vom April 1944; Aichele 1997, S. 54; Burkhardt 1996.) Leipner 1982 (S. 881) zitiert den Stuttgarter NS-Kurier v. 15. 2. 1943: „Einmal in der Woche bekommt der Hitlerjunge Urlaub nach Hause und darf dort übernachten, wenn die Lage es gestattet; zweimal im Jahr erhält er 14 Tage Urlaub." Entfernungen wie die zwischen Freiburg und Friedrichshafen schlossen das erstere jedoch von vornherein aus. Der Freiburger Pathologe Franz Büchner erwähnt in seinen Erinnerungen (1965, S. 90), dass sein ältester Sohn als sechzehnjähriger Luftwaffenhelfer „einen kurzen Tagesurlaub" erhielt, um an der Beerdigung der Großmutter teilnehmen zu können. Zwischen den Urlaubszeiten wurde die Verbindung mit den Eltern wie bei normalen Soldaten durch die Post aufrechterhalten.

Notwendigkeiten, oder was man dafür hielt, der Hauptgrund für die Verlegungen gewesen sein. Aber es war den Parteistellen durchaus willkommen, wenn die Jugendlichen nun politisch und militärisch ohne die ständige Mitwirkung der Eltern erzogen wurden. Während es noch begreiflich war, dass etwa Schüler aus Metzingen oder Göppingen die Luftabwehr von Stuttgart, Schüler aus Heidelberg die von Mannheim verstärkten oder Ebinger und Konstanzer Schüler in Friedrichshafen mit eingesetzt wurden, stieß die Verlegung Freiburger Schüler nach Friedrichshafen auf weniger Verständnis. Schüler Karlsruher höherer Schulen wurden nach Schweinfurt, Thüringen und in die Nähe von Wien verbracht. Schüler zweier Stuttgarter Oberschulen und Ludwigsburger Oberschüler kamen in der ersten Julihälfte des Jahres 1944 sogar ins westliche Polen, um, während ihre Heimatstadt brannte, Industrieanlagen zu verteidigen, die mit dem Konzentrationslager Auschwitz verbunden waren.[15]

Eine Minderheit hatte aus organisatorischen oder gesundheitlichen Gründen das Glück, noch in der vorher üblichen Weise unterrichtet zu werden. Die Alarme und Angriffe wirkten sich auf sie weniger stark, aber doch fühlbar genug aus. Einzelne Klassen konnten noch im Januar und Februar 1944 die schriftliche und mündliche Reifeprüfung ablegen. Die lebensälteren Schüler dieser Klassen jedoch und die Mehrzahl der Gleichaltrigen in Südwestdeutschland erhielten zum Zeitpunkt des regulären Abiturs einen „Reifevermerk“, der als gleichwertiges Zeugnis behandelt werden sollte. Wer sich dafür nicht qualifizierte oder aus Altersgründen Gymnasium oder Oberschule noch früher verlassen musste, um zum Reichsarbeitsdienst und zur Wehrmacht einzurücken, wurde mit einer „Vorsemesterbescheinigung“ versehen, die den späteren Besuch einer Hochschule von zusätzlichen Leistungen nach Kriegsende abhängig machte.

Während ein kleiner Teil des Jahrgangs 1926 im Februar 1944 im mündlichen Abitur stand, wurden bereits die Angehörigen des Jahrgangs 1928, in der Mehrzahl fünfzehnjährig, als Luftwaffenhelfer ausgebildet und eingesetzt. Noch vor Jahresende waren mehrere von ihnen gefallen. „Gegen den Herbst 1944 hin häuften sich Vorwarnung und Fliegeralarm, auch bei Nacht, und der Unterricht fand schließlich ganz einfach nicht mehr statt.“[16]

---

[15] Karlsruhe: Festschrift 400 Jahre Gymnasium illustre 1986, S. 403: Die Karlsruher Schüler blieben bis zum Kriegsende in Wien. (J. Werner 1986, S. 43; auch hier wird die Verärgerung der Eltern erwähnt.) Stuttgart: Aichele 1997, S. 52–96, Burkhardt 1996. Ludwigsburg: Plieninger 2001. Die Verlegung dauerte, bis die Gegend Ende Januar 1945 unmittelbares Kriegsgebiet wurde.

[16] Vollmer 1966, S. 152 f. (Rotteck-Gymnasium Freiburg.) Auch bei den Ludwigsburger Flakhelfern auf der Mühlhäuser Höhe und den Schülern der Stuttgarter Wilhelms-Oberschule in Degerloch gab es Verwundete und Tote: Burkhardt 1996.

Wurden die heranwachsenden Jungen von 1943 an größtenteils für militärische Aufgaben verwendet, so standen für die gleichaltrigen Mädchen Arbeitseinsätze „zum Ausgleich des auf andere Weise nicht zu deckenden Bedarfs" an. Erstmals in der Zeit von Anfang September 1943 bis Ende Februar 1944, dann erneut zwischen Juni und Oktober 1944 hatten Schülerinnen der 7. Klassen der Oberschulen für Mädchen für Kindertagesstätten, Mithilfe in kinderreichen Familien und nicht zuletzt für Einrichtungen wie die erweiterte Kinderlandverschickung zur Verfügung zu stehen, wurden also auch ihrerseits außerhalb des Wohnortes ihrer Familien eingesetzt, „soweit der Bedarf von den Arbeitsämtern nicht auf anderen Wegen gedeckt werden" konnte. Der „Kriegseinsatz als hauptamtliche BDM-Führerin", zu dem die Schulen die Benannten mehr als ein Vierteljahr völlig freistellen mussten, war wie die entsprechende Verwendung von Jungen nur für eine kleine Gruppe des Jahrgangs gedacht, da ideologische Ziele im Vordergrund standen. Anders die Arbeitseinsätze, die soziale und wirtschaftliche Entlastung in größerem Maßstab bewirken wollten und potenziell alle Schülerinnen der 7. Klasse trafen. Für die Vorbereitung auf die Reifeprüfung sollten danach etwa vier Monate Unterricht ausreichen.[17]

Auch diese einschneidenden Maßnahmen wurden durch den Runderlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 1. September 1944 überholt, der unter der Überschrift „Totaler Kriegseinsatz" Studierende, Lehrer und Schüler des berufsbildenden Schulwesens und höhere Schüler zur „Rüstungsindustrie oder zu anderen unmittelbar kriegswichtigen Aufgaben" erfasste und bereitstellte. Dies betraf die Schülerinnen der 8. Klasse der Oberschulen für Mädchen schlechthin, während die Schülerinnen der 7. Klasse neben dem Schulbesuch nach Bedarf „zum Sozialeinsatz, insbesondere in der NSV" (Nationalsozialistische Volkswohlfahrt) herangezogen werden sollten. Soweit Schüler der 8. Klasse weder Luftwaffenhelfer noch zum Arbeits- oder Wehrdienst einberufen waren, wurden sie nun dem Beauftragten für die Kinderlandverschickung als „Lagermannschaftsführer" zur Verfügung gestellt.

Diese Maßnahmen bedeuteten allerdings nicht automatisch die Schließung der Schulen, da angenommen wurde, dass es tatsächlich nicht sofort und überall zur Verwendung kommen würde.[18] Dann jedoch sollten die Schüler und Schülerinnen als beurlaubt gelten und am 31. März 1945 den

---

[17] RdErl. d. RMfWEV v. 10. 6. 1943 (DWEV 1943, S. 201) und v. 22. 6. 1944 (DWEV 1944, S. 169). Vgl. auch die FS des Alexander-von-Humboldt-Gymnasiums Konstanz (Bürgerschule, Zeppelin-Oberrealschule) von 1980, S. 42 f. Zum Einsatzfeld „Erweiterte Kinderlandverschickung" vgl. Dabel 1981.

[18] DWEV 1944, S. 211 f. (Ergänzung v. 28. 9. 1944 ebd. S. 239 f.)

Reifevermerk erhalten, sofern sie nicht „im Kriegseinsatz charakterlich versagen.“[19]

Ein besonderes Problem stellten in der zweiten Kriegshälfte die unteren Klassen der höheren Schulen in den Großstädten dar. Grundsätzlich sollten die Zehn- bis Fünfzehnjährigen an weniger gefährdeten Orten Unterricht erhalten und in dortigen Familien Aufnahme finden, aber teilweise nahmen die Eltern die Trennung nicht hin.[20] Im August 1944 entschied die württembergische Ministerialabteilung für die höheren Schulen, dass in Stuttgart kein Unterricht mehr erteilt werde.[21] Zu dieser Zeit befand sich

[19] DWEV 1944, S. 239. Für den Fall, dass im Frühjahr 1945 noch 8. Klassen vorhanden sein sollten, sah ein weiterer RdErl. v. 1. 12. 1944 (ebd., S. 277) eine vereinfachte Reifeprüfung im März vor. Nach dem Erlass des Generalbevollmächtigten für den Arbeitseinsatz v. 4. 9. 1944 (DWEV 1944, S. 214 ff.) befanden sich die Schülerinnen der 8. Klassen zu diesem Zeitpunkt schon „größtenteils im Einsatz in Sozialeinrichtungen der NSV und kinderreichen Familien oder ... in den Lagern der KLV“ (Kinderlandverschickung). – Bereits Ende 1943 war verfügt worden, dass der Lehrstoff der Klassen 6 bis 8 (10.-12. Schj.) in zwei Jahren zu vermitteln sei: „Die Aufgabe eines (!) Unterrichts der Klasse 8 ist es, den vorhergegangenen Unterricht zu vertiefen und abschließend zu ergänzen.“ (RdErl. d. RMfWEV v. 10. 11. 1943, DWEV 1943, S. 358; Fricke-Finkelnburg 1989, S. 125.)

[20] Nach einem Bericht des Stuttgarter Stadtrats Dr. Eduard Könekamp waren im Oktober 1943 4700 Stuttgarter Schüler im Klassenverband evakuiert und 15 200 einzeln bei auswärtigen Verwandten oder Bekannten untergebracht. Ende des Jahres befanden sich von den rund 41 800 Schülern der Volks-, Haupt- und Mittelschulen noch rund 7000 wegen Krankheit oder aus sonstigen Gründen in Stuttgart, davon 300 deshalb, weil die Eltern gegen die „Erweiterte Kinderlandverschickung“ Einspruch erhoben, die der „Jugendführer des Deutschen Reichs“ im April 1943 auf Antrag der Stadt genehmigt hatte. (Leipner 1982, S. 886, 928, 939.) Als zunehmend auch die ländlichen Gebiete unter Luftangriffen litten und durch die Störung der Verkehrsverbindungen der Kontakt, aber auch die Versorgung der Kinder mit Wäsche usw. erschwert wurde, holten viele Eltern ihre Kinder kurzerhand zurück. Vietzen (1972, S. 8) zitiert den Rektor einer Schule in Stuttgart-Bad Cannstatt, nach dessen Angaben sich im Frühjahr 1945 Tausende schulpflichtiger Kinder in der Stadt befanden, ohne Unterricht zu erhalten. Vgl. auch Ludwig 1957, S. 123. In Karlsruhe zog man im Januar 1945 die Zwölf- bis Vierzehnjährigen zur „Jugenddienstpflicht“ heran; sie arbeiteten täglich bis zu 5 Stunden bei Postämtern. (J. Werner 1986, S. 30.)

[21] Ludwig 1957, S. 123. Der Stuttgarter OB Dr. Strölin berichtete in der Ratsherrensitzung v. 12. Oktober 1944 u. a.: „Schon die Juli-Angriffe haben das Schul- und Kulturwesen in Stuttgart lahmgelegt. Durch die September-Angriffe sind ihm die letzten räumlichen Ansatzpunkte zerschlagen worden... Die noch einigermaßen brauchbaren Schulgebäude müssen der Unterbringung von Wehrmachts- und Polizeidienststellen, von Baukompanien sowie von städtischen und staatlichen Ämtern dienen. Zurzeit ruht der Schulbetrieb ... vollständig.“ Wegen der Gefahr für die in Schulgebäuden versammelten Kinder, für die es bei weiteren Angriffen keine ausreichenden Schutzräume gebe, erklärte Strölin, er wehre sich „nachdrücklich gegen jegliche Wiederaufnahme“ des Unterrichts. (Bardua 1985, S. 288; Leipner 1982, S. 1000; vgl. auch 1005.) Die Schüler der Klassen 6 und 7 des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums Stuttgart stießen aber erst Anfang November zu den schon über ein

die Mehrzahl der jüngeren Stuttgarter Schüler in kleineren Städten wie Biberach, Geislingen, Göppingen, Rottweil oder Schwenningen.[22]

Seit dem 25. Juli 1944 war Goebbels „Reichsbevollmächtigter für den totalen Kriegseinsatz". Einen Monat später wurden einschneidende Maßnahmen im gesamten Kulturbereich bekanntgegeben. Entsprechende, teilweise noch mehr ins Einzelne gehende Anordnungen traf fast gleichzeitig der zum Reichsverteidigungskommissar für Baden und das Elsass ernannte Reichsstatthalter Robert Wagner in seinem Gebiet. Der Luftkrieg und die Frontnähe bestimmten die Lage. Der westlicher gelegene Gau Baden war deshalb anders betroffen als der Gau Württemberg-Hohenzollern, die Großstädte litten noch stärker als die Kleinstädte und das flache Land.

Die beiden letzten Kriegsjahre waren für das deutsche Volk und so auch für die Jugend und die Schulen die härtesten. Aber von Anfang des Krieges an war die geistige Bildung der Jugendlichen eine Sache von geringerer Bedeutung.

Zahlreiche Schulgebäude wurden bereits 1939 für andere Zwecke beansprucht. Auf Baden wirkte sich dies wegen der Grenze zu Frankreich und wegen des Westwalls besonders aus. Das Gymnasium Ettenheim etwa „wurde schon vor Kriegsausbruch von einer Baukompanie des Reichsarbeitsdienstes belegt. Erst von Mitte Oktober an konnte der Unterricht wieder in beschränktem Maße aufgenommen werden. Ein Kriegsstundenplan löste den anderen ab, und als die Baukompanie Mitte Februar die Schule räumte, musste die Schule wegen Kohlenmangels weitere Wochen geschlossen bleiben." Im Zusammenhang damit schrumpften die drei oberen Klassen um etwa ein Viertel, im Schuljahr 1940/41 erneut um mehr als die Hälfte.[23] Das Ludwig-Wilhelm-Gymnasium in Rastatt war ähnlich betroffen. „Als die Stadt Rastatt am 3. September 1939 geräumt werden musste, blieb die Schule bis zum Ende des Jahres geschlossen ... Das Gebäude diente bis in den Januar 1940, die Turnhalle sogar bis zum Schuljahresende als Truppenunterkunft. Die nicht eingezogenen Lehrer und älteren Schüler hatten ab September bei Behörden und Parteidienststellen Kriegshilfsdienst zu leisten... Als am 15. Januar 1940 der Unterricht wieder aufgenommen werden konnte, erschienen von den 250 Schülern nur noch 120 ... Schon nach einer Woche erzwang der harte Winter drei-

Jahr in Biberach unterrichteten Schülern der Klassen 1 bis 5, die auf vier Gebäude verteilt waren. (Ludwig 1957, S. 143 f.) Insgesamt hatten bis zum Frühjahr 1944 über 40 000 Jungen und Mädchen Stuttgart im Rahmen der „Kinderlandverschickung" verlassen.

[22] Vgl. u. a. Ludwig 1957, S. 77 f., 142. Über die Evakuierung von rund 250 jüngeren Oberschülern aus Stuttgart-Bad Cannstatt nach Rottweil hat E.-H. Müller 1959, S. 1–3 berichtet.

[23] 125 Jahre Gymnasium Ettenheim, FS 1966, S. 188 f.

wöchige Kohlenferien. Nur die oberste (8.) Klasse hatte in der Gewerbeschule Unterricht. Die schriftliche Reifeprüfung beschränkte sich auf den deutschen Aufsatz.“[24]

Auch in Württemberg wurden Schulgebäude zweckentfremdet. Vielfach mussten sich deshalb, vorübergehend oder jahrelang, zwei Schulen ein Haus teilen. Es gab dann Schichtunterricht: Dieselben Klassenzimmer dienten vormittags der einen, nachmittags der anderen Schule. Von 1942 an fielen in den größeren Städten mit Tausenden anderer Bauten auch zahlreiche Gymnasien und Oberschulen den Bomben zum Opfer. Solange über Süddeutschland überwiegend Stabbrandbomben abgeworfen wurden, was mit der Entfernung des Zielortes vom Einsatzflugplatz zusammenhing, war es den zur Brandwache eingeteilten Lehrern und Schülern manchmal möglich, das Feuer rechtzeitig zu löschen und das Haus zu retten. Auch später konnten, wenn das Gebäude nicht unmittelbar von einer Sprengbombe getroffen, sondern nur „durchgeblasen“ wurde, die eingedrückten Türen und zersprungenen Fenster meist schnell notdürftig repariert werden: Improvisation war groß geschrieben. Mit der Verschärfung des Krieges wurden die Zerstörungen jedoch immer häufiger und gründlicher.

Die Lessingschule in Karlsruhe, das älteste humanistische Mädchengymnasium im Deutschen Reich, hatte ein für süddeutsche Großstädte typisches Schicksal. Sie verlor Anfang September 1942 zunächst das obere Stockwerk. Die vorher dort unterrichteten Klassen fanden in der Fichteschule Unterschlupf, doch im September 1944 wurde diese ihrerseits ein Ziel der Bomben. Im November versuchte man, wenigstens den Primanerinnen im Keller der Lessingschule den nötigsten Unterricht anzubieten, aber der schwere Luftangriff vom 4. Dezember setzte selbst dem ein Ende. Schon im August war, veranlasst durch das Vordringen der Alliierten in Frankreich, der Wiederausbau des Westwalls befohlen worden. Hierzu wurde die Hitlerjugend herangezogen, aber auch die Oberklassen der Lessingschule waren im Herbst 1944 damit beschäftigt, bei Mörsch Panzergräben auszuheben. Schüler waren vom 14., Schülerinnen vom 16. Lebensjahr an zu solchen Arbeiten verpflichtet. Es war klar, dass während der Einsätze von Schule keine Rede sein konnte.[25]

---

[24] Humanitas 1958 (FS Ludwig-Wilhelm-Gymnasium Rastatt), S. 300.

[25] 70 Jahre Lessing-Gymnasium Karlsruhe 1981, S. 19, und Lessing-Gymnasium, FS 1986, S. 26. Zur Geschichte der Schule vgl. auch den Jahresbericht 2000/2001, S. 40 f. Die geschilderten Behinderungen galten ebenso für die Fichteschule (J. Werner 1986, S. 45). Der Erlass des Innenministeriums Baden v. 4. 9. 1944 (Schwarzmaier 1975, S. 77) ging noch weiter als die überregionalen Bestimmungen zum „Grenzeinsatz der Hitler-Jugend“ (RdErl. d. RMfWEV v. 23. 9. 1944, DWEV 1944, S. 226 f.), in denen es hieß: „Männliche Jugendliche unter 15, weibliche unter 16 Jahren sind nicht zum Einsatz heranzuziehen ... Mädel sind nicht zu Erdarbeiten einzusetzen.“)

Das traditionsreiche Bismarck-Gymnasium in Karlsruhe war anfangs glimpflich davongekommen. Es gab Glasschäden, vorübergehend waren in der Aula und einem Klassenzimmer auswärtige Handwerker untergebracht, zwei Räume dienten dem bereits abgebrannten, „Städtische Musikschule für Jugend und Volk" genannten Konservatorium, zwei Kellerräume der Wehrmacht. Dann aber traf der Großangriff vom 27. September 1944 auch diese Schule und ihr Bibliotheksgebäude schwer. „30 Brandbomben durchschlugen Dach und Kassettendecke der Aula, Deckenteile stürzten ein." Zwar konnte die Brandwache noch schlimmere Schäden verhüten; die Schulleitung bemühte sich, um den Rest des Gebäudes zu retten, sofort um ein Notdach. Eine Fortsetzung des Unterrichts war jedoch auch an diesem Gymnasium nicht mehr möglich.[26]

In Freiburg dauerte der Unterricht bis zum Luftangriff vom 27. November 1944, der einen großen Teil der Stadt mit einem Schlag vernichtete. Der langjährige bayerische Kultusminister Hans Maier, der in Freiburg aufwuchs, hat den Alltag der letzten Kriegsmonate beschrieben, als es in seiner Vaterstadt „keine Schule mehr gab".[27]

Am 2. Dezember 1944 ordnete ein Runderlass des badischen Gauleiters die beschränkte, zum Teil auch totale Räumung der Rheinebene an. Die beschränkte Räumung sollte für die Kreise Bühl, Kehl, Offenburg, Lahr, Müllheim und Lörrach gelten. Am 21. Februar 1945 erging der Befehl, die Bevölkerung dieser und weiterer Kreise in „Bergungsräume" zu evakuieren. Eine solche Maßnahme setzte jedoch die Aufnahmefähigkeit des Hinterlandes und hinreichende Transportmöglichkeiten voraus. Beides war nicht mehr vorhanden. Der schnelle Ablauf der Endphase überholte alle Planungen.[28]

J. Werner 1986 stellt auf S. 226 zusammenfassend fest, es habe in Karlsruhe vom Herbst 1944 an „so gut wie keinen Unterricht mehr gegeben". Auch aus dem 1944 vergleichsweise friedlichen Lörrach wird berichtet: „Die wenigen Schüler der [abschließenden] 8. Klasse wurden ... ohne Prüfung entlassen und kamen zu Schanzarbeiten Richtung Belfort." (Hieber 1962, S. 66.)

[26] Bismarck-Gymnasium Karlsruhe FS 1986, S. XIX, 402, 414. Die dortige Mitteilung, der Musikhochschule hätten Räume gedient, dürfte eine Verwechslung sein: J. Werner (1986, S. 240) stützt sich bei seinen Angaben auf den Jahresbericht 1942/43 der Hochschule für Musik.

[27] Huggle 2004, S. 173; H. Maier 1975, S. 116, und in: H. Maier 1985 a, S. 10–13 (Zitat S. 12).

[28] Schwarzmaier 1975, S. 74 f., 82–87. Obwohl für Bühl im Dezember 1944 keine völlige Räumung vorgesehen war, kam auch dort der Unterricht am Realgymnasium, das den Namen Alt-Windeck-Schule (Oberschule) erhalten hatte, zum Erliegen. „Einquartierungen aller Art bezogen das Schulhaus. Amtszimmer, Sammlungsräume wurden erbrochen, Akten demoliert und besudelt" – dies allerdings vielleicht erst im Zusammenhang mit der Besetzung. (Harbrecht 1960, S. 72.) – Bei weniger ortsgebundenen und daher leichter zu verlegenden Anstalten wie der Deutschen

Seit Herbst 1944 hatte das Kriegsgeschehen auch in kleineren Städten, in denen bis dahin ein einigermaßen normaler Unterricht möglich war, vollends die Oberhand gewonnen. Einige hundert Jungen aus Konstanz und Umgebung wurden mit einem Sonderzug ins Elsass gefahren, um dann bei St.-Dié Panzergräben auszuheben. Die anderen Konstanzer Mittelstufenschüler befanden sich auf Anordnung des Kreisleiters im „Fabrikeinsatz“ oder beim Schanzen am Rand und im Umfeld der Stadt. Sie erhielten an Samstagen eine einzige Stunde Unterricht. Für die Klassen 1–4 gab es in den Hauptfächern zwar täglich „Betreuungsunterricht“, doch war dieser ebenfalls auf eine Stunde beschränkt und fand im kalten Klassenzimmer statt.[29] Als im Januar 1945 auch die Friedrich-Luisen-Schule, das spätere Ellenrieder-Gymnasium, Lazarett wurde, waren sämtliche Schulhäuser der Stadt für den Unterricht ausgefallen. „Fortan dienten Cafés und Kirchen, Gasthaussäle und Gemeindehäuser, Gerichtssäle und Nebenräume des städtischen Gas- und Elektrizitätswerks als Klassenzimmer.“[30]

Heimschule (urspr. Reichsschule für Volksdeutsche) Achern erbrachte der Unterricht im letzten Kriegshalbjahr kaum mehr: Von den 60 Schülerinnen der Züge 3 bis 7 wurde am 6. 12. 1944 ein Teil in eine entsprechende Schule in Schwäbisch Gmünd überwiesen, die sie jedoch nicht aufnehmen konnte, ein anderer Teil nach Markgröningen, der Rest vorzeitig in die Ferien geschickt. „Am 3.1.45 gingen in Markgröningen die Kohlen aus, und ich musste diesen Ferienrest der Mädel nunmehr nach Schwäbisch Gmünd verlegen … Hier war nun keinerlei Möglichkeit, den Unterricht aufzunehmen ... Am 31.1.45 gingen auch hier die Kohlen aus. Eine nochmalige Verlegung – im übrigen hätte ich nicht gewußt, wohin – hielt ich für unrichtig, da dieses Weiterziehen ohne Unterricht auf die Dauer doch eine sinnlose Angelegenheit gewesen wäre.“ (Bericht der kommissar. Schulleiterin v. 26. 2. 1945 an Regierungsdirektor Fehrle.) Ende Januar wurde die Schule somit stillgelegt. (StAF, F 110/9, Nrn. 370, 371, 373.)

[29] Bürgerschule ... FS des Alexander-von-Humboldt-Gymnasiums Konstanz 1980, S. 43 f.

[30] Burchardt u. a. 1990, S. 391; Humpert 1954, S. 46. Die Rupprecht-Schule (Oberschule für Jungen) Wiesloch berichtete am 12. 2. 1945 dem Ministerium von der drohenden Beschlagnahme ihres Gebäudes: „Wie die Verhältnisse jetzt liegen, können von der Oberschule immerhin die Klassen 5–7 unterrichtet werden und die Klassen 1–4 wie die der Volksschule eine schulische Betreuung erfahren. Würde die Schule Lazarett werden, so hieße das rund 450 Schüler der Oberschule und über 1000 der Volksschule obdachlos machen ... Die Schülereltern sind froh darüber, daß sich die Schule bemüht, wenigstens etwas für die Kinder zu tun, damit sie nicht völlig verwildern.“ Das Ministerium gab das Gebäude jedoch am 19.2. zur Beschlagnahme frei; es hatte gar keine andere Möglichkeit. (Erlass des Generalbevollmächtigten für die Reichsverwaltung – im Einvernehmen mit dem Leiter der Parteikanzlei – v. 21. 1. 1945 (IIW 13060/45 g –116 Uc), vom RMifWEV am 22.1. mitgeteilt (EIa (14 Kr) 8/45 (b).) (GLAK 235/40653; dort weitere Beispiele.) Wie unterschiedlich die Entwicklung je nach Stadt und Schule verlief, zeigt das Beispiel Heidelberg, wo die Unterklassen des späteren Kurfürst-Friedrich-Gymnasiums bis zum 10.3., die Oberklassen bis zum 22. 3. 1945 Unterricht hatten. Am 30.3. wurde Heidelberg besetzt. (Moraw 1987, S. 130, und Moraw 1996, S. 374.) Der Betreuungsunterricht, den

Im württembergischen Oberland wurde 1944 ebenfalls zum „Herbsteinsatz" befohlen. Vergleichsweise friedliche Arbeiten wie Obst- und Kartoffelernte, Hopfenpflücken, das Sammeln von Kamillenblüten oder Tannenzapfen – die letzteren als Heizmaterial – wechselten mit dem Nageln von Munitionskisten und dem Graben zusätzlicher Luftschutzstollen ab. Nach Weihnachten, als die Kälte kam, wirkte sich wieder die Kohlenknappheit aus: „Auf Ersuchen des Herrn Reichsverteidigungskommissars" verlängerte der Kultminister die Weihnachtsferien bis zum 31. Januar. Danach half sich das nach Biberach verlegte Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasium mit Kurzunterricht und „Ausmärschen" in die Winterlandschaft. Mitte März 1945 kam aber auch dort der Befehl zu Schanzarbeiten, zum Graben von Maschinengewehrnestern. Nach Ostern schien ein gekürzter Unterricht noch einmal möglich, doch dann wurden alle von Schulen genutzten Gebäude für die Flüchtlinge beschlagnahmt, die der vorrückenden Front auswichen. Wenn es nicht regnete, unterrichtete man im Freien: Es geschah wohl mehr, um die von ihren Familien getrennten Jugendlichen während der Spannung der Tage beschäftigt zu halten. Kurz vor dem Eintreffen der französischen Truppen wurde schließlich dieser Rest von Unterricht „wegen der Luftlage ... bis auf weiteres" aufgegeben. Damit war es mit der Schule fürs Erste vorbei.[31]

Was der Zweite Weltkrieg den Kindern zugefügt hat, lässt sich nicht pauschal sagen. Trotz vieler ähnlicher Erlebnisse bleibt doch jede Biographie individuell. Wer körperlich unversehrt überlebt hatte, konnte 1945 hoffen, dass wie aus den Ängsten der Bombenangriffe auch aus den Nöten der Nachkriegszeit ein Weg herausführen werde. Was aber hatte der Nationalsozialismus dieser Generation angetan, und was hatte er bei ihr bewirkt?

Wer im „Dritten Reich" zur Welt gekommen war, war bei Kriegsende höchstens zwölf Jahre alt. Bei diesen Kindern hatte die Erziehung durch das Regime eingesetzt, doch eine Prägung war noch nicht erfolgt. Wie jedoch sah es mit denen aus, die zu jung waren, um sich an die Zeit vor 1933 deutlich zu erinnern, aber während des Krieges bis an die Schwelle des Erwachsenseins vorrückten? Man hat die Luftwaffenhelfergeneration, im

---

die zuletzt noch 147 Schüler der Lörracher Oberschule in den Wohnungen ihrer Lehrer erhielten, endete sogar erst zwei Tage nach der Besetzung der Stadt (24.4.) am 26. 4. 1945. (Hieber 1962, S. 67.)

[31] Ludwig 1957, S. 145, und Mitteilung Dr. Karl Gutbrod v. 5. 7. 2008; Vietzen 1972, S. 8. Vgl. Heckmann 1961, S. 128, E.-H. Müller (wie Anm. 22). Die Verlängerung der Weihnachtsferien scheint nicht durchweg beachtet worden zu sein, wie Gutbrod für Biberach berichtet. Ebenso schloss die Beschlagnahme von Häusern nicht aus, dass dort, solange sie nicht gebraucht wurden, noch Unterricht stattfand.

Wesentlichen also die Jahrgänge 1927 und 1928, als sozusagen „geborene Nazis“ bezeichnet.[32] Haben sie als solche die Besetzung erlebt?

Für manche dürfte diese Charakterisierung Gültigkeit haben, auch wenn die folgende Zeit bei ihnen eine schnelle oder allmähliche Umstellung herbeiführte.[33] Vielen jedoch hat nicht erst der Zusammenbruch des Hitlerregimes die Augen geöffnet. Sie mögen die Flakhelferzeit als Herausforderung ihrer Männlichkeit erlebt, Verantwortung gern vorzeitig übernommen und die Arbeit an den Geschützen mit technischem Interesse und der Befriedigung getan haben, die anscheinend erfolgreiches Handeln fast immer mit sich bringt. Aber für eine volle Sozialisation hätte die Wirklichkeit in der zweiten Kriegshälfte anders sein müssen, als sie war, und das Regime hätte anders sein müssen, als es war. Die Entbehrungen, die es auferlegte, der allgegenwärtige Zwang und die immer wiederkehrende Einschüchterung, nicht zuletzt die Verlogenheit der großsprecherischen Phrasen waren zu fühlbar, als dass Heranwachsende, die in den Reifejahren ohnehin zur Aufsässigkeit neigen, dies alles hätten übersehen können. Wer kritische Eltern oder Verwandte hatte oder ältere Freunde, die schon nachdenklich geworden waren, oder mit einem aufrechten Geistlichen in Verbindung stand, hatte es leichter als die sich selbst überlassenen Gutgläubigen und Begeisterungsfähigen. Aber es gab viele, die von sich aus mit eigenen und klaren Augen zu sehen anfingen. Die „skeptische Generation“ begann schon in den Kriegsjahren, skeptisch zu werden.

Was konnte ihnen die Schule an Erkenntnissen und brauchbarem Wissen mitgeben? Auch im günstigsten Fall nicht entfernt das, was in normalen Zeiten geboten worden wäre. Die Fremdsprachenkenntnisse derer, die mit dem Reifevermerk oder selbst dem Reifezeugnis in amerikanische, engli-

---

[32] Greiffenhagen (der selbst zu dieser Generation gehört) 1988, S. 56. Vgl. Eberan 1983: Die Autorin fasst die Jahrgänge 1919–1927 zu einer Gruppe zusammen; ihre Charakterisierung (S. 198 f.) dürfte jedoch vor allem für die Jüngeren zutreffen. Hieber (1962, S. 54) schreibt zur Stimmung an der Lörracher Oberschule (Hans-Thoma-Gymnasium) während des Krieges: „Immer größer wurde die Einsicht, daß man sich für eine bereits verlorene Sache einsetzte. Es war ein gewaltiger Unterschied zwischen den Jungen von 1939 und denen von 1943.“ Vgl. auch Aichele 1997, S. 44–52, für eine Klasse der Stuttgarter Dillmann-Oberschule. Kershaw (1980, S. 181 f.) nimmt von „einem großen Teil der jungen Generation“ (1943 ff. in Bayern) an, dass er, „der suggestiven Kraft der NS-Propaganda und des Hitler-Mythos … weit nachhaltiger und – mangels anderer Erfahrung – kritikloser ausgesetzt“ als die Älteren, diesen Einflüssen erlegen sei. Im Gegensatz zum sonstigen Detailreichtum der Studie bleibt dieses Urteil jedoch allgemein. Es deckt sich nicht mit dem Eindruck von Mitlebenden wie Schörken, der in den Luftwaffenhelfern „die erste Generation, die von der NS-Ideologie fast gar nicht mehr erreicht wurde“, erblickt, „die erste Nachkriegsgeneration noch mitten im ‚Dritten Reich‘.“ (Müller, Volkmann 1999, S. 471.)

[33] Vgl. Gröper 1996, 1998, Plieninger 2001 (S. 15, 27, 53–62), auch Geyer 1999.

sche oder französische Kriegsgefangenschaft gerieten, erwiesen sich meist als völlig unzureichend. Mit anderen Kenntnissen stand es wenig besser. Am schlimmsten war die Lage der Volksschüler, für die das Kriegsende mit dem Ende der Schulpflicht zusammenfiel. Jahrzehnte später befragt, haben einige von ihnen bekannt, dass sie das Fehlen einer guten Grundbildung eigentlich nie mehr hätten ausgleichen können.[34] Schüler der Gymnasien und Oberschulen, die nach dem Krieg den Schulbesuch wieder aufnehmen mussten, fanden es anfangs sehr schwierig, Tritt zu fassen, obwohl die Lehrer gar nicht anders konnten, als Rücksicht zu nehmen, und dazu auch bereit waren. Die Monate oder Jahre an der Front und in den Gefangenenlagern hatten andere Prioritäten gesetzt und Erworbenes vielfach dem Vergessen anheimfallen lassen. Schon als das „Dritte Reich" die höhere Schule 1937 „aus wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen" auf acht Jahre verkürzte,[35] war eine Senkung des Zielniveaus damit unvermeidlich verbunden. Die folgenden Kriegsjahre hatten die Verluste verstärkt: Von 1943 an wurde nur noch von sieben Jahren höherer Schule ausgegangen; ein etwaiges achtes Schuljahr sollte den durchgenommenen Stoff „vertiefen und … ergänzen."[36]

Die gesamte Jugend also, nicht nur die Älteren, hatte Schaden genommen, und das galt auch für die Mädchen. Die Einberufung junger, schwungvoller Lehrer und ihre Ersetzung durch gesundheitlich angeschlagene oder im Pensionsalter stehende Kräfte, Schulraumnot, vielfältige Sonderpflichten, Fliegeralarme und Angriffe trafen von vornherein beide Geschlechter. Mit dem Jahr 1933 hatte aber auch ein Wandel der

---

[34] Gerd Hassler berichtet in seiner an der Universität Freiburg 1986 im Rahmen der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien angefertigten wissenschaftlichen Arbeit (ungedruckt, S. 103) über solche Mitteilungen aus Königschaffhausen am Kaiserstuhl: „Dem Papier nach bin ich acht Jahre zur Schule gegangen, aber in Wirklichkeit waren es vielleicht höchstens fünf Jahre". – „Jemand, der nicht voll auf Zack war, hat es in jenen Jahren fast nicht geschafft. Es hat dann nachher schon sehr viel gefehlt, was man sich ... selbst aneignen musste, so gut es ging." Aber auch Greiffenhagen, der Universitätsprofessor wurde, schreibt (1988, S. 48): „Ich habe die Mängel meiner Schulbildung später oft empfindlich zu spüren bekommen und diese Lücken auch nie eigentlich schließen können."

[35] Zitat aus „Neuordnung des höheren Schulwesens", Erlass von Reichsminister Rust v. 29. 1. 1938, DWEV 1938, S. 46. Der Wegfall des 13. Schuljahres stand seit Ende 1936 fest (Kersting 1999, S. 447); in seiner Anordnung v. 12. 12. 1936 (DWEV 1937, S. 11) setzte der „Stellvertreter des Führers", Rudolf Heß, die Entlassung der Unterprimaner zusammen mit den Oberprimanern an Ostern 1937 voraus. Aber schon am 9. 5. 1933 hatte es Reichsinnenminister Frick vor den Kultusministern der Länder als wichtig bezeichnet, „daß keine schulpolitische Maßnahme zu einer unerwünschten Verlängerung der Ausbildung führt, da die rassische und erbgesundheitliche Gesamtlage unseres Volkes jede Hinausschiebung des Heiratsalters verbietet." (Ottweiler 1979, S. 18.)

[36] RdErl. d. RMfWEV v. 10. 11. 1943; vgl. Anm. 19.

Gesellschaftspolitik stattgefunden. Das erste Drittel des 20. Jahrhunderts hatte den Frauen nach langer Zurückdrängung Tore zu mehr Gleichberechtigung und größeren Bildungs- und Lebenschancen geöffnet. Dieser Entwicklung widersprach die „Weltanschauung“ des Nationalsozialismus, die von der Mutterrolle der Frau ausging,[37] wenn auch Kriegsnotwendigkeiten dies dann, zuletzt radikal, korrigierten. Die in Württemberg bereits 1932 angeordnete, aber erst von den neuen Machthabern energisch angegangene „Einschränkung von Doppelverdienst bei Beamten, Angestellten und Arbeitern des Staats“ sollte die Arbeitslosigkeit überwinden helfen; sie traf in aller Regel die Frauen. Auch weniger zeitgebundene Maßnahmen gingen zu ihren Lasten. Die Mädchen sollten beim Studium zurückstehen, für das in den Friedensjahren wegen des Akademikerüberhangs ohnehin strenge Zulassungsbeschränkungen galten.[38] Ein solches Ziel war leichter erreichbar, wenn schon die Zahl der Abiturientinnen mit voller Studienberechtigung niedrig blieb. Der scherzhaft „Puddingabitur“ genannte Abschluss war daher nicht nur ein Angebot, das weniger erfolgreichen Schülerinnen entgegenkommen sollte, sondern ein Stück Gesellschaftsplanung.[39]

---

[37] Nach den grundsätzlichen Ausführungen zu „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“ (DWEV 1938, S. 48) musste die Mädchenerziehung „das Ziel im Auge behalten, ... das der Führer in dem Satze ausgesprochen hat: ‚Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein.‘“ (Ebd., S. 51. Hitler-Zitat aus „Mein Kampf“, 296.–299. Aufl. 1938, S. 460.) Daraus wurde gefolgert: „Eine gemeinsame Schulerziehung der Geschlechter widerspricht nationalsozialistischem Erziehungsgeiste.“ (Ebd., S. 46.)

[38] „Doppelverdienst“: RegBl 1932, S. 3; Kieß 2000, S. 203. Zur Beschränkung der Studienmöglichkeiten vgl. das „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ v. 25.4. 1933, RGBl I, S. 225. Für Baden bestimmte ein Erlass des Reichsministers des Innern v. 28. 12. 1933, dass im Jahr 1934 574 Abiturienten und Abiturientinnen die Hochschulreife erhalten konnten. Der weibliche Anteil durfte 10 % dieser Gesamtzahl nicht überschreiten. „Der bisherige dünkelhafte Bildungswahn“ habe im neuen Staat keinen Platz mehr. An der Konstanzer Oberrealschule erhielt daher 1934 gerade noch ein Drittel der Abiturienten die Hochschulreife. (Bürgerschule, Zeppelin-Oberrealschule, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium Konstanz FS 1980, S. 33.) Die Herabsetzung der Studentenzahlen durch den Staat bewirkte, dass in Heidelberg im SS 1939 nur 1841 Studierende immatrikuliert waren – der Stand des Jahres 1908. (Wolgast 1986 a, S. 198.) In Tübingen gab es im WS 1938/39 sogar nur 1577 Studierende, darunter 183 Frauen (11,6 %). Im Krieg änderte sich dann sowohl die Gesamtzahl als auch der weibliche Anteil: Im SS 1943 überschritt er an der Universität Tübingen die 50-Prozent-Marke, im WS 1944/45 waren von den 3015 Tübinger Studierenden 1616 (53,6 %) weiblich. (Adam 1977, S. 215; Decker-Hauff, Setzler 1977, Bd. 3, S. 287; Fassnacht 2000, S. 175.)

[39] Die neue „Oberschule für Mädchen“ konnte eine sprachliche oder hauswirtschaftliche Oberstufe oder beides haben. In der hauswirtschaftlichen Variante beschränkte sich der fremdsprachliche Unterricht auf eine einzige, stets moderne Sprache. In den Zusammenhang der reichseinheitlichen Schulreform von 1938 gehört die Schließung

Jede Kriegsgeneration bringt zwangsläufig Opfer. Defizite an Kenntnissen waren in anderen Krieg führenden Staaten ebenfalls eine Folge der Zeitumstände; ihnen kann ein Gewinn an Einsicht und Lebensreife gegenüberstehen, der zu einem späteren Zeitpunkt zügiges Erarbeiten nötigen Wissens erlaubt. Auch nationalsozialistische Lehrer bedauerten das Schrumpfen von Umfang und Wirksamkeit des Unterrichts und hofften, dass nach dem Ende des Krieges einiges gutgemacht werden könne. Es bleibt jedoch zu fragen, ob alle Verluste sein mussten. Denn schon in den früheren Jahren des „Dritten Reiches" wurde eine Schmälerung bereitwillig in Kauf genommen. Nationalsozialistische Gesinnung und Einsatz für das Regime waren wichtiger als Können und objektives Urteilen: „An die Stelle der nur wissenschaftlichen und ästhetischen Einstellung tritt die wertende, schaffensbereite und kämpferische Haltung."[40] Beim Abitur sollte besonderes Augenmerk der „Zuverlässigkeit und Hingabefähigkeit im Sinne der nationalsozialistischen Staatsauffassung" gelten und die „körperliche Tüchtigkeit (z. B. Besitz des Reichssportabzeichens), die Bewährung im Geländesport sowie in den nationalen Verbänden ... volle

---

der gymnasialen Abt. der Lessingschule Karlsruhe, die 1893 erstmals im Deutschen Reich Schülerinnen mit dem Ziel eines humanistischen Abiturs aufgenommen hatte. Das letzte humanistische Abitur fand 1938 statt. (70 Jahre Lessing-Gymnasium FS 1981, S. 18.) Zwar wurde den Mädchen der Besuch des Gymnasiums nicht schlechthin verboten; er sollte aber ganz besonderen Ausnahmefällen vorbehalten bleiben, über die zu entscheiden sich das Ministerium in Berlin zunächst vorbehielt. (So Reichsminister Rust im Erlass v. 29. 1. 1938, DWEV 1938, S. 46.) Im Vorfeld des Krieges wurde dann plötzlich sichtbar, dass man in zahlreichen akademischen Berufen auf einen Mangel zusteuerte. (Moraw 1987, S. 112–115 und in der FS des KFG Heidelberg 1996, S. 363 f.) 1944 gab es an der Universität Freiburg daher 2400 Studentinnen. (R.-D. Müller 1985, S. 51.)

[40] „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule", Karlsruhe 1938 (zitiert in: FS des A.-v.-Humboldt-Gymn. Konstanz 1980, S. 30). Es handelte sich nicht etwa um die übereifrige Auslassung einer untergeordneten Stelle: Reichsminister Rust erklärte am 6. 5. 1935 bei der Eröffnung der Hochschule für Lehrerbildung Eßlingen, mit einer neuen Lehrerbildung solle eine politische Führerschicht herangebildet werden, deren oberste Wertung der „Charakter, die deutsche Gesinnung ist." (Ottweiler 1979, S. 199.) Die Linie hatte Hitler selbst schon Mitte der Zwanzigerjahre in seinem Buch „Mein Kampf" vorgegeben: „Der völkische Staat hat ... seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie einzustellen ... auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlusskraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung." (296.–299. Aufl. 1938, S. 452.) Das „Menschheitsideal" sehe der völkische Staat „in der trutzigen Verkörperung männlicher Kraft und in Weibern, die wieder Männer zur Welt zu bringen vermögen." (S. 455.) Auch bei den Mädchen sollte daher „das Hauptgewicht ... auf die körperliche Ausbildung" gelegt werden, „erst dann auf die Förderung der seelischen und zuletzt der geistigen Werte." (S. 459 f.)

Berücksichtigung“ finden.[41] Für Hitler selbst war die Heranbildung kritischer Geister mit eigener Überzeugung ohnehin kein Ziel der Jugenderziehung. Er wollte junge Krieger, nicht Intellektuelle als Grundlage seines „Tausendjährigen Reiches“; Sparta, nicht Athen war das Vorbild. Das „herrliche Raubtier“ sollte aus den Augen der Jugendlichen blitzen.[42] Dann hatte er sie auf die Schlachtfelder geführt, und sie waren ihm gefolgt. Viele hatten nicht überlebt. Aber auch für die anderen konnte eine Bilanz, falls sie sich 1945 daran versuchten, nur niederschmetternd sein.

2.2 Schulfrei auf Dauer: Dolce far niente?

Paul Schmitthenner, der in Baden von 1940 bis zur Besetzung das Amt des Ministers des Kultus und Unterrichts versah,[43] hatte 1933 ein von ihm verfasstes Geschichtswerk mit einem Hymnus auf die „Machtergreifung“ und die Person des „Führers“ ausklingen lassen. Die Schlusssätze lauteten: „Die deutsche Revolution ist eines der gewaltigsten Ereignisse der deutschen Geschichte. Auch weltgeschichtlich wird sie von unabsehbaren Folgen begleitet sein.“[44]

Obwohl Schmitthenner nicht meinte, was er dem späteren Leser sagt, traf nicht jedes seiner historischen Urteile so wie dieses ins Schwarze.

Weit über Deutschland hinaus hatte der Zweite Weltkrieg die Erde für das nächste Halbjahrhundert verändert. Der europäische Kontinent verlor seinen Rang und seine Bedeutung an die Vereinigten Staaten von Amerika und die Sowjetunion, die einzigen verbliebenen Weltmächte. Selbst Großbritannien, dessen Standhalten einen wesentlichen Anteil am Ausgang des

---

[41] Erlass des Reichsministers des Innern v. 28. 12. 1933 (wie Anm. 38). Entsprechend forderte der Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zur „Schülerauslese in den höheren Schulen“: „Bei allen aussondernden Maßnahmen auf Grund mangelhafter geistiger Leistungen sind die körperlichen und charakterlichen Fähigkeiten voll mitzuwerten. Wenn der Schüler hervorragende Führereigenschaften besitzt und getätigt hat, ist besonders wohlwollend zu verfahren.“ Umgekehrt genügte „Versagen bei den Leibesübungen, das sich vor allem in Mangel an Willen zu körperlicher Härte und Einsatzbereitschaft äußert“, um die Verweisung von der Schule in Aussicht zu stellen. Die höhere Schule habe „die Pflicht, ... eine Auslese zu treffen, welche die Ungeeigneten und Unwürdigen ausscheidet.“ (DWEV 1935, S. 125 ff.) Vgl. Eilers 1963, S. 124, wo auf entsprechende Erlasse des württ. Kultministeriums hingewiesen wird.

[42] Rauschning 1940, S. 237.

[43] Da zum Zeitpunkt seines Amtsantritts Landesminister nicht mehr ernannt wurden, ist Schmitthenner zwar tatsächlich, nicht aber dem Namen nach Kultusminister gewesen. (Schwalbach 1985, S. 216.)

[44] Schmitthenner 1933, S. 638.

Krieges hatte, war schwer getroffen, erholte sich langsam und sank mit der Aufgabe seines weltweiten Kolonialbesitzes in die Gruppe mittlerer Staaten zurück. Frankreich, auf der Weltkarte von 1945 noch immer imponierend anzusehen, bedurfte vor und nach dem Ende der Feindseligkeiten in hohem Maß der Hilfe der Vereinigten Staaten, und obwohl es sie erhielt, erlangte es nie mehr die Geltung, die es vor 1914 und in der Zwischenkriegszeit besessen hatte. All dies und mehr lässt sich letztlich auf den 30. Januar 1933 zurückführen.

Deutschland hörte für eine Weile auf, eine selbstbestimmte politische Einheit zu sein. Es war den vier Besatzungsmächten ausgeliefert. Zu wirksamem Einspruch oder gar, falls es das gewollt hätte, zu irgendeiner Form von Gegenwehr war es außerstande.

Die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus den östlichen Teilen des Reiches und den Staaten Ostmitteleuropas beendete nicht nur dort eine jahrhundertealte Geschichte. Als Zuwanderung von Millionen Menschen wirkte sie sich auch auf den Norden, Westen und Süden Deutschlands verändernd aus, verstärkt durch die zahlreichen Familien und Einzelpersonen, die die Flucht dem Verbleiben in der Zone der Sowjetunion vorzogen. Was immer an Vorteilen der Zustrom so vieler fähiger und arbeitswilliger Menschen auf längere Sicht versprechen mochte, zunächst verschlimmerte er nur die Wohnungsnot und den Hunger in Gegenden, in denen man schon wegen der einheimischen Obdachlosen eng zusammenrücken musste. Zu anderen Zeiten hätten die großen Städte Wohnraum und Arbeit geboten; gerade sie aber waren fast alle zertrümmert und benötigten selbst dringend Hilfe.

Die Prozentzahlen, in die sich das Ausmaß der Kriegsschäden zusammenfassen lässt, erlauben einen Vergleich, spiegeln aber dennoch nicht voll die erlebte Wirklichkeit. Gewiss waren Pforzheim (66,4 % = 16051 zerstörte oder nicht mehr benutzbare Wohnungen) und Heilbronn (57 % = 14351 Wohnungen) noch furchtbarer getroffen worden als Mannheim (51 %), Ulm (43,1 %), Stuttgart (34,6 %), Freiburg (27,8 %) oder Karlsruhe (25,8 %), und es hatte dort viel mehr Todesopfer gegeben. Breisach (74,7 %), Bruchsal (etwa 70 %) und Crailsheim (60 %) waren insgesamt schlimmer verheert als Friedrichshafen (etwa 47 %) oder Freudenstadt (40 %).[45] Aber weithin verschonte Stadtteile oder unversehrte Vororte

[45] Schröder 1972/88, VII,11. Schon weil Unbenutzbarkeit in der ersten Nachkriegszeit anders definiert werden musste als in normalen Jahren und das jeweilige Urteil unterschiedlich ausfallen konnte, begegnen auch andere Prozentzahlen. 1948 bezeichnete das Statistische Amt der Stadt Freiburg 21,2 % der Wohngebäude als total zerstört und weitere 8 % als schwer beschädigt. (K. F. Müller 1987, S. 184; etwas geringere Hundertsätze in einer bei Bosch 1988, S. 55, abgedruckten Statistik und ebd. S. 65.) Das Statistische Amt der Stadt Stuttgart erklärte 57,5 % der Gebäude in Stuttgart für zerstört oder schwer beschädigt. (Handbuch 1900–1957, S. 243. Achatz

änderten nichts an dem Bild der Vernichtung, das der historische Kern auch in den zu einem Drittel oder Viertel zerstörten Städten in den ersten Nachkriegsjahren bot.

Trafen Luftkrieg und Austreibung, so schrecklich die Umstände waren, nur einen Teil des deutschen Volkes, so waren Not und Hunger 1945 praktisch allgegenwärtig. Der Krieg hatte den Wohlstand, der trotz der Niederlage von 1918, der auf sie folgenden Inflation und der Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise nicht gering war, zunichte gemacht.

Zu den Sorgen um Schicksal und Verbleib von Angehörigen, um Wohnung, Nahrung, Kleidung und die künftigen Lebens- und Berufsmöglichkeiten gesellte sich, schwerer als sonst nach verlorenen Kriegen, eine große innere Not. Was an Gräueln im Namen Deutschlands verübt worden war und nun allgemein bekannt wurde, schlug auf alle Deutschen zurück.

Die in zwölf Jahren gemachten Erfahrungen und das Erbe, das Hitlers Regime hinterließ, konnten in einem Punkt allerdings die Zukunft auch erleichtern: So tief Erschütterung und Trauer über den Zustand des Volkes und Landes und alles damit verbundene persönliche Leid waren, dem Nationalsozialismus weinte kaum jemand eine Träne nach. Er war in den Feuerstürmen der bombardierten Städte mit verbrannt. Dabei hätte das Kriegsende nicht zwangsläufig sein Ende bedeuten müssen: Ideen werden nicht durch militärische Niederlagen widerlegt. Aber der Nationalsozialismus hatte selbst die Hoffnungen widerlegt, die mit ihm einmal verbunden worden waren. Von den vielen, die in den ersten Jahren des Regimes an die Fähigkeiten und vermeintlichen Ziele des „Führers" geglaubt hatten, waren im Frühjahr 1945 wenige übrig geblieben. Einzelne, gewiss, erwarteten noch an Hitlers letztem Geburtstag (20. April) irgendeine Wunderwaffe und eine dadurch bewirkte Wende im äußeren Geschehen. Andere jedoch hatten lang vorher erkannt, was von den Verheißungen der Regierungspropaganda zu halten war, und ebenso, wie anders die Wirklichkeit des Regimes war als das Bild, das die Propagandisten malten. Der Nationalsozialismus hatte nicht nur Deutschland in eine Katastrophe geführt, für die es in Jahrhunderten keine Parallele gab; er war selbst die deutsche Katastrophe. Dass Hitlers Weg und Untergang von unfassbaren Untaten begleitet waren, bestimmte von nun an das Bild der Epoche: Sein Name stand für Auschwitz, nicht die Autobahn.

Zur Ernüchterung war es nach und nach, aber nachhaltig gekommen, und sie war keineswegs nur ein Ergebnis der sich verschlechternden militärischen Lage. Viele Gespräche, die Menschen, ohne einander zu kennen, 1943 und 1944 in den verdunkelten Eisenbahnzügen oder in Luftschutzstollen führten, waren von tiefer Hoffnungslosigkeit und oft von mindes-

1995, S. 193.) Zur Problematik von Erhebung und Vergleich Hohn 1991, bes. S. 42 ff. und (als Illustration) 277.

tens angedeuteten Schuldgefühlen geprägt.[46] Deshalb entsprach auch der in den Medien pausenlos neu angefachte Hass auf die Kriegsgegner nicht dem Empfinden der meisten Menschen, obwohl ihre Leiden groß waren. „Angst vor den Amerikanern und Engländern... besteht nirgends", heißt es in einem Bericht an den Sicherheitsdienst des Reichsführers SS, SD Leitabschnitt Stuttgart, vom 27. März 1945. „Es komme ja nicht der Russe, sondern ein kultiviertes Volk und man wisse aus den bereits besetzten Gebieten, dass es den dortigen Bewohnern unter der alliierten Besetzung gut gehe."[47] Als in einem Stuttgarter Stadtteil durch ein technisches Versagen einige Tage vor der Übergabe die Luftschutzsirene nicht zu heulen aufhörte, was als Zeichen der beginnenden Besetzung verstanden wurde, liefen die Kinder auf die Straße und tanzten mit dem Ruf „Der Ami kommt!" Ringelreihen. Selbst wenn ihre Vorstellung auf nichts anderes als die gelegentliche Bemerkung der Eltern zurückging, dass man, wenn die Amerikaner kämen, nicht mehr in die Luftschutzbunker hasten müsse, bleibt dieses beiläufige Ereignis eine bemerkenswerte Frucht jahrelanger antiamerikanischer Propaganda.

Ohnehin hatten zu Beginn und während der äußeren Erfolge des Nationalsozialismus die meisten mit ihm ihre eigenen Wunschbilder verbunden. Dazu nicht passende Züge oder Vorkommnisse wurden als bedauerliche, letztlich jedoch nicht wesentliche Begleiterscheinungen einer Epoche des Umbruchs wegerklärt. Der Kern von Hitlers Weltbild, das, was den Nationalsozialismus von anderen Faschismusvarianten unterschied, war wohl nie zur Überzeugung der Mehrheit des Volkes geworden: die Vorstellung, dass alle großen Kulturleistungen der Menschheit das Werk von „Ariern" seien, die als Herrenvölker zur Herrschaft bestimmt seien und diese sichern könnten, indem sie ihr Blut rein erhielten; im Zusammenhang damit ein wütender Antisemitismus, der über die zunächst betriebene Ausson-

---

[46] Vgl. den Bericht des SD-Leitabschnitts Stuttgart v. 6. 11. 1944 bei Th. Schnabel 1986, S. 587; Tellenbach 1981, S. 62.

[47] Schwarzmaier 1975, S. 43. Nach einer Äußerung des bad. Reichsstatthalters und Gauleiters Wagner von Anfang April 1945 warf sich die Bevölkerung den Westalliierten „teils mit Begeisterung, teils aber doch ohne inneren Widerstand in die Arme", froh darüber, dass sie durch die Besetzung gegen die Sowjets geschützt sei. (Ueberschär in: Schnabel, Ueberschär 1985, S. 28.) Bald nach Kriegsende berichtete Asmussen dem ev. Landesbischof Württembergs aus der weiteren Umgebung von Schwäbisch Gmünd, er sei nirgends einer Betrübnis über Hitlers Tod oder das Verschwinden der NSDAP begegnet; auch der Militarismus sei „gegenwärtig ... in Deutschland tot." (Besier, Thierfelder, Tyra 1989, S. 126.) Ebenso äußerte sich der Landrat von Gunzenhausen in Bayern, „einer ehemaligen fränkischen Hochburg des Nationalsozialismus", im August 1945 in seinem ersten Monatsbericht: „Obwohl der Krieg erst seit einigen Monaten beendet ist, wird vom Nationalsozialismus nicht mehr, und wenn schon, dann im nachteiligen Sinne gesprochen." (Kershaw 1980, S. 194.)

derung hinaus die Auslöschung der Juden anstrebte; die Planung riesiger Annexionen und der Wahn, dass ständiger Krieg ein Naturgesetz sei: „Wer nicht kämpfen will in dieser Welt ewigen Ringens, verdient das Leben nicht." Zwar überdauerten manche undemokratische Ansichten die Kapitulation und wirkten in die Nachkriegszeit hinein, aber die eigentliche Ideologie war tot. Eine Anzahl Unbelehrbarer in den Jahren nach 1945 ändert nichts daran, dass, geschichtlich gesehen, Hitler den Nationalsozialismus geschaffen hatte und der Nationalsozialismus mit ihm sein Ende fand.

Für alle Opfer des Regimes, die noch am Leben waren, bedeutete der Einmarsch der Alliierten die ersehnte Befreiung. Aber nicht nur die in den Konzentrationslagern und Gefängnissen festgehaltenen Menschen hatten Grund zur Todesangst gehabt. Wenn ein nichtiger Anlass zur Exekution ausreichte, selbst ein im Alltag unbedacht geäußertes Wort das Leben kosten konnte, musste die Änderung solcher Zustände für nahezu alle wünschenswert sein.[48] Wäre es ausschließlich auf die künftige Einstellung der Deutschen angekommen und nicht viel mehr auf die gegenwärtige Stimmung der von diesen bis kurz davor besetzten und der Krieg führenden Völker, so hätte sich der Sieg der Alliierten im Westen leicht und mit Erfolg als Befreiung auch der deutschen Bevölkerung von einer blutigen Tyrannei darstellen lassen. Dafür aber wogen die Ereignisse der letzten Jahre und ihre nun offensichtlichen Folgen zu schwer.

Der amerikanische Präsident Franklin D. Roosevelt hatte 1944 geschrieben: „Zu viele Menschen in Amerika und England sind der Meinung, dass nicht das deutsche Volk als Ganzes verantwortlich sei für das, was geschehen ist, sondern nur ein paar Naziführer. Das entspricht leider nicht den Tatsachen. Deshalb muss dem deutschen Volk als Ganzem klargemacht werden, dass die Nation insgesamt eine verbrecherische Verschwörung gegen die Grundwerte der modernen Kultur unternommen hat." Und: „Es ist von entscheidender Bedeutung, dass jedem in Deutschland klar wird, dass dieses Mal Deutschland den Krieg verloren hat. Ich will nicht, dass die Deutschen verhungern, aber falls sie zum Beispiel über das hinaus, was sie haben, Nahrung benötigen, um zu überleben, sollten sie sich dreimal am Tag mit Suppe aus der Gulaschkanone der amerikanischen Armee ernähren. Das erhält sie gesund und bleibt eine lebenslang nicht mehr vergessene Erfahrung."[49]

---

[48] Vgl. Rose 1980 (allg.); Vietzen 1972, S. 26 (Fall Karl Bauch); J. Werner 1986, S. 82 (Fall Eugen Kleiber). Vietzen schreibt (S. 17), die Ankündigungen über den Werwolf hätten „jeden lautwerdenden Gedanken zu einer unmittelbaren Lebensgefahr" gemacht. Zur Selbstzerstörung des Nationalsozialismus im letzten Kriegsjahr K.-D. Henke 1991, S. 29–32.

[49] 26. 8. 1944, Memorandum an Kriegsminister Stimson. (The Memoirs of Cordell Hull, 1948, Bd. 2, S. 1603.)

Die Proklamation Nr. 1 des Oberkommandierenden der alliierten Truppen war so formuliert, dass sie beruhigen konnte, ohne irgendwelche Hoffnungen zu wecken. Eisenhower betonte, dass die Streitkräfte nicht als Unterdrücker kämen, wohl aber als siegreiches Heer, das Herrschaft ausüben, Schuldige strafen und keinen Widerstand dulden werde.[50] Deutschland blieb auch nach der Kapitulation Feindesland. Unbefangenes, nicht grundsätzlich misstrauisches Verhalten der Soldaten gegenüber den besiegten Deutschen war, obwohl es nicht selten vorkam, unerwünschte „Verbrüderung": Non-fraternization hieß das Leitwort.[51]

Dazu kam die Wirklichkeit der neuen Verhältnisse. Die Ausraubung privater Wohnungen, wie sie Karlsruhe durch die Franzosen erlebte,[52] wiederholte sich zwar nicht überall, und bei der Plünderung staatlicher Lager oder großer Firmen unmittelbar nach der Besetzung bedienten sich Soldaten der eingerückten Armee, frei gewordene „Fremdarbeiter" und Deutsche manchmal Seite an Seite.[53] Aber die fortgesetzten, in Morden gipfelnden Raubzüge von „Verschleppten" (DPs), denen die örtlichen Besatzungsbehörden anfänglich oft genug nur ein Achselzucken und den

---

[50] Schwarzmaier 1975, S. 118 f.

[51] Schwarzmaier 1975, S. 129 f.; Vietzen 1972, S. 51; J. Werner 1986, S. 161; Ziemke 1975, S. 97 f., 160 f., 321–327; Zink 1947, S. 237–242. Oberst Dawson bezeichnete es in einer am 1. August 1945 veröffentlichten Rede als Grundsatz der Militärregierung, dass Deutschland „immer als ein besiegtes Land und nicht als ein befreites Land behandelt werden" würde. (Schwarzmaier 1975, S. 122.) Dies entsprach der Instruktion der amerikanischen Regierung (IPCOG 1 = ICS 1067 v. 26. 4. 1945, § 4 b, Foreign Relations 1968, S. 487; Cornides, Volle 1948, S. 58 ff.; Friedrich 1948, S. 381–402.). Die Lockerung des Fraternisierungsverbots durch Eisenhower im Hinblick auf Kinder (am 11.6.) und auf mit erwachsenen Deutschen in der Öffentlichkeit geführte Gespräche (am 10.7.), schließlich der Kontrollratsbeschluss v. 20.9., dass sich die Beschränkungen v. 1.10. an nur noch auf Wohnung und Heirat erstrecken sollten (Murphy an Secretary of State, 20. 9. 1945, Foreign Relations 1968, S. 839; Ziemke S. 327), hoben die für die amerik. Besatzungsangehörigen lästige (und die Kontaktaufnahme zum weiblichen Teil der Bevölkerung erschwerende) Beschränkung des Austauschs auf Befehle und sachlich unumgängliche Gespräche auf, ohne sonst zunächst viel zu bedeuten. Das Verhalten blieb bestimmt und distanziert („firm and aloof": Foreign Relations 1968, S. 487). Als General Clay zum Abschluss der Gründung des Länderrats der US-Zone am 17. 10. 1945 den Ministerpräsidenten die Hand reichte, waren sie die ersten Deutschen, denen er diese Freundlichkeit erwies. (Pollock 1994, S. 110.) – Die Franzosen hatten sich an der programmatischen Apartheid praktisch nicht beteiligt. („Note sur le problème allemand" der Vorläufigen Regierung der Französischen Republik v. 19. 7. 1945, Abschnitt 8 (Ménudier 1990, S. 180); Hell 1992, S. 110; Mombert 1995, S. 33; J. Werner 1986.)

[52] J. Werner 1986, S. 105, 110 f.

[53] Bosch 1988, S. 95; Köhler 1987, S. 14 f.; H. Maier 1985 b, S. 14; Meininger, Doerrschuck 1965, S. 129; J. Werner 1986, S. 106–109, 205. Vgl. Borsdorf, Niethammer 1976, S. 31, 71–75; Bourke-White 1979, S. 85. („Alle Nationalitäten waren lachend und plündernd vereint.")

Hinweis, die Deutschen hätten es genauso gemacht, entgegensetzten, zeigten, dass mit dem Ende der Kämpfe nicht plötzlich die Humanität in eine verrohte Welt zurückgekehrt war.[54]

Manches war für die fremden Truppen selbstverständlich oder naheliegend, für die Betroffenen aber deshalb nicht weniger bitter. Dass zum Verlassen eng umgrenzter Bezirke eine Erlaubnis („Passierschein") nötig war und nicht nur Verkehrsmittel wie Bahn oder Bus ausfielen, sondern sogar Fahrräder nicht benutzt werden durften,[55] traf doppelt hart, weil es weder Post noch Fernsprechverbindungen gab und nur persönliche Nachforschung Klarheit über das Weiterleben und Ergehen nächster Verwandter und Freunde bringen konnte. Auch das Nochvorhandensein dringend gebrauchter Habe, die wegen des Luftkrieges in Kleinstädte oder Dörfer ausgelagert worden war, musste geklärt werden. Drastische Anordnungen, die zwischen Totalfliegergeschädigten und von den Zerstö-

[54] Besonderes Aufsehen erregte die Ermordung von sechs Personen in der Spitalmühle bei Markgröningen durch Polen, worüber auch die „Stuttgarter Zeitung" berichtete (Nr. 18, 17. 11. 1945, S. 5; Nr. 24, 8. 12. 1945, S. 7). Schon Anfang Mai hatten einige amerik. Besatzungsoffiziere dem engl. Schriftsteller George Orwell, der als Berichterstatter Gast der 3. Armee im Stuttgarter Raum war, freimütig erklärt, die ständig zunehmenden Banden aus frei gewordenen Gefangenen und Deportierten, die das flache Land durchstreiften, seien ein größeres Problem als die Deutschen. (Manchester Evening News, 4. 5. 1945; Orwell 1998, S. 132.) Auch aus den Darlegungen Zinks (1947, S. 87, 105–108, 121 f.) geht hervor, dass die Amerikaner die Problematik bald erkannten: „In der Planungsphase hatte jedoch anscheinend niemand den Umfang des Problems richtig eingeschätzt." (S. 105.) Obwohl ein großer Teil der bei Kriegsende auf deutschem Gebiet lebenden Nichtdeutschen schnell in ihre Heimatländer zurückgebracht wurde – nach Jacobmeyer 1985, S. 83, waren im Winter 1945/46 von ursprünglich 5 846 000 Personen schon 4 622 000 repatriiert –, befanden sich am 1. 6. 1946 368 210 DPs in Lagern, und ihre Zahl nahm durch weitere Nachkriegsflüchtlinge aus Staaten der sowjetischen Herrschaftssphäre im folgenden Jahr bis auf etwa eine halbe Million zu. (Zink 1947, S. 122.) Zum Verhalten vgl. Besier, Thierfelder, Tyra 1989, S. 129; Bd. 2, S. 40; Borgstedt 2004, S. 467 f.; Dorn 1973, S. 75 f.; Friedrich 1948, S. 242, 244; Jacobmeyer 1985, S. 29, 37, 46 ff.; Keil 1948, S. 675; R. Maier 1948, S. 379; Pollock 1994, S. 77, 119; Raberg 1997, S. 403 ff.; Storz 1976, S. 12; Vietzen 1972, S. 78, 244 f. (55 Morde allein in Stuttgart); J. Werner 1986, S. 129, 135 f.; Ziemke 1975, S. 202 f., 240, 356–358. – Die bei Boelcke 1986 (S. 206) zitierte Statistik der Militärregierung von Württ.-Baden für 1947 ergibt bei den wegen Mord, Überfall und Raub Verhafteten und Angeklagten einen weit überproportionalen Anteil nichtdeutscher Täter. 1946 waren die letzteren über siebenmal so häufig in (aufgeklärte!) Fälle von Raub und Erpressung verwickelt wie die Vergleichsgruppe aus deutschen Alt- und Neubürgern.

[55] M. Schmid, Schäfer 1985, S. 44; Vietzen 1972, S. 29, 35, 47; J. Werner 1986, S. 119. Ein Problem stellten auch die Ausgangsbeschränkungen dar, die die verfügbare Zeit verkürzten. In Freiburg begannen die nächtlichen Sperrstunden zuerst um 19.00, dann um 20.30 Uhr. Vom 13. Mai an dauerten sie von 21.30 bis 6 Uhr. (Köhler 1987, S. 19; bei K. F. Müller 1987, S. 278 f., leicht abweichende Angaben.)

rungen verschonten Familien keinerlei Unterschied machten,[56] etwa bei der Ablieferung von Kleidung, verschlimmerten in vielen Fällen die schon hinreichende Not. Grimmig, ja verzweifelt wurden auch die Räumungsbefehle aufgenommen: In kürzester Zeit, und meist ohne dass mehr als das Unentbehrlichste an Kleidung und Bettwäsche mitgenommen werden durfte, mussten Häuser, Straßen oder ganze Stadtteile für die Besatzung oder „DPs" freigemacht werden – oft für einige Wochen, manchmal, so in Mannheim, im Stuttgarter Stadtteil Sonnenberg oder in der Esslinger Pliensauvorstadt, auf Jahre hinaus.[57] Dass in der Eile zurückgelassene Wertgegenstände wie Silberbesteck, Schmuck oder Sammlungen später noch vorhanden wären, konnte nur erhofft werden. Weil es aber praktisch nichts mehr zu kaufen gab, waren selbst alltägliche Waren und Gegenstän-

[56] Rund 50 000 vollständige Herrenausstattungen vom Hut bis zu den Schuhen kamen in Groß-Stuttgart auf die Bekanntmachung v. 22. 6. 1945 hin noch kurz vor dem Abzug der Franzosen zusammen und wurden größtenteils nach Frankreich transportiert. (Vietzen 1972, S. 42 f.) Für Freiburg vgl. Köhler 1987, S. 30–32, für Karlsruhe J. Werner 1986, S. 158 f. Auch Bettwäsche wurde requiriert. (J. Werner 1986, S. 129.)

[57] U. Müller 1995, S. 315; Streiber 1991, S. 393, 407; Vietzen 1972, S. 51, 56 f. Im Juli 1950 konnten die ersten Eßlinger Familien wieder in ihre Wohnungen zurückkehren, die sie im Oktober 1945 in Eile geräumt hatten, wobei „Betten, ein Kasten, Tisch und Stühle" zurückgelassen werden mussten. In jener Zeit lebten über 6000 Letten in der Stadt, 1948 (nach Jacobmeyer 1985, S. 211) noch immer 5300. Angeblich hatte Eisenhower persönlich bei einem Besuch beanstandet, dass sie schlechter als die Deutschen untergebracht seien, und damit die Beschlagnahme ausgelöst. Der ehemalige amerik. Einwanderungskommissar Earl G. Harrison untersuchte aber schon im Sommer im Auftrag Präsident Trumans die Unterbringung der DPs in dreißig hauptsächlich bayerischen Lagern. In seinem Bericht vom August 1945 gelangte er zu dem Schluss, viele Deutsche äßen wesentlich abwechslungsreicher als die befreiten Juden, deren 2000 tägliche Kalorien sich weithin aus feuchtem, unappetitlichem Schwarzbrot ergäben. In seiner Direktive v. 23. 8. 1945 ordnete Eisenhower umgehend höhere Rationen und die Unterbringung in gesonderten Lagern oder in von den Deutschen zu räumenden Häusern an. (Wetzel 1988, S. 342 f.) Eine Inaugenscheinnahme in Eßlingen war daher kaum erforderlich. – Vgl. für Freiburg Bruecher 1980, S. 58 (von den verbliebenen Wohnungen wurde bis Ende 1945 jede achte für Franzosen beansprucht); Köhler 1987, S. 38 f.; für Karlsruhe J. Werner 1986, S. 117 f., 163; für Lörrach und Villingen Bosch 1988, S. 40 f.; für Lörrach und Umgebung Bocks, Bosch 1995: S. 33 f., 39, 44, 109, 149 (Aufstellung der von der Besatzung im Oktober 1947 in Anspruch genommenen Gebäude, Wohnungen und Einzelzimmer), 165 (zusätzliche Wohnungsräumungen noch im Frühjahr 1948); für Mannheim Graff 1953 und 1955 (manches 1945/46 beschlagnahmte Eigentum war 1955 noch immer nicht freigegeben); für Offenburg Köhler 1980, S. 15, 161 (aus einer franz. Bekanntmachung v. 1. 8. 1945: „Mobiliar, Geschirr, Küchengeräte, pro Bett 2 Paar Leintücher müssen ... in der Wohnung zurückgelassen werden, ebenso das Radio"); für Schwäbisch Hall Storz 1976, S. 25. R. Maier schrieb am 20. 8. 1945 seiner Frau nach England, die Quartierlast werde von der Bevölkerung „als die schlimmste Pein, die sich aus der Besetzung des Landes ergibt," empfunden. (1948, S. 343 f.)

de von großem Wert. Unmittelbar stellte sich die Frage nach dem Wohin, da Ersatzwohnungen nicht vorhanden waren. Die Wohnungsämter wiesen die obdachlos Gewordenen in fremde Wohnungen ein, deren Besitzer zusammenrücken mussten.

Die Ernährung war ein allgemeines und fast sofort akutes Problem. In den letzten Kriegsmonaten waren die schon vorher nicht üppigen Rationen mehrmals verringert worden. Dennoch gingen die meisten Familien, wenn sie nicht durch den Luftkrieg alles verloren hatten, mit einem kleinen Bestand in die Besatzungszeit hinein. Vorratswirtschaft war in Südwestdeutschland üblich und die Erfahrung des Ersten Weltkriegs im Zweiten nicht vergessen. Bombengeschädigten, die selbst ihre Kellervorräte eingebüßt hatten, halfen vielfach Verwandte und Freunde aus. Der Oberbürgermeister von Stuttgart hatte mit dem ausdrücklichen Ziel, für die Zeit unmittelbar nach der Besetzung eine „eiserne Ration" zu schaffen, Sonderzuteilungen ausgeben lassen.[58] Vielen kam auch zugute, dass um den Tag der Besetzung herum ohne Lebensmittelmarken eingekauft werden konnte. Da Nahrungsmittel aber meist schnell verderben und der tägliche Bedarf Vorräte ohnehin in kurzer Zeit erschöpft, wurde die Versorgung einer nach Millionen zählenden Bevölkerung zur drängenden Aufgabe.

Die Besatzungsmächte behielten das Erfassungs- und Verteilungsverfahren der Kriegsjahre bei, so wie auch eine Reform der Währung erst 1948 vorgenommen wurde. Was auf die Lebensmittelkarten zugeteilt wurde, war eine andere Sache. Zudem hatte der Bedarf der Besatzung Vorrang. Die Amerikaner verließen sich weithin auf ihren Nachschub, auch weil die gewünschte Qualität und Sicherheit in der Hygiene nur so garantiert schienen, legten jedoch auf Frischobst und Frischgemüse Wert, das die Bevölkerung dringend zur Ergänzung ihrer schmalen Rationen brauchte. Die Franzosen ernährten sich grundsätzlich aus den von ihnen besetzten Gebieten. Da diese aber teilweise nicht einmal das absolute Minimum erzeugen konnten, mussten landwirtschaftlich günstiger dastehende Kreise wie die im württembergischen Oberland die anderen mitversorgen und waren dadurch ebenfalls dem Hunger ausgeliefert.

Bald nach der Übergabe wurden in Stuttgart die Rationen durch Befehl der 1. französischen Armee auf 970 Kalorien je Person und Tag gesenkt. Die Begründung, dass diese Zuteilung der entspreche, die Frankreich unter der deutschen Besatzung erhalten habe, verriet, dass eine bessere Versorgung nicht gewollt war, selbst wenn sie möglich gewesen wäre.[59] Da die

[58] Strölin 1950, S. 55. Damit die Zuteilungen möglich waren, musste zuerst der Bestand der Stadt vergrößert werden; es gelang noch im April 1945, ihn zu verdoppeln. (Vietzen 1972, S. 21.)

[59] Vietzen 1972, S. 40.

genannte Menge aber unter der zum Weiterleben nötigen Grenze lag, war vorausgesetzt, dass sie aus irgendwelchen Quellen ergänzt werden konnte. Am schlimmsten waren die Kleinkinder betroffen, die nicht beliebige, sondern bestimmte Nahrungsmittel benötigten, damit aber höchstens ausnahmsweise noch versorgt werden konnten.

Eine in Freiburg vom Erzbischof der Diözese, vom Oberbürgermeister der Stadt, vom Chef der Wirtschaftskammer und vom örtlichen Polizeipräsidenten gemeinsam gutgeheißene und dem Délégué Supérieur General Schwartz, dem Administrateur Général Laffon und General Koenig zugeleitete Denkschrift, die durch ein Gutachten der Universität Freiburg ergänzt war, warnte Anfang September 1945 vor der Verzweiflung und Radikalisierung der Masse des Volkes, das den Hungertod vor sich sehe. Die Versorgung habe sich seit Juni, als 1550 Kalorien für die deutsche Bevölkerung festgelegt, tatsächlich aber 1185 zugeteilt wurden, immer weiter verschlechtert: im Juli auf 821, im August auf 623 Kalorien. Obwohl Deutschland nach den Beschlüssen der Potsdamer Konferenz einheitlich verwaltet werden solle, wirkten sich die Entnahmen durch die französische Armee, die überdies Tausende von ihr eingeladener französischer Kinder im Schwarzwald mit ernähre, zum dauernden Nachteil Südbadens aus, das von Zufuhren abgeschnitten sei und wegen der Kriegsereignisse im Frühling und großer Trockenheit seither mit einer Missernte rechnen müsse. Die Vorräte seien aufgebraucht. Der größte Teil der geringen Mengen Gemüse, die trotz der Dürre erzeugt werden konnten, sei von den Truppen schon bei den Erzeugern oder beim Transport weggenommen worden. Nach wie vor kämen auf dem Land wilde Requisitionen durch Truppenteile und sogar einzelne Soldaten vor. Gegen Diebstähle und Plünderungen gebe es keinen Polizeischutz, sodass die Rechtsunsicherheit allgemein sei. Da selbst der Verkehr mit dem Rad oder zu Fuß durch umständliche Genehmigungsverfahren behindert werde, sei auch die Spargel- und Kirschenernte der Mehrheit der Bevölkerung nicht zugutegekommen, teilweise das Obst verfault. Von der Frühkartoffelernte im Landkreis Freiburg, die auf 280 000 kg (2 kg je Kopf der Bevölkerung) geschätzt werde, würden 260 000 kg von den Truppen beansprucht. Die Verfasser der Ausführungen schlugen vor, eine Sachverständigenkommission zu bilden, die gemeinsam mit der Militärregierung die notwendigen Maßnahmen überlegen könne.[60] Hierzu kam es nicht. Zwar wurde in Frei-

[60] GLAK, 235, No. 40685; Faßnacht 1999, S. 529 f.; Köhler 1987, S. 26. Die Denkschrift ist v. 30.8., das Gutachten v. 3. 9. 1945 datiert. Den Entwurf zur Denkschrift hatte Botschaftsrat a. D. Clemens von Brentano verfasst. (Faßnacht 1999, S. 530; Köhler 1987, S. 26.) Die Graphiken aus dem Freiburger Stadtarchiv, die Köhler auf S. 26 und S. 99 mitteilt, und die von Held, Riegger, Zeraschi 1986, S. 24 wiedergegebene Anlage 5 zum Protokoll über die Freiburger Stadtratssitzung v. 11. 2. 1947 führen noch

burg im letzten Viertel des Jahres 1945 deutlich mehr zugeteilt als vorher. Die Rationen blieben aber auch weiterhin unter dem Minimum.

Man hat vermutet,[61] dass in der französischen Zone neben den amtlichen Zuteilungen durchschnittlich 400 bis 500 Kalorien je Person und Tag irgendwoher zur Verfügung standen, und so erklärt, wie die Menschen überleben konnten. Während in Pflegeheimen, denen nichts zufloss, die Sterbeziffern weit über dem Mittel der Vorkriegs- und späteren Nachkriegsjahre lagen, gilt dies für die allgemeinen Sterbeziffern nicht in gleicher Weise. Überall in Deutschland ging es Kindern aus Bauernfamilien mit einem größeren, intakten Hof natürlich weit besser als den aus den Großstädten evakuierten oder in Großstädten lebenden Kindern und den Flüchtlingskindern aus dem Osten. Aber gut wie in normalen Friedensjahren hat in der ersten Nachkriegszeit kaum jemand gelebt. Wenn sich auch viele Städter durch Kleingärten, durch Verwandte in der Landwirtschaft oder durch gelegentlichen Tauschhandel etwas Nahrung zusätzlich beschaffen konnten, galt dies doch nie allgemein. Zeitgenössische Fotos zufällig aufgenommener Personen bezeugen, wie abgemagert auch die Menschen waren, die nicht in Großstädten wohnten.

Dies trifft für das von den Amerikanern besetzte Gebiet Südwestdeutschlands ebenfalls zu. Als der Militärgouverneur für die nördlichen

---

geringere Kalorienzahlen an. Vgl. den Caritas-Bericht v. 28. 5. 1946 bei Schwarzmaier 1975, S. 163–165. Er zeigt, dass sich ein Jahr nach Kriegsende wenig geändert hatte: „Jeder 5. Säugling stirbt." Held, Riegger, Zeraschi erwähnen nach dem Stadtarchiv Freiburg (C5/1462) einen Anstieg der Kindersterblichkeit auf 18,8 % im Mai 1946 (S. 26). Vgl. Bosch 1988, S. 114–117. Selbst Gleichmäßigkeit in der (Unter-) Versorgung wurde erst allmählich erreicht: Noch im Dezember 1945 wurden, wie Bürgermeister Focken von Gaggenau-Ottenau in einer Denkschrift erwähnte, im Kreis Rastatt 112,5 g, im Nachbarkreis Baden-Baden 325 g Fett pro Kopf zugeteilt – für vier Wochen. (K. F. Müller 1987, S. 54.) – Das Missverhältnis der Zuteilungen an die Besatzungsangehörigen und die deutsche Bevölkerung war im vollen Umfang gar nicht bekannt. Von dem im Stadt- und Landkreis Freiburg zwischen dem 8. und 21. 7. 1945 geschlachteten Vieh erhielten die zahlenmäßig weit geringeren franz. Truppen über drei Viertel. (Faßnacht 1999, S. 527.) Nach Bosch 1988 (S. 42) wurden im Frühjahr 1948 durchschnittlich jedem Angehörigen der franz. Besatzung 225 g Fleisch pro Tag zugeteilt, jedem deutschen Bewohner der franz. Zone 200 g im Monat. Offiziell eingestellt wurden die Requisitionen von Nahrungsmitteln erst Ende September 1948. (Faßnacht 1999, S. 535.)

[61] Rothenberger 1983, S. 185–203. Deutsche Ärzte schätzten 1947, dass durchschnittlich etwa 200 bis 500 Kalorien durch Hamstern beschafft werden konnten. (Stadtarchiv Freiburg C5/1462, Held, Riegger, Zeraschi 1986, S. 33.) Skeptischer Stüber 1987, S. 119: „Die Ernährungslage hätte sich selbst dann nicht nennenswert verbessert, wenn alle hinterzogenen Lebensmittel ... der ... Rationierung zugeflossen wären. Die Tagesration hätte sich eventuell um 150 Kalorien heben lassen." Ganz ähnlich urteilte im Rückblick General Clay 1950, S. 265: Das Mehr hätte allenfalls 200 Kalorien betragen. (In der dt. Ausgabe S. 297.)

Teile Badens und Württembergs, Dawson, am 8. Juli 1945 die endgültige Festlegung der Zonengrenze über den Rundfunk bekanntgab, kündigte er an, dass die Bewohner der bis dahin französisch beherrschten Städte und Kreise die gleichen Zuteilungen erhalten würden wie die Bewohner des schon zuvor amerikanischen Gebietes. Es sei eine der ersten Maßnahmen gewesen, die gerechte Verteilung der Lebensmittel an die Bevölkerung zu sichern. Nun sei es das unmittelbare Bestreben, allen „ein bescheidenes und geordnetes Leben zu ermöglichen." Das konnte nur bedeuten, dass das unbedingt Notwendige zur Verfügung stand oder gestellt wurde, blieb aber noch auf Jahre hinaus angestrebtes Ziel.[62]

Obwohl die Amerikaner für ihre eigenen Bedürfnisse wenig und nur bestimmte Lebensmittel entnahmen und zwischen Nordbaden und Nordwürttemberg einerseits und Bayern andererseits ein gewisser Ausgleich herbeigeführt wurde, sodass die Rationen in Karlsruhe und Stuttgart in der folgenden Zeit höher waren und blieben als in der französischen Zone, reichten die verfügbaren Nahrungsmittel nicht entfernt aus. Als im Spätherbst 1945 die Mühlen um Stuttgart leer und die Vorräte der Bäcker fast erschöpft waren, entschloss sich die Militärregierung, mit einigen tausend Tonnen Weizenmehl zu helfen. Sie verhinderte so die Katastrophe. Eine Wende zum Besseren bedeutete diese erste Hilfsaktion jedoch noch nicht.[63]

---

[62] Der Wortlaut der Ansprache bei Schwarzmaier 1975, S. 127 f. Zunächst ging in Karlsruhe freilich die Versorgung weiter zurück: Hatte die Kalorienzahl je Person und Tag in der ersten Hälfte der 76. Zuteilungsperiode (25.5.–7. 6. 1945) 1210, in der zweiten Hälfte 1004, in der 77. Periode (22.6.–23.7.) 775 betragen, so sank sie in der ersten Hälfte der 78. Periode (24.7.–5.8.) vollends auf 623 Kalorien. (J. Werner 1986, S. 137 f.) Die Einheitlichkeit der Rationen wurde erst nach und nach verwirklicht; sie lagen in Karlsruhe anfangs unter denen in Stuttgart. (J. Werner S. 215.) Aber auch in Stuttgart betrug die Säuglingssterblichkeit 1945 11,6 % gegenüber 3,8 % im Frühjahr 1943. (Jütte 1995, S. 400.)

[63] Bericht der „Stuttgarter Zeitung" v. 24. 11. 1945. (Schwarzmaier 1975, S. 151 f.; Vietzen 1972, S. 256. Bei Gröper 1998, S. 65, ist die Zuteilung im Tagebucheintrag v. 13.11. erwähnt.) Die Militärregierung hatte zugleich nachdrücklich eine schärfere Erfassung und bessere Ablieferung von Lebensmitteln verlangt: „Sie können nicht mit Importen aus den Vereinigten Staaten rechnen." (Schreiben v. 14.11., Schwarzmaier 1975, S. 162 f.) Schon in einer am 1. August 1945 veröffentlichten Rede hatte Oberst Dawson erklärt, die Deutschen hätten von außen keine Hilfe zu erwarten. (Ebd. S. 122.) Im Dezember kündigte General Clay dann aber an, dass die Kalorienzahl vom 1. Januar 1946 an 1550 betragen werde, wozu Lebensmittellieferungen aus den Vereinigten Staaten beitragen würden. Deutschland werde diese Einfuhren bezahlen, sobald es dazu wieder in der Lage sei. („Stuttgarter Zeitung" Nr. 24 v. 8. 12. 1945.) Die Hoffnungen, die sich damit verbanden, wurden enttäuscht: Nach vorübergehender Erhöhung sanken die Rationen im April 1946 auf 1275, Ende Mai auf 1180 Kalorien, und dies obwohl die amerik. Armee in diesen Monaten über 30 000 t Nahrungsmittel aus eigenen Beständen zur Verfügung stellte. (Clay 1950, S. 264–270, dt. Ausg. S. 296–302; Ziemke 1975, S. 436; Zink 1947, S. 123.)

Auf längere Sicht sollte eine wieder anlaufende Friedensproduktion Lebensmitteleinfuhren durch die Ausfuhr von Industrieerzeugnissen möglich machen. Dem stand 1945 jedoch nicht nur das Chaos in Deutschland, sondern auch ein allgemeiner, freilich nicht überall in Europa gleich großer Mangel entgegen: Das siegreiche Großbritannien behielt bis Anfang der Fünfzigerjahre ein Rationierungssystem bei, und selbst die neutrale, eigentlich also nur als Zuschauer am Krieg beteiligte Schweiz hatte noch 1947 Lebensmittelmarken. Die Zerstörungen von Straßen, Brücken und Eisenbahnstrecken, die Blockierung der schiffbaren Flüsse durch Sprengungen und Versenkungen machten den Transport unentbehrlicher Rohstoffe schwierig oder verhinderten ihn ganz, selbst wenn Transportmittel zur Verfügung standen und die Rohstoffe irgendwo noch vorhanden und nicht für die Sieger beschlagnahmt waren. Aufräumarbeiten größten Umfangs mussten geleistet werden, ehe auch nur an einen primitiven Wiederaufbau gedacht werden konnte. Der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der arbeitenden Menschen wurden jedoch durch den Nahrungsmangel Grenzen gesetzt. Auch Verfügungen der Besatzungsmacht wirkten sich aus, so in der französischen Zone, wo „Reparationslieferungen ... in manchen Industriezweigen die gesamte Produktion ausmachten."[64] Kleidung und Schuhwerk konnten bis zur Währungsreform 1948 in keiner Zone frei gekauft werden, und Bezugsscheine zu erhalten, war für den normalen Verbraucher nahezu unmöglich, da die den Mangel verwaltenden Ämter fast nichts zu verteilen hatten.

All diese Umstände verstärkten die ohnehin gedrückte Stimmung der Menschen und drängten die Erleichterung über das Ende des „heißen" Krieges und der Diktatur in den Hintergrund. Welche Wirkung jahrelange Überbeanspruchung, geschmälerte Gesundheit, körperliche Schwäche, nagender Hunger und das Fehlen jeder begründeten Hoffnung auf schnelle Besserung haben, wenn sie zusammentreffen, lässt sich in ruhigeren, üppigeren Zeiten kaum nachfühlen. 1945 war dies die Wirklichkeit, die bis in die Gespräche der Menschen hinein den Alltag bestimmte.

Deshalb konnte auch das Verhältnis der großen Masse des Volkes zur jeweiligen Besatzungsmacht nicht entspannt sein. Zunächst nahmen freilich viele an, dass die Härten eine unmittelbare Kriegsfolge seien und die Lage sich ändern werde, wenn das Durcheinander erst einer geordneten Verwaltung Platz gemacht hätte. Man war erschöpft und resigniert, aber nicht feindselig.[65] Wie gänzlich die eben noch gegenwärtige national-

[64] Schwarzmaier 1975, S. 137.

[65] Vietzen (1972) verweist mehrfach auf die Niedergeschlagenheit und Apathie der Stuttgarter Bevölkerung, die jedoch die Korrektheit und Disziplin der amerikanischen Besatzung nach den Erfahrungen mit der französischen trotz einer Reihe unerfreulicher Vorfälle dankbar anerkannte: S. 39, 51, 52, 56, 70. Ähnlich war es in

sozialistische Vergangenheit abgetan war, zeigte sich schon darin, dass es weder zu Anschlägen gegen Persönlichkeiten noch zu Sabotagehandlungen gegen Einrichtungen der Alliierten kam, die Erwähnung verdienten. Dass diese Taten nichts geholfen, der Bevölkerung vielmehr nur weiteren Schaden zugefügt hätten, erklärt die Erscheinung nicht: In vergleichbaren geschichtlichen Situationen haben solche Überlegungen politisch aktive Kräfte, die in aller Regel eine Minderheit sind, nicht gehemmt. Auch die Siegermächte hatten die Werwolf-Drohung durchaus ernst genommen. In der ersten Nachkriegszeit schienen sie manchmal fast erstaunt, dass an alledem nichts war. Aber der einzige amerikanische General, der sein Leben verlor, fiel einem Verkehrsunfall zum Opfer, an dem keine Deutschen beteiligt waren. Der einzige französische General, den dasselbe Los traf, verunglückte auf der Wildschweinjagd und erhielt ein Requiem im Mainzer Dom.[66]

Karlsruhe. (J. Werner 1986, S. 161.) Vgl. für Freiburg Haumann 1986, S. 21 f. Die Erschöpfung fiel nicht zuletzt Besuchern aus dem Ausland auf: Vgl. Vollnhals 1988, S. 11 f. Zink (1947, S. 245) fasst den Eindruck der Amerikaner in die Worte zusammen: „Anfangs waren die meisten Deutschen so benommen, dass sie abgesehen von den Grundbedürfnissen Nahrung und Obdach kaum von etwas Notiz nahmen." Er erwähnt zugleich (S. 244), dass die gegenüber den Amerikanern gezeigte Freundlichkeit nachließ, als die Besatzung sich eingerichtet hatte und den Menschen zunehmend bewusst wurde, wie düster ihre Zukunftsaussichten waren. Vgl. Orwell 1998, 4. 5. 1945 (wie Anm. 54).

[66] Manns 1978, S. 118. Die Angehörigen des Priesterseminars beteiligten sich an der Feier allerdings erst nach einem gewissen Druck ihres Regens (ebd., S. 119 f.). Als der franz. Delegierte für Trier sein Leben bei einem Autounfall verlor, übernahm auch Bischof Bornewasser die Trauerfeier im Trierer Dom. (M. Müller, S. 307.) Wer Dr. Edward Y. Hartshorne, der in der E&RA Branch für die Universitäten zuständig war, während einer Dienstfahrt auf der Autobahn erschoss, konnte nicht geklärt werden. (Tent 1982, S. 97 f.) – Zum Ausbleiben einer NS-Résistance: Niethammer (1982) stellt fest, dass es trotzige Bekenntnisse zum Nationalsozialismus, zu Hitler oder zur SS vor den Spruchkammern nicht gab. „Politische Argumente waren nicht nur vor den Spruchkammern inopportun, sie waren nicht mehr da." Die Teilhabe am Regime wurde soweit möglich verdrängt. Der „Idealismus", mit dem sie häufig begründet wurde, stand „synonym für Jugendtorheit oder mangelnde politische Einsicht, jedenfalls für etwas nun Fremdes, Sinnloses und Wirkungsloses." (S. 601 f.) „Die aktiven NS-Funktionärskader (sind) nicht erst in der Entnazifizierung, sondern durch die Niederlage des Faschismus und damit durch die Selbstentwertung seiner an innerer Stabilität und äußerer Expansion orientierten Legitimierung in den Augen seiner Anhänger ausgeschaltet worden." Die Säuberung habe die geschichtliche Entwicklung eher sanktioniert als bewirkt. „Die immer wieder verbissen unternommenen und immer erneut gescheiterten Bemühungen mittlerer und höherer NS-Funktionäre, in der BRD die NS-Gefolgschaft zu rekonstituieren, zeigten nur ihren Mangel an politischer Einsicht." (S. 666.) Vgl. Friedrich 1948, S. 244; Grappin bei Heinemann 1991, S. 67 f. (Bis Anfang 1946 fanden bei Koenig alle 14 Tage Besprechungen hochrangiger Besatzungsoffiziere über Widerstandshandlungen statt, bei denen festgestellt werden sollte, „was los war. Es war eben nichts los."), S. 71

Leidenschaftliche Erregung verursachte allerdings der Vorwurf der Kollektivschuld. Dieses Konzept war, soweit es nicht von kirchlicher Seite in Verbindung mit dem Ruf nach Besinnung und Einkehr verwendet wurde, Teil der anfänglichen westlichen Besatzungspolitik. Eine gemeinsame Verantwortung und die Verpflichtung, sich ihr zu stellen, waren gewiss selbstverständlich. Auch die später von Theodor Heuss angemahnte Kollektiv-Scham über das im deutschen Namen Geschehene wäre im Frühjahr 1945 kaum auf viel Widerspruch gestoßen. Die moralische Verdammung des ganzen Volkes ohne Unterschied dagegen konnte nur bewirken, dass an die Stelle innerer Erschütterung und Beschämung Selbstverteidigung und Aufrechnung traten. Der Tonfall mancher Zeitungen arbeitete dem angestrebten Ziel daher geradezu entgegen. Nicht zu übersehen war auch, dass es, wie an einigen anderen Stellen, einen geschichtlichen Vorgang gab: 1919 war die Alleinschuld Deutschlands am Ersten Weltkrieg die moralische Grundlage der harten Bestimmungen des Versailler Friedens gewesen. Nun schien die Kollektivschuld-These dazu ausersehen, schlechthin jede Maßnahme gegen schlechthin jeden Deutschen von vornherein zu rechtfertigen.[67]

(Verbot des Verkaufs franz. Zeitungen und Zeitschriften in der Zone, um die Deutschen nicht auf entsprechende Ideen zu bringen); Hell 1992, S. 112 („Es hat keinen Werwolf gegeben"); Orwell 1998, S. 133 f.; Sperber 1984, S. 57; Zink 1947, S. 105 („Über Monate hin bemerkte die Militärregierung so gut wie keine Anzeichen einer Untergrundbewegung. Die Jugendlichen zeigten sich desillusioniert und apathisch. Insgesamt waren die Deutschen anfangs selten anders als gefügig, ja sie setzten die Angehörigen der amerikanischen Armee durch ihre Freundlichkeit in Verlegenheit."), S. 109 und S. 243–245. Vgl. Foreign Relations 1968, S. 937.

[67] Zur Schuldfrage insbesondere Eberan 1983. Die Verfasserin zieht aus der innerdeutschen Diskussion in den zahlreichen, meist anspruchsvollen Zeitschriften der ersten Nachkriegsjahre den Schluss, dass die Kollektivschuld-Anklage die „Demokratisierung erheblich erschwert" habe (S. 42). Von den vielen zeitgenössischen Stimmen nur zwei: Eugen Kogon, der Verfasser des Buches „Der SS-Staat", stellte im April 1946 in der ersten Ausgabe der „Frankfurter Hefte" fest, die „Schock"-Politik habe nicht die Kräfte des Gewissens geweckt, sondern die der Abwehr: „Das Ergebnis ist ein Fiasko." (Kogon 1946, S. 25–37, Zitat S. 28; Eberan 1983, S. 63.) Der Arzt und Psychologe Alexander Mitscherlich nannte im ersten Jahrgang der „Fähre" die Verstockung und Selbstgerechtigkeit, die den Deutschen nun als Unverbesserlichkeit angekreidet würden, eine natürliche Reaktion auf die „haßgesättigte Ächtung". (Mitscherlich 1946, S. 131–138, Zitat S. 132; Eberan, 1983, S. 178.) Beide Autoren waren Gegner des Nationalsozialismus gewesen. „Bejaht wurde eine Kollektivschuld, wie sie die Amerikaner verstanden, in keiner Zeitschrift. Dagegen wurde in den meisten Organen ein Bekenntnis zur Kollektiv-Verantwortung abgelegt." (Eberan, 1983, S. 49.) Der Freiburger Erzbischof Conrad Gröber hatte schon in seinem Hirtenschreiben v. 21. 9. 1945 öffentlich Stellung bezogen, wobei er die strenge Bestrafung derer, die Verbrechen begangen hatten, befürwortete, Rache an Unschuldigen hingegen ablehnte. (Köhler 1987, S. 64 f.) – Als Byron Price, der im Krieg in den Vereinigten Staaten die Zensurbehörde geleitet hatte, Präsident Truman

Die Neuorientierung der deutschen Jugend wurde in einem Klima pauschaler Schuldzuweisung und gekränkter Gegenwehr nicht einfacher. Ihre Lage war schwierig genug.

Spätestens im April 1945 hatte für die Schüler der Unterricht geendet. Der größte Teil der älteren männlichen Jugendlichen war in Kriegsgefangenschaft geraten, doch gaben vor allem die Amerikaner schon während des Sommers einen Teil der zuletzt Gefangengenommenen wieder frei. Der dafür zuständige amerikanische Offizier erklärte im Juli, binnen zwei Monaten seien fast anderthalb Millionen oder rund dreißig Prozent aller am Ende des Krieges gemachten Gefangenen entlassen worden.[68] Sie kehrten, soweit sie in der amerikanischen Zone ansässig waren, zu ihren Angehörigen zurück. Ein Teil der amerikanischen Gefangenen wurde freilich den Franzosen übergeben oder von diesen in ihrer Zone ein zweites Mal gefangen genommen. Auf diese Heimkehrer wartete meist jahrelange, schwere Arbeit in Frankreich.

Was aber sollte mit den tatsächlichen Heimkehrern und den Jüngeren, den schulpflichtigen Kindern vor allem, geschehen?

In General Eisenhowers Proklamation Nr. 1 hieß es: „Alle deutschen ... Unterrichts- und Erziehungsanstalten ... werden bis auf Weiteres geschlossen ... Die Wiedereröffnung ... wird genehmigt, sobald die Zustände es zulassen."[69] Diese Voraussetzungen waren im Sommer 1945 nicht gegeben. Die Schulen waren zerstört oder, wie die noch brauchbaren großen Gebäude zumeist, ihrem Zweck entfremdet. Unzählige Lehrer waren gefallen, vermisst oder in Gefangenschaft. Lehrerinnen hatten nach dem Verlust ihrer Wohnung und Habe durch den Luftkrieg irgendwo auf dem Land Zuflucht gesucht. Die politisierten Schulbücher aus der Zeit des „Dritten Reiches" waren Makulatur. Auch abgesehen davon, konnten Fächer wie Geschichte und Biologie nicht einfach wie bisher weiterunterrichtet werden. All das verstand sich von selbst. Was die deutsche Bevölkerung nicht wusste oder bedachte, war, dass die Sieger zudem erst einmal eine umfangreiche Verwaltung aufbauen mussten und dass eine politische Säuberung geplant war, deren Umfang weit über das hinausging, was man auf deutscher Seite bei Kriegsende erwartete.

---

im November 1945 über eine zehnwöchige Deutschlandreise berichtete, empfahl er eine Überprüfung der Politik: Die Kollektivschuldpropaganda stifte mehr Schaden als Nutzen. (Documents on American Foreign Relations 1948, S. 261; Bungenstab 1970, S. 47.) Vgl. Fürstenau 1969, S. 33. Heuss: Ansprache vor der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit am 7. 12. 1949 in Wiesbaden. (Heuss-Katalog S. 307 f.; Eberan 1983, S. 50.)

[68] Schwarzmaier 1975, S. 171.

[69] R.-D. Müller, Ueberschär 1994, S. 192. Eisenhower folgte der ihm erteilten Instruktion. (IPCOG 1 v. 26. 4. 1945, § 14; Foreign Relations 1968, S. 492.)

Dabei lag dem Militär durchaus daran, „die Kinder von der Straße wegzubringen".[70] Man befürchtete, dass erzwungenes Nichtstun junge Kriminelle geradezu züchte, zumal die Kluft zwischen amerikanischem und selbst französischem Reichtum und deutscher Armut zu Diebereien und Schwarzmarktgeschäften einlud. Auch von deutscher Seite gab es über Obstdiebstähle in Grundstücken lebhafte Beschwerden. Unter diesen Umständen bot der französische Kommandant von Konstanz die Schüler unter Aufsicht ihrer Lehrer zur Straßenreinigung auf. Als dies kein voller Erfolg war, wurde über Drückebergerei der Jugendlichen geklagt. Manche hatten in dem Befehl jedoch wohl nur eine neuerliche Demütigung gesehen, obwohl eine nach der Vernachlässigung im Krieg wieder gepflegte Stadt auch ihnen selbst und ihren Familien zugute gekommen wäre; andere nahmen die Sache von der lustigen Seite.[71] In Lörrach „schütteten Schüler und Lehrer des Hebelgymnasiums und der Oberrealschule den breiten Panzergraben zwischen Stetten und Riehen zu, damit die Bauern wieder das Feld bestellen konnten. Andere Trupps planierten die Schützengräben an allen Ecken und Enden der Stadt." „Die Barrikaden innerhalb der Stadt mussten" Ende Mai „innerhalb 24 Stunden abgetragen werden. Schüler, Lehrer und Frauen vor allem mussten diese schwere Arbeit erledigen." In Freiburg räumten die Schüler im Sommer 1945 den Brandschutt von Straßen, in denen es bis dahin vielfach nur unebene Trampelpfade gegeben hatte.[72]

---

[70] AdO Colmar AAA, Caisse 2655, Dossier 12: Gespräch des Secrétariat général aux affaires allemandes etc. – Centre d'Études etc. – mit Schmittlein am 15. 12. 1945; zu Billotte, AdO Colmar AC 72.2 (siehe unten Anm. 92); Clay 1950, S. 299, dt. Ausg. S. 333; Heinemann 1991, S. 66; Tent 1982, S. 46; Tuttlingen: Berichte der Détachements über die Zeit 15.5.–15. 6. 1945, AC 72.2. Die Stadtverwaltung Heidelberg wurde am 7. 11. 1945 von der örtlichen Militärregierung angewiesen, sich mit der Eröffnung der Schulen zu beeilen. Mangel an Heizmaterial dürfe kein Hindernis sein. „Wir gehen davon aus, daß das anhaltende Nichtstun der Jugendlichen von höherer Stelle nicht länger hingenommen werden wird." (GLAK 467, No. 335.)

[71] Bürgerschule ... FS des Alexander-von-Humboldt-Gymnasiums Konstanz 1980, S. 45; Auskunft M. Hanloser, Umkirch, 3. 6. 1996. Hanloser erinnert sich, dass ab und zu auch franz. Panzer gereinigt werden mussten.

[72] Lörrach: Hieber 1962, S. 77 f., 81; Freiburg: H. Maier 1975, S. 116. Nach einem Bericht in der „Badischen Zeitung" v. 12. 11. 1990 waren bis zum Befehl der Militärregierung vom August 1945, dass alle Straßen in voller Breite zu räumen seien, nur die Hauptstraßen einspurig begeh- und befahrbar. Selbst die bedeutende Friedrichstraße war nur durch Trampelpfade erschlossen. (Walter Vetter, Der 27. November 1944, in: Freiburg in Trümmern 1944–1952, Freiburg 1982.) OB Dr. Hoffmann berichtete im Herbst des folgenden Jahres der Militärregierung zum Stand am 1. 9. 1946: „Von den 24 km Straßen sind zur Zeit noch 4,5 km verschüttet. Weitere 7 km bereits befahrbare Straßen sind noch zu räumen. Die auf den Straßen noch liegenden Schuttmengen werden auf etwa 35 000 cbm geschätzt." (Bruecher 1980, S. 71 f.) Die zwölf- bis fünfzehnjährigen Schüler mussten sich an der Arbeit beteiligen, sie bekamen andernfalls keine Lebensmittelkarten. (Ebd., S. 34 ff.)

In den meisten Städten war für junge Leute, falls sie nicht der Ernährung wegen zu Verwandten aufs Land gegangen waren und dort mitarbeiteten, auch so genug zu tun. Obwohl es an allem mangelte, konnten nur zum Teil zerstörte Häuser notdürftig repariert werden; mit Glück wurde sogar eine gewisse Wohnlichkeit erreicht. Mithilfe dabei war in vielen Familien unentbehrlich, und falls die eigene Wohnung ihrer nicht bedurfte, gab es Verwandte und Freunde, bei denen helfende Hände willkommen waren. Dennoch standen diese Arbeiten nicht allein im Vordergrund der Überlegungen. Es war vielmehr die Wiedereröffnung der Bildungsstätten, die immer dringender gewünscht wurde, und das nicht in erster Linie deshalb, weil es eine Entlastung mit sich brachte, wenn die Kinder in der Schule „aufgehoben" waren. Jahrhundertelang war die Schulpflicht trotz großer Anstrengungen nicht durchzusetzen gewesen, weil viele Eltern erklärten, auf die Mitarbeit ihrer Kinder nicht verzichten zu können. Nun war die Ansicht fast allgemein, dass die Jugendlichen „genug versäumt" hätten. Zweimal in einem Vierteljahrhundert hatte sich materieller Besitz als brüchig erwiesen. Oft hatten im Krieg Sekunden über Reichtum und Armut entschieden. Erworbene Kenntnisse und tatsächliches Können, Bildung überhaupt erschienen daher als das einzige unverlierbare Gut. Es war nicht schwer, dies auch den Jugendlichen begreiflich zu machen. Manche suchten ihre früheren Lehrer auf und fragten, ob sie bereit wären, für Interessierte eine Arbeitsgemeinschaft anzubieten, bis der eigentliche Unterricht wieder aufgenommen würde.[73]

So vergingen Frühjahr und Sommer mit Warten und Gelegenheitsarbeiten, und mit der Hoffnung auf baldigen Schulbeginn, für die Jugendliche zu anderen Zeiten nur ein Achselzucken übrig gehabt hätten. Die Umstände waren freilich auch nicht danach, Reisen oder Wanderungen zu machen. Erst Ende Dezember 1946 wurden in der amerikanischen und französischen Zone die nächtlichen Ausgangsbeschränkungen aufgehoben. Für jede Fahrt vom amerikanischen in den französisch besetzten Teil Badens oder Württembergs war ein Passierschein erforderlich, den

[73] Ludwig 1957, S. 130; J. Werner 1986, S. 231. Zum Sonderfall Konstanz vgl. Kap 3.1 und die dortige Anm. 14, außerdem Humpert 1954, S. 48. Auch Maria Wohleb, die Frau des Staatspräsidenten, schreibt, ihr Mann habe in seiner Wohnung die oberen Klassen des Gymnasiums Hohenbaden weiter unterrichtet, bis ihn die Amerikaner nach Karlsruhe holten. (M. Wohleb 1965, S. 15.) Grundschulpflichtige Kinder hatten teilweise die Möglichkeit, in besonderen Abteilungen der kirchlichen Kindergärten („Kindergarten II") unterzukommen. So unterrichtete die ev. Rosenberggemeinde in Stuttgart im Sommer 1945 über 100 Kinder nicht nur in Religion, sondern auch in Lesen, Schreiben und Rechnen. (Ehmer 1995, S. 551 f. Vgl. Besier, Thierfelder, Tyra 1989, S. 84, 133.) – Zur Geschichte der Schulpflicht: Mors 1986, bes. S. 7 („Die umfassende praktische Durchführung … ist erst in diesem [20.] Jahrhundert gelungen."), S. 138, 215 f.

der französische Verbindungsoffizier genehmigen musste. Bis Oktober 1945 gab es zwischen Stuttgart und Tübingen ohnehin keine Bahnverbindung; noch Ende November verkehrten täglich gerade drei Zugpaare. Der zwischen Mai und September nach und nach wiederhergestellte Verkehr auf Vorortstrecken war in Stuttgart bis zum Herbst den Berufstätigen vorbehalten. Auch die Rheinstrecke Karlsruhe-Basel stand erst Ende Oktober wieder zur Verfügung. Von Rastatt nach Freiburg dauerte die Fahrt über viereinhalb Stunden.[74] Reisen von Württemberg-Baden in andere Länder der amerikanischen Zone erforderten einen Pass; ins britische und sowjetische Besatzungsgebiet gab es anfangs überhaupt keine Reisegenehmigungen. Noch die Neuregelung im Sommer 1946 beließ es bei der Bestimmung, dass private Reisen nicht erlaubt werden könnten.[75] Die Ausstellung der Passierscheine für dringende Fahrten vollzog sich mit zermürbender Langsamkeit. Viele Stunden Wartezeit waren die Regel, und bei Dienstschluss konnten die noch Anstehenden wieder nach Hause gehen. Aber dies spielte sich ein, zwei Jahre nach dem Einmarsch ab. Im Sommer 1945 waren selbst solche Zustände Zukunftsmusik.

Es gab anfänglich für die Bevölkerung weder Theateraufführungen noch Konzerte noch Filme. Das ganze Freizeitangebot normaler Jahre fehlte. Bücher erhielten in diesen Wochen für Jugendliche eine Bedeutung, die sie zu anderen Zeiten nicht in gleicher Weise gehabt hatten. Manchmal gehörten sogar Schulbücher dazu, alte, die die Eltern oder Großeltern benutzt hatten und noch besaßen. Die neueren waren abzuliefern.[76]

---

[74] Vietzen 1972, S. 431 ff. Über die Lage Mitte September, als schon viel geschehen war, berichtete die „Stuttgarter Zeitung" in ihrer ersten Ausgabe am 18. 9. 1945: „Nach Göppingen verkehren täglich zwei Züge, aber die Weiterfahrt nach Geislingen-Ulm ist erst am andern Tag möglich. Schwäbisch Gmünd kann man nur einmal am Tage erreichen. Eine der weitesten Strecken, die an einem Tage mit Umsteigen befahrbar sind, ist Ludwigsburg-Mühlacker-Karlsruhe ... Die Strecke Plochingen-Reutlingen ist noch nicht in Betrieb." Zur Rheinstrecke: K. F. Müller 1987, S. 280, 508.

[75] Vietzen 1972, S. 79.

[76] Die Verordnung Nr. 4 des Alliierten Kontrollrats, die die Einziehung aller Werke nationalsozialistischen oder militaristischen Charakters verfügte und u. a. die Säuberung der Schulbibliotheken innerhalb von zwei Monaten forderte, datiert erst v. 13. 5. 1946 (J.O. S. 197). Die abgelieferten Bücher sollten vernichtet werden; für Forschungszwecke erlaubte die Ergänzungsverordnung v. 10. 8. 1946 (J.O. S. 283) Ausnahmen. Zu diesem Zeitpunkt war die Aktion jedoch weithin abgeschlossen, da die Ablieferung sowohl in der amerik. als auch in der franz. Zone schon bald nach dem Einmarsch befohlen worden war. In Hechingen fand sie im Mai 1945 statt. (Bericht des dortigen Détachement, AdO Colmar AC 72.2.) In Lörrach wurde ein als Mitglied der NSDAP dienstenthobener Lehrer vom örtlichen Kommandanten mit der Säuberung beauftragt: Er könne sich so wieder sein Gehalt verdienen. Der Auftrag umfasste neben den Büchereien der Schulen die der Rathäuser, Krankenhäuser und Gefängnisse, überdies die Volksbüchereien. Außer der nationalsozialistischen Tendenzliteratur wurden auch alle Atlanten und Wandkarten beanstandet

Man hat die Berechtigung des Ausdrucks „Stunde null" bestritten.[77] Wäre ein voraussetzungsloser Neubeginn mit völliger Gleichheit der Chancen und Begleitumstände gemeint, so gäbe es eine solche Stunde allerdings nie in der Geschichte. Menschen, die in schlimmen Zeiten das Leben behalten, bewahren sich auch mindestens ihr Können, ihre Erfahrung, ihre Urteilsfähigkeit und wenden sie, der eine geschickter und erfolgreicher als der andere, in neuen Situationen an. So war es auch 1945. Selbst die materielle Lage war nicht für alle gleich, obwohl sich die Sozialstrukturen der Vorkriegszeit infolge der Zerstörungen und Vertreibungen kei-

und eingezogen, die für die Zeit nach 1921 andere Grenzen zeigten, als die Pariser Vorortverträge bestimmt hatten. Als ungeeignet erschienen nicht nur Karten, die das „Großdeutsche Reich" darstellten, sondern örtlich auch solche, auf denen das linke Rheinufer als deutsch zu sehen war. (Bosch 1988, S. 332 f.; Hieber 1962, S. 82 f.) Ebenso durften Karten, die die Staatengründung germanischer Stämme auf dem Boden des römischen Reiches in der Völkerwanderungszeit zeigten, nicht verwendet werden. (Vollmer 1996, S. 158.) – Schmittlein ging, wie sich aus seinem Bericht v. 31. 1. 1946 (1343/DGAA/EDU, AC 67.1) ergibt, von Anfang an im Sinn des späteren Kontrollratsbeschlusses vor. Überzählige Exemplare sollten eingestampft, Zusammenstellungen des Restes wissenschaftlichen Einrichtungen der Franzosen oder ihrer Verbündeten zugeleitet werden. Die Gesamtzahl der konfiszierten Werke belief sich in der franz. Zone auf 35 000. (Vgl. Heinemann 1991, S. 186 f.) Der Bericht Marquants v. 5. 6. 1947, der mit Schmittleins Unterschrift an Sabatier ging (7377/DGAA/EDU) spezifiziert, dass 30 Sammlungen wissenschaftlichen Bibliotheken in Frankreich übergeben würden. Je ein Exemplar der Werke wurde auch für die Universitätsbibliotheken von Freiburg, Mainz und Tübingen sowie für Speyer und Trier vorgesehen, wo die Bücher vorerst unzugänglich aufbewahrt werden sollten. Die sorgfältige Säuberung der Schulbüchereien wurde noch 1949 von der franz. Militärregierung kontrolliert (Vollmer 1996). – Im amerik. besetzten Nordteil Württembergs erhielt im Winter 1945/46 eine Gruppe von Lehrern höherer Schulen den Auftrag, zuerst in Stuttgart, im Frühjahr dann auch im weiteren Umland die Schulbibliotheken auf zu entfernende NS-Literatur hin durchzusehen, soweit dies nicht schon an Ort und Stelle geschehen war. Zugleich verteilten diese Lehrer aber auch Fachbücher aus dem Weiterbildungsprogramm für amerik. Armeeangehörige (EM-Manuals), die von der Militärregierung für die Schulbibliotheken zur Verfügung gestellt wurden. Die Oberaufsicht hatte der neue Direktor der Württ. Landesbibliothek, Wilhelm Hoffmann. (Auskunft Präsident a. D. W. Schradi, 28. 3. 1996.) Nach dem Bericht des Kultministeriums an das Staatsministerium Württ.-Baden für Mai 1946 handelte es sich um eine Million amerik. Druckwerke: GLAK 235, No. 4331. Vgl. Tent 1982, S. 224 f.; 5 Jahre KM WB, S. 59.

[77] Unter anderen stellt Noack 1985 (S. 38) lapidar fest: „Eine Stunde Null hat es in der deutschen Nachkriegspolitik weder in der Innen- noch in der Außenpolitik gegeben." Er meint damit jedoch, dass der Weg der Bundesrepublik nach 1949 durch die Entscheidung für das Wertesystem der westlichen Vormacht USA politisch und wirtschaftlich vorgezeichnet war. Niethammer 1982, S. 120 ff., lehnt die Bezeichnung unter Hinweis auf die längere Dauer dieser „Stunde" und auf Kontinuitätselemente im gesellschaftlichen Bereich ab. An anderer Stelle (1973, S. 179) erwähnt er „die Legenden von der Stunde Null". Abwägender Schwarzmaier 1980 a, S. 2, 138 f., 150.

neswegs bruchlos fortsetzten. Aber zunächst gab es keine Verkehrsmittel, keine Post, kein Telefon,[78] keine deutschen Zeitungen und Zeitschriften, kein Kultur-, Sport- oder Unterhaltungsangebot, schon gar keine Cafés, Weinstuben und Restaurants, die zu unbeschwerter Geselligkeit und heiterem Lebensgenuss einluden. Es gab nicht einmal die Schule. Für die Jugendlichen, die damals in deutschen Städten lebten, stand die Zeit still.

Was immer sonst gelten mag: Die Schuljugend und die Schulen in Südwestdeutschland haben das Frühjahr und den Sommer 1945 als eine „Stunde null" erlebt.[79]

2.3 Die Grundbedingungen für die Wiedereröffnung der Schulen

Der Stillstand im Sommer 1945 hatte mehrere Ursachen. Grundlegend für das amerikanisch besetzte Gebiet war jedoch die Direktive, mit der die Regierung ihre Zonenverwaltung anwies, alle Bildungseinrichtungen zu schließen, die nicht mittlerweile schon durch eine alliierte Anordnung eröffnet worden waren. Die französische Verwaltung entschied entsprechend. Die Arbeit sollte nach und nach wieder aufgenommen werden, zuerst von den Grundschulen, dann, sobald es die Umstände gestatteten,

---

[78] In den amerik. besetzten Teilen Badens und Württembergs wurde der allgemeine Postverkehr Ende August 1945 wieder aufgenommen, zunächst auf Postkarten und Zustellungsorte im gleichen Kreis beschränkt. Vom 1. September an war Briefverkehr innerhalb von Nordbaden und Nordwürtt. möglich. Er wurde Mitte September auf Hessen, Ende September auf Bayern, Ende Oktober schließlich auf alle vier Zonen ausgedehnt. (Vietzen 1972, S. 444 ff.) J. Werner (1986, S. 199) nennt als tatsächlichen Beginn in Karlsruhe den 27.8.; vom gleichen Tag an durften „genehmigte Geschäftsunternehmen" auch wieder telefonieren. In der franz. Zone konnte man vom 22. Oktober an innerhalb der Zone, von Mitte November an in andere Zonen Briefe schreiben, ins Ausland erst vom 1. April 1946 an. (Rößler 1949, S. 58.) Der Fernsprechverkehr begann dort Anfang Oktober (K. F. Müller 1987, S. 281; Rößler 1949), aber noch Mitte Dezember war es nicht möglich, von Stuttgart nach Ravensburg zu telefonieren, da dieses in einer anderen Zone lag (R. Maier 1948, S. 390). Dienstpost war innerhalb des Kreises Tübingen schon vom 20. Juli an durch Radfahrer, Milchfuhrwerke und die Eisenbahn zugestellt worden. (M. Schmid, Schäfer 1985, S. 80.) Deutsche Zeitungen gab es, zweimal in der Woche, meist von September an wieder, im franz. besetzten Gebiet vereinzelt, so in Baden-Baden, schon im August. Davor hatten die Besatzungsmächte die Bevölkerung durch Mitteilungsblätter über das Wichtigste unterrichtet. (Bruecher 1980, S. 123; Köhler 1987, S. 71–75; Kronenberg, Walser 1986, S. 92–96; K. F. Müller 1987, S. 313 f., 517 f.; Schwarzmaier 1975, S. 193–201, und Schwarzmaier 1980 b, S. 129–151; J. Werner 1986, S. 150; Wrobel 1992, S. 59.)

[79] So lauten auch rückblickende Urteile von alliierter Seite: Schmittlein, zusammenfassender Bericht v. 24. 6. 1949 (10443/CC/SG/EDU, AdO Colmar AC 66.2); Tent 1982, S. 40.

auch von den weiterführenden Schulen und Hochschulen. Eine Reihenfolge wurde vorgegeben: Nach der Entfernung des Nazipersonals und der Beseitigung der nazistischen Prägung der Bildungseinrichtungen, womit hauptsächlich die Lehrpläne und Schulbücher ins Blickfeld kamen, konnte ein vorläufiges Programm für den Ablauf der Maßnahmen erarbeitet und dann umgesetzt werden. Dieses Programm sollte insbesondere die Eröffnung solcher Einrichtungen und Fakultäten vorsehen, die Ausbildungen anboten, von denen die Zonenverwaltung unmittelbar Nutzen zog oder die dem Besatzungszweck dienten.[80]

Damit war klargestellt, dass nicht die Bedürfnisse und Wünsche der Unterworfenen maßgebend sein würden. Es blieb jedoch dem Urteil der Militärverwaltung in Deutschland überlassen, die Notwendigkeiten der Besatzung zu definieren. Wenn die Umerziehung der jungen Generation zum Besatzungszweck gehörte, waren Schulen erforderlich. Auch konnte der Armee nicht an herumlungernden Jugendlichen gelegen sein, mit denen sich früher oder später die Militärpolizei hätte befassen müssen.[81]

Tatsächlich gab es um diese Zeit bereits ein Experimentierfeld. Als Aachen am 21. Oktober 1944 als erste größere Stadt Deutschlands besetzt wurde, stellte sich schnell die Frage, was mit den Kindern geschehen sollte. Die Eltern baten dringend darum, die Wiederaufnahme des Unterrichts zu gestatten, und die am Ort Verantwortlichen, noch nicht durch höhere Weisungen gebunden, waren bereit, mit den Volksschulen einen Anfang zu machen. Die Hindernisse erwiesen sich freilich als nahezu unüberwindbar. Wie sich später in fast allen bedeutenden Städten der amerikanischen Zone zeigte, war ein großer Teil der Schulgebäude zerstört. Achtzig Prozent der männlichen Lehrkräfte befanden sich im Wehrdienst oder in Gefangenschaft. Von den 47 Lehrern beiderlei Geschlechts, denen ein politischer Fragebogen zur Ausfüllung übergeben werden konnte, erwiesen sich nur 26 als nicht belastet, und bei diesen handelte es sich in der Regel um inzwischen 40- bis 50-jährige Hausfrauen, die als solche weniger bedrängt worden waren, in Parteiorganisationen einzutreten. Brauchbare Schulbücher gab es praktisch nicht.[82]

Bis zum Unterrichtsbeginn wurde es daher Juni. Dann fingen immerhin zehn Aachener Grundschulen mit der Arbeit an – die ersten Schulen in den drei westlichen Besatzungszonen, die nach dem Zusammenbruch eröffnet wurden. Es gab eine vorläufige deutsche Schulaufsicht aus Angehörigen der beiden großen Konfessionen. Aber zur gleichen Zeit erbaten bereits 4 000 katholische Eltern die Wiederherstellung der im „Dritten Reich" geschlossenen Bekenntnisschulen. Auch an dieser Stelle zeigte Aachen, was

[80] IPCOG 1 v. 26. 4. 1945, Foreign Relations 1968, S. 492 f.; Tent 1982, S. 40 f.
[81] Vgl. Anm. 70.
[82] Tent 1982, S. 42. Zur Besetzung Aachens: Whiting, Trees 1975.

sich im größeren Rahmen mit entsprechend erhöhten Schwierigkeiten in Kürze abspielen würde.[83]

Mitte Mai 1945, unmittelbar nach der Kapitulation Deutschlands, schickten sich Angehörige der amerikanischen Education and Religious Affairs Section an, mit der Beratung derer zu beginnen, die bei der Besatzungsverwaltung am jeweiligen Ort Verantwortung trugen. Einer der Berater, Oscar Reinmuth, besuchte noch im gleichen Monat 35 Einheiten im Bereich der 3. Armee in Bayern. Er fand, dass nur eine einzige einen Offizier ausschließlich mit Aufgaben aus dem Bildungsbereich betraut hatte. Die meisten anderen betrachteten diesen Bereich als nachrangig, was bei dem Zustand, in dem sich das besetzte Land befand, nicht verwundert. Sie wiesen ihn irgendeinem jungen Offizier zu. Reinmuth war zwar von der Leistungsbereitschaft der jungen Leute angetan, konnte aber nicht übersehen, dass ihnen fast alle sachlichen Voraussetzungen fehlten. Da und dort gab es auch Fachleute, doch wurden sie für andere Aufgaben verwendet, und ihre Vorgesetzten zögerten mit der Freistellung. Nicht einmal das in monatelanger Bemühung verfasste SHAEF-Handbuch befand sich in den Händen der Beauftragten; erst Reinmuth sorgte dafür, dass wenigstens ein Teil der Einheiten ein Exemplar erhielt.

Sein Bericht[84] steht nicht allein. Marshall Knappen, einer der erfahrensten Mitarbeiter der E&RA Section und im militärischen Rang deren Leiter gleichgestellt, wandte sich nach dem Besuch Bayerns und der amerikanisch besetzten Teile Badens und Württembergs mit einer Zusammenfassung seiner Eindrücke an die oberste Stelle. Er verwies auf die geringe Zahl der für den Erziehungsbereich Verantwortlichen, ihre ungenügende Verbindung mit der Zentrale, das Fehlen äußerer Anreize für die schwierige Tätigkeit und die dadurch bewirkte Missstimmung: „Fast alle Offiziere der E&RA wollen so bald wie möglich ausscheiden, und wenn sich die Lage nicht schnell und entscheidend bessert, wird von einer wirksamen Kontrolle der Verwaltung des deutschen Erziehungssystems nicht die Rede sein können." Robert Murphy, der politische Berater General Clays, leitete diesem noch im Mai eine kommentierte Kurzfassung von Knappens Bericht zu. Sie gelangte in die Hand eines Adjutanten, der mit dem Hinweis antwortete, das Problem beschäftige den General intensiv.[85]

Immerhin kam in die Herstellung von Lehrbüchern Schwung. Für den planmäßigen Beginn des Schuljahres 1945/46 im Herbst wurde die Eröff-

---

[83] Tent 1982, S. 43 f.

[84] Bericht v. 1. 6. 1945, Tent 1982, S. 44 ff.; vgl. Zink 1947, S. 152 f.

[85] Tent 1982, S. 46 ff. Der Bericht Marshall Knappens, der vor 1945 Professor für Geschichte und Politik am Michigan State College gewesen war (Vollnhals 1987, S. 679), datiert v. 26. 5. 1945. Murphy, offenbar erschrocken, wie seine Bemerkungen zeigen, gab ihn am 30.5. weiter.

nung mindestens der Volksschulen in Aussicht genommen. Das bedeutete, dass bis dahin über Schulräume und Lehrer entschieden sein und eine deutsche Schulverwaltung aufgebaut sein musste. Bei der Vielzahl unmittelbar anzugehender Probleme in anderen Bereichen, der knappen Zeit, dem Mangel an Baumaterial und Maschinen, der faktischen Wertlosigkeit des deutschen Geldes und der geringen Zahl verwendungsfähiger Lehrkräfte konnte ernsthaft nur eine Wiederherstellung des überkommenen Schulwesens in bescheidenstem Rahmen erwogen werden. Ein organisatorischer Neubau mit erst zu erarbeitenden Lehrmethoden und -inhalten, für deren Umsetzung es weder ausgebildete Lehrer noch Lehrwerke gab oder kurzfristig geben konnte, kam nicht in Betracht. Die Besatzungsmacht hätte das Schulwesen selbst übernehmen und betreiben müssen, was utopisch war, da schon für eine wirksame Aufsicht kaum genügend Fachleute zur Verfügung standen. Die äußere Lage zeichnete die Entscheidung somit ebenso vor, wie die Menschen dieser Zeit etwa ihre Wohnungen herrichteten, so gut es eben ging. In dieser Einschätzung konnten sich die amerikanische und die neu bestellte deutsche Verwaltung treffen, was freilich nicht ausschloss, dass die Überlegungen und Planungen bald weit auseinandergehen würden.

Die französische Besatzungsmacht hatte die von den Amerikanern erarbeiteten Unterlagen ebenfalls erhalten. Es war vereinbart, dass auch in der französischen Zone mit der Beseitigung des Nationalsozialismus und der Entfernung belasteter Personen begonnen würde. So gehörten im Bildungsbereich zu den ersten Maßnahmen Entlassungen, die Einziehung von Naziliteratur, die von jedermann abzuliefern war, und eine Fragebogenaktion bei den vorhandenen Lehrern. Es kam jedoch auch zur Benennung der Leiter einer vorläufigen Schulverwaltung und zur Wiedereröffnung von Kindergärten als einem ersten Schritt der Fürsorge für die Jugend. Eine Zusammenstellung der Berichte von siebzehn Détachements, von denen fünfzehn für Kreise in Baden und Württemberg zuständig waren, zeigt, dass in der Zeit bis Mitte Juni 1945 überall entsprechend gehandelt wurde. Die Kindergärten, so wurde mitgeteilt, arbeiteten im ganzen Land Württemberg normal; die Wiedereröffnung der Schulen allerdings werde wegen des Zustandes der Gebäude und des Mangels an Lehrern und Lehrwerken schwierig sein. Ein Verzeichnis der einsetzbaren Personen sei in Arbeit.[86]

Schmittlein fand, als er Anfang August seine Tätigkeit in der Zone aufnahm, bereits deutsche Gesprächspartner vor. Ein handschriftlich dem Oktober 1945 zugeordnetes Dokument in den Colmarer Akten[87] ent-

[86] Die Zusammenstellung ist v. 1. 8. 1945 datiert und bezieht sich auf die Zeit zwischen 15.5. und 15. 6. 1945. (AdO Colmar AC 72.2.)

[87] AdO Colmar AC 72.2.

spricht inhaltlich wohl der grundsätzlichen Ansprache an seine Mitarbeiter am 28. September und verdient als Zeugnis der Überlegungen zu Beginn besondere Beachtung. Die Entscheidungen in der Bildungspolitik, so heißt es darin, hätten die allgemeine französische Besatzungspolitik zur Voraussetzung. Deren Ziel sei die Ausmerzung von Nationalsozialismus und Militarismus. Andererseits müssten den Deutschen aber auch die geistigen Bande aufgezeigt werden, die ganz Westeuropa verbinden. Die Jugend müsse inspiriert werden, Recht und Freiheit hoch zu achten. Zwei Gesichtspunkte stellte der Autor heraus: Einmal die große Verantwortung, die sich daraus ergebe, dass die Wirkung des jetzigen Handelns erst nach fünfzehn oder zwanzig Jahren sichtbar sein werde, Fehler also erst erkannt werden könnten, wenn es für eine Korrektur zu spät sei. Dann jedoch auch die Notwendigkeit, die schwierige Aufgabe psychologisch richtig anzupacken. Mit der Religionspolitik zusammen sei die Schulpolitik der heikelste Teil der Aufgaben der Militärregierung. Lehrpläne könnten befohlen werden, bis zu einem gewissen Grad auch die Art des Unterrichts, nicht aber dessen Ergebnis. Entscheidend sei nicht, was der Lehrer sage, nachdem die Franzosen es ihm gesagt hätten, nicht einmal, was er davon selbst glaube, sondern was der Schüler dem Lehrer glaube. Zwang helfe also nicht weiter; ebenso müsse Misstrauen der Schüler vermieden werden. Der größte Fehler wäre, etwas Neues mit der Marke Made in France oder USA aufzudrängen. „Das deutsche Bildungswesen hat Traditionen und pädagogische Gewohnheiten, die sich von den französischen unterscheiden. Die Militärregierung kennt sie nicht gut oder gar nicht. Ihre Aufgabe ist es, den Geist des Unterrichts zu ändern. Man kann den Deutschen durch Beispiel zeigen, was sich anders und besser machen lässt. Es wäre jedoch unklug, ohne politische Notwendigkeit und gründliche Untersuchung das ganze deutsche System auf den Kopf zu stellen."

Diese Ausführungen fallen in die Zeit der Wiedereröffnung der Schulen. Schmittlein hatte sich mit Feuereifer in die Arbeit gestürzt. Im Rückblick charakterisierte er die deutschen Behörden als apathisch und handlungsunfähig; sie hätten es für ausgeschlossen gehalten, vor April 1946 mit dem Unterricht anzufangen.[88] Sein Ehrgeiz aber war es, dass die französische Zone hinter der amerikanischen nicht zurückblieb. So wurde der 1. Oktober zum Zieldatum. Am 23. August hatte Schmittlein Gelegenheit, in größerem Kreis mit General Koenig zu sprechen und dessen Zustimmung zu seinen Vorschlägen zu erlangen.[89] Vom 3. September datiert Koenigs Note de service,[90] auf die sich Schmittlein dann stützte.[91] Das „absolute Chaos",

[88] Bericht v. 24. 6. 1949 (wie Anm. 79).
[89] AdO Colmar AC 65.2.
[90] 484/CC/CAM/M, AdO Colmar AC 130.3.
[91] Bericht Schmittleins v. 31. 1. 1946 (wie Anm. 76).

das er nach eigenem Bekunden antraf, sollte überwunden werden, damit mindestens ein großer Teil der Jugend beschäftigt und der Hoffnungslosigkeit entrissen würde.[92]

Im Dokument vom Oktober 1945 wird angedeutet, dass die Eröffnung der Schulen ein Auftakt, aber nicht das letzte Wort sei. Es könnten andere Lösungen in Betracht kommen als die von den augenblicklichen deutschen Partnern empfohlenen. Dringendste Aufgabe sei jedoch die Schaffung vorläufiger Lehrpläne für das Schuljahr 1945/46 und endgültiger Pläne für die Schuljahre danach, mit denen eventuell eine Änderung der gymnasialen Schultypen verbunden sein könnte. Sofort anzugehen sei auch die Herstellung von Lehrbüchern, die unmittelbar gebraucht wurden.

Schmittleins innere Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen des Schulwesens und die Vorstellungen, die er in und seit Algier für sich entwickelt hatte, klangen zunächst kaum an. Auch in der französischen Zone lag die Priorität bei der Ingangsetzung der Schulen „um jeden Preis".[93] Aller konkreten Schwierigkeiten ungeachtet, musste dies auch die Absicht der neuen deutschen Schulverwaltungen sein, die selbst über die Gebäude nur mit Hilfe der Militärregierung verfügen und absehen konnten, dass ein späterer Zeitpunkt die Freigabe nicht leichter machen würde. Eine gleichzeitige Eröffnung mit annähernd gleicher Personal- und Sachausstattung an allen Orten wäre zwar im Hinblick auf die Schüler vorzuziehen, aber erst erheblich später zu erreichen gewesen. Improvisation war besser als eine Fortdauer des Stillstands. Daher stellen die öffentlichen Danksagungen für die Hilfen der Besatzungsmächte nicht nur unumgängliche Verbeugungen dar. Einen Augenblick lang sah es so aus, als ob es in der Schule nach den Turbulenzen unter dem NS-Regime und im Zweiten Weltkrieg eine allmähliche Rückkehr zur Normalität geben würde. Als solche wurde nun fast fraglos der Zustand empfunden, den man vor dem 30. Januar 1933 gekannt hatte.[94]

---

[92] Bericht v. 24. 6. 1949 (wie Anm. 79). Der Gouverneur des franz. besetzten Rheinlandes und von Hessen-Nassau, Général de Brigade Billotte, hatte in einem spätestens aus der ersten Augusthälfte 1945 stammenden Bericht an General Koenig den Akzent – vielleicht aus taktischen Gründen – etwas anders gesetzt: Es sei wichtig, die Jugend da zusammenzufassen, wo man sie leicht überwachen könne. Nicht weniger wichtig sei es, ohne weiteren Verzug mit ihrer Umerziehung anzufangen. (AdO Colmar AC 72.2.)

[93] Bericht v. 24. 6. 1949 (wie Anm. 79).

[94] Auch in anderen Bereichen war es fast selbstverständlich, an die Weimarer Republik anzuknüpfen. „Für Innovationen blieb nicht viel Raum und Kraft. Die – modifizierte – Wiederherstellung der Weimarer Ordnung, deren Wert und Bedeutung nach den Erlebnissen im Hitlerreich anders angesehen wurden als 1933, erschien schon als demokratische Errungenschaft, weil sie Rechtsstaatlichkeit bedeutete." (Eschenburg 1974, S. 16.)

2.4 Die Bildung deutscher Schulverwaltungen

Noch gegen Ende des Krieges waren amerikanische Fachleute bei ihren Planungen davon ausgegangen, dass sie in Deutschland eine arbeitsfähige Verwaltung und einigermaßen intakte Verhältnisse antreffen würden. Nach der deutschen Niederlage müsste es genügen, diejenigen Verwaltungsbeamten und Lehrer zu entfernen, die durch das Hitlerregime in höhere Positionen gebracht worden waren oder sich als dessen Vorkämpfer aufgespielt hatten.[95]

In allen Verwaltungsbereichen in Deutschland gab es Beamte, die schon vor 1933 tätig und im „Dritten Reich" beibehalten worden waren, weil man auf ihre Sachkenntnis nicht verzichten wollte. Als der Nationalsozialist Herbert Kraft nach Hitlers „Machtergreifung" Leiter der Abteilung für die höheren Schulen im badischen Ministerium des Kultus, Unterrichts und der Justiz wurde, machte er den dort seit 1931 wirkenden Oberregierungsrat Leo Wohleb zu seinem Stellvertreter. Der spätere Staatspräsident blieb freilich nicht lang in dieser Funktion: Ein Anruf des Reichsstatthalters und Gauleiters, bei dem sich Wohleb nicht beflissen genug verhielt – nach eigener Äußerung hatte er den Namen des forsch auftretenden Gesprächspartners nicht verstanden –, genügte zu seiner Entfernung.[96] In Württemberg dagegen behielt der allgemein anerkannte Präsident der Ministerialabteilung für die höheren Schulen, Theodor Bracher, seine Stellung bis zum Kriegsende. Viele hielten ihn für den guten Geist der Behörde, der über manche Einrichtungen und Personen seine schützende Hand hielt. Er konnte aber die durchgreifenden Maßnahmen seines Kultministers, die über das im Deutschen Reich zur gleichen Zeit Übliche manchmal sogar noch hinausgingen, nicht verhindern und musste seine Unterschrift unter manchen Erlass setzen, den er von sich aus wohl nicht abgesandt hätte.[97] Der Zugriff des Regimes war so fest, dass kundiges Lavieren zwar

[95] Dorn 1973, S. 22, 26, 28: „Niemand sah voraus und konnte voraussehen, daß die ganze Struktur des deutschen Systems und der Organisationsaufbau der Verwaltung und Wirtschaft so vollständig und durch und durch aufgelöst sein würden."; Zink 1947, S. 57, 88 f., 149; Zink 1957, S. 19. Andererseits wurden die Distriktkommandeure der amerik. Zone am 7. 7. 1945 angewiesen, Beamte der Schulverwaltungen vom Regierungsrat aufwärts nicht wieder zu verwenden, wenn sie ihre Position in der Zeit des „Dritten Reiches" erhalten hatten. (Bungenstab 1970, S. 72; Froese 1969, S. 79.)

[96] Zu Kraft: Heidelberger 1969, S. 29 f.; Merz 1985, S. 321 ff., und Merz 1990, S. 157–159; Moraw 1996, S. 353, 356; Rümmele 1962, S. 81 f.; Schwalbach 1994, S. 28 f.; Wöhrle 2008, S. 82–85, 89, 94 f., 101, 139. Zu Wohlebs Ausscheiden vgl. seine Lebenserinnerungen (in: M. Wohleb 1965, S. 12 f.); Heidelberger 1969, S. 29 f.; Merz 1984, S. 131–148; Wöhrle 2008, S. 81–85.

[97] Wilhelm Gschwend, der von Kultminister Mergenthaler der von Bracher geleiteten Ministerialabteilung im April 1933 als politischer Vertrauensmann zugeteilt wurde

im Einzelnen immer wieder einmal noch Schlimmeres verhüten konnte, am Ende aber den Namen dessen, der handelte, nicht unbefleckt ließ.

Die Beseitigung aller nationalsozialistischen und militaristischen Bestandteile der Lehrpläne und des Unterrichts und die Entwicklung demokratischer Überzeugungen bei den Schülern war eine Hauptforderung der Siegermächte.[98] Im Potsdamer Abkommen wurde die Kontrolle des Bildungswesens als einer der politischen Grundsätze bei der „endgültigen Umgestaltung des deutschen politischen Lebens" verankert. Es verstand sich von selbst, dass in der Schulverwaltung nur Personen tätig werden sollten, die nach ihrem bisherigen Denken und Wirken erwarten ließen, dass sie demokratische Verhältnisse in Staat und Gesellschaft wollten und für dieses Ziel mit ganzer Kraft eintraten. Um ihrer Aufgabe gerecht zu werden, sollten sie aber auch Verwaltungserfahrung besitzen. Da das Hitlerregime Männer in die Behörden versetzt hatte, von deren ideologischer Verlässlichkeit es überzeugt war, war die Auswahl klein. Man musste versuchen, verdiente Persönlichkeiten zu finden, die als Verwaltungsbeamte oder Schulleiter nach 1933 entfernt und gemaßregelt worden waren. Dass damit vor allem ältere, auch inzwischen im Ruhestand befindliche Beamte in Betracht kamen, war hinzunehmen.

Brauchte man, wenn doch alle Rechte und Befugnisse bei der Besatzungsmacht lagen, überhaupt eine deutsche Schulverwaltung? Unmittelbar nach der Besetzung war jeder Kreis, ja jeder Ort auf sich selbst angewiesen. Die Rechte der örtlichen Kommandanten waren beträchtlich, und auch bei den Amerikanern und Franzosen bedurfte es konsequenter Anstrengung, eine arbeitsfähige und innerhalb ihrer Zuständigkeiten gleichmäßige Verwaltung aufzubauen. Diese Verwaltung benötigte schon deshalb auf deutscher Seite Partner, weil so mit einer einzigen Weisung eine Vielzahl von Einrichtungen schnell erreicht werden konnte. Umgekehrt wurde auch von den Schulen die Nützlichkeit einer zentralen Behörde anerkannt, ganz abgesehen davon, dass sie an deren Existenz gewöhnt waren. In Zeiten völliger Ohnmacht bot ein Rest von Staat vielleicht keine konkrete Hilfe, aber doch einen gewissen Rückhalt. Dass, wie in Crailsheim, der kommissarische Bürgermeister einen Studienrat beauftragte, die Geschäfte der Oberschule zu führen, blieb Ausnahme; die Schule suchte

---

und sich dort nach Brachers Zeugnis „ausschließlich als Exponent der NSDAP und ihrer Weltanschauung gefühlt und betätigt hat," berief sich nach 1945 darauf, dass die von ihm verfassten Erlasse Brachers Unterschrift trügen und daher dieser verantwortlich sei. (Kieß 1995, S. 294.)

98 IPCOG 1 v. 26. 4. 1945, § 14 b (Foreign Relations 1968, S. 492) forderte, „durch ein koordiniertes Kontrollsystem und ein positives Neuorientierungsprogramm im deutschen Erziehungswesen nazistische und militaristische Doktrinen restlos auszumerzen und die Entwicklung demokratischer Vorstellungen zu fördern." (Vgl. Froese 1969, S. 76.)

danach von sich aus die Verbindung zu der in Stuttgart neu entstehenden Behörde.[99]

Eine unbemäntelte „direkte Herrschaft" der Amerikaner und Franzosen kam schon grundsätzlich nicht in Betracht. Zwar würden die Weichen von der Besatzung gestellt werden, und anfangs würde diese praktisch alle Sach- und Personalentscheidungen treffen oder billigen. Aber mehr und mehr sollten den deutschen Beamten, nachdem man sich von ihrer Verlässlichkeit und ihrem guten Willen überzeugt hatte, Zuständigkeiten übertragen werden, bis sie schließlich die volle Zuständigkeit besaßen. Es empfahl sich daher, die in Aussicht genommenen Persönlichkeiten genau und über einen längeren Zeitraum hin kennenzulernen.

Die Initiative lag in Südwestdeutschland bei den Franzosen, die zunächst beide Landeshauptstädte in der Hand hatten. Das für Stuttgart zuständige Détachement konnte schon für den Zeitraum 15. Mai bis 15. Juni 1945 berichten, „der Tübinger Universitätsprofessor Karl Schmid" sei zum Generaldirektor für Kultus, Unterricht und Kunst ernannt worden, „der Stuttgarter Professor" Bäuerle zu seinem Stellvertreter. Es handelte sich um Carlo Schmid und den späteren Kultminister Theodor Bäuerle. Im entsprechenden Bericht des Karlsruher Détachements heißt es noch eingehender, der Gymnasialdirektor Karl Ott sei mit dem Wiederaufbau und der Leitung des Schulwesens betraut. Sowohl sein Sachverstand als auch sein Eifer, Nazieinflüsse zu beseitigen, seien unzweifelhaft, und die Lehrerschaft habe die Ernennung gut aufgenommen. Ott strebe lebhaft eine geistige Erneuerung an und habe bereits einen Plan für die höheren Schulen vorgelegt: Humanismus statt Nazismus, Verringerung der Schultypen und Stärkung des Französischunterrichts seien die Kennzeichen. Ebenso habe Ott eine Liste der Persönlichkeiten zusammengestellt, die zur Ausfüllung des politischen Fragebogens aufgefordert werden sollten. Sie enthalte, so der französische Offizier, „Männer von Format".[100]

Als die Amerikaner die alten Hauptstädte im Juli 1945 übernahmen, beließen sie die von ihren Vorgängern ernannten Persönlichkeiten anfangs in ihrer Funktion, die sich ausdrücklich auf das ganze Land Baden bzw. Württemberg erstrecken sollte. Es zeigte sich aber schnell, dass weder Carlo Schmid noch die Männer der badischen Kernverwaltung das Ver-

---

[99] Vermächtnis und Aufgabe, FS 1956, S. 20. Das württ.-bad. Kultministerium stellte einige Jahre später im Rückblick fest, dass seine Interessen und Rechte anfangs von der Militärregierung oder durch die Kreise und Gemeinden „in sehr uneinheitlicher, eigenwilliger und auch willkürlicher Weise" wahrgenommen worden seien. (5 Jahre KM WB, S. 9.)

[100] AdO Colmar AC 72.2 (wie Anm. 86). Die Beauftragung Otts durch die Militärregierung erfolgte, wie in Kap. 1.2.4 erwähnt, am 4. 6. 1945 (StAF, C 25/3, Nr. 55); der zitierte Bericht stammt vom 11.6. (AC 72.2.)

trauen der neuen Besatzungsmacht besaßen.[101] Ott und seine Kollegen folgten daher den Franzosen in den südlichen Teil Badens, Carlo Schmid übernahm die Leitung der deutschen Verwaltung im südlichen Württemberg. Die Stellen für die badische Schulverwaltung wurden nach dem letzten Haushaltsplan der Kriegszeit auf Karlsruhe und Freiburg aufgeteilt. Allerdings wurde es bald nötig, überall sämtliche Sachgebiete zu besetzen.

Es könnte verwundern, dass man sich nach dem völligen Zusammenbruch der staatlichen Ordnung und angesichts von Ausgaben für die Besatzung, die jede Vorstellung sprengten, an überholte Pläne klammerte, die nicht einmal eine parlamentarische Billigung erfahren hatten. Aber am 12. Juni 1945 war von der neuen badischen Verwaltung „strikte Sparsamkeit bei den öffentlichen Ausgaben" gefordert worden. Die Reorganisation der Behörden sei so vorzunehmen, dass die Zahl der Beschäftigten im Gesamtdurchschnitt mindestens auf die Hälfte zurückgehe.[102] Einfach nach dem Bedarf zu verfahren, war somit gar nicht möglich. Man wollte jedoch wohl auch den Verdacht, sich nach Laune zu bedienen, selbst im außergewöhnlichsten Augenblick gar nicht aufkommen lassen.

An der bisherigen Verwaltungsstruktur, die keine nationalsozialistische Erfindung gewesen war, hielt man grundsätzlich fest. In Württemberg allerdings wurde die Unterscheidung zwischen dem eigentlichen Kultministerium und den Ministerialabteilungen, die von einem Präsi-

---

[101] Während R. Maier 1948 (S. 332) nur bemerkt, C. Schmid sei den Amerikanern „anscheinend nicht ganz genehm" gewesen, erwähnt Heuss (1962, S. 2), dass Schmid bereit war, auch unter ihm als Leiter einiger Abteilungen weiterzuarbeiten, die Amerikaner jedoch das „No employment" verfügt hätten. Eschenburg berichtet sogar, die Amerikaner hätten Schmid gleich nach der Übernahme Stuttgarts abgesetzt und vorübergehend in Haft genommen (Eschenburg, Heuss, Zinn 1962, S. 59). Schmid konnte aber noch am 11. 9. 1945 über Radio Stuttgart eine programmatische Ansprache halten, deren Ton und Inhalt seine Zuständigkeit für den Schulbereich voraussetzt. (Vgl. Kap. 3.1.) Grundsätzlich wünschten die Amerikaner von ihnen selbst ausgewählte Männer an der Spitze zu sehen: Dem ev. Landesbischof Wurm deutete Land Director Dawson schon am 18. 6. 1945 an, dass die von den Franzosen eingesetzte deutsche Verwaltung ein „Unternehmen ohne Bedeutung und nur von ganz kurzer Lebensdauer" sei. (Besier, Thierfelder, Tyra 1989, S. 240.) Am 7. 8. 1945 wurde Reinhold Maier gefragt, ob er bereit sei, Ministerpräsident zu werden, am 8.8. über das künftige Kabinett gesprochen. Am 14.8. leitete Maier die Ministerliste Dawson zu. (R. Maier 1948, S. 322–339.) – Zu Nordbaden vgl. Kap. 3.2. Die endgültige Verlegung der von den Franzosen eingesetzten Behörden nach Freiburg fand am 1. 12. 1945 statt. (Rößler 1949, S. 57.) Es handelte sich aber tatsächlich um einen gleitenden Übergang, der sich seit August anbahnte (F Nr. 11 v. 25. 8. 1945, StAF, C 25/3, Nr. 55) und Ende Oktober dazu führte, dass als Anschrift der „Abteilung Freiburg" des Ministeriums nicht mehr „Karlsruhe/Freiburg", sondern einfach „Freiburg" festgelegt wurde. (Allg. 69 v. 26. 10. 1945, StAF, C 25/3, Nr. 55)

[102] Anweisung Nr. 1135/52 FFS des franz. Brigadegenerals Morlière, GLAK 69 N Ott No. 80.

denten geleitet wurden, nach dem Krieg aufgegeben.[103] Für die bis dahin von Präsident Bracher als Leiter der Ministerialabteilung für die höheren Schulen eingenommene oberste Position im Bereich der Gymnasien und Oberschulen zog man zwei ehemalige Oberstudiendirektoren in Betracht, originelle und hochverdiente Männer, die im „Dritten Reich" als Schul- oder Seminarleiter abgesetzt worden waren und dann beide am Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasium unterrichtet hatten. Man überließ es ihnen, wer die Nachfolge Brachers und wer die Leitung des traditionsreichen „Gymnasium illustre" in Stuttgart übernehmen wollte; sie einigten sich ohne Mühe.[104] Dr. Paul Würthle, der damit in die Schulverwaltung wechselte, hatte am 19. Juni sein erstes Gespräch mit Carlo Schmid.[105] Als Tübingen eine eigene Schulverwaltung aufbauen musste, wurde auch dort ein langjähriger Lehrer und Schulleiter des Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums, Oberstudiendirektor Dr. Hermann Binder, Präsident. Er hatte in jüngeren Jahren in Stuttgart Carlo Schmid zu seinen Schülern gezählt, und dieser hatte seinen Unterricht geschätzt. Würthle und Binder haben das Amt freilich nur kurze Zeit bekleidet. Würthle, ein impulsiver, etwas cholerischer, dabei leicht verletzlicher Junggeselle, dessen große Fä-

---

[103] Bekanntmachung des Kultministeriums v. 18. 12. 1945 (V Nr. 973), Amtsbl. KM WB 1946, S. 2. Es hatte zuletzt je eine Ministerialabteilung für die Volksschulen, die höheren Schulen und die Fachschulen gegeben; sie alle wurden nach den Luftangriffen auf Stuttgart ins Hauptgebäude der Universität Tübingen verlegt. Einrichtung und Aufgabe der Ministerialabteilung für die höheren Schulen waren durch die Verordnung v. 2. 10. 1866 (RegBl W S. 239) und die Bekanntmachung des Kultministeriums v. 8. 8. 1903 (RegBl W S. 456) geregelt. Sie war eine Abt. des Ministeriums, daneben aber auch Oberschulbehörde und als solche eine dem Kultministerium unterstellte selbstständige Landesmittelbehörde, der die Aufsicht über die höheren Schulen oblag – nach späterem Verständnis also Kultusministerium und Oberschulamt zugleich. (Aufbau und Wirkungskreis der staatlichen Behörden in Württemberg 1938, S. 16 f., 141–158.)

[104] Mündliche Äußerung des mit in Aussicht genommenen OStDs Dr. Rudolf Griesinger gegenüber dem Verfasser, 25. 3. 1946.

[105] Ludwig 1957, S. 128 f. Der 1890 geborene Altphilologe Würthle war 1932 Leiter des Heilbronner Karlsgymnasiums geworden, musste seinen Platz aber schon im folgenden Jahr nach einem Zusammenstoß mit der NSDAP räumen. Er wurde als OStD nach Ludwigsburg versetzt, doch verlangte auch die dortige Kreisleitung der NSDAP seine Entfernung. Reichsstatthalter Murr sprach ihm die Fähigkeit ab, eine Schule zu leiten. Der Kultminister überließ ihm daraufhin die Wahl einer Professorenstelle; er entschied sich für das Eberhard-Ludwigs-Gymnasium. (Kolbeck 1971, S. 129–132.) – Dr. Frank Weidauer, der dort zu Würthles Schülern gehörte und später das Eberhard-Ludwigs-Gymnasium leitete, hat seinen Lehrer Jahrzehnte danach so charakterisiert: „Keinen haben wir so geliebt wie ihn, so verehrt, keiner hat uns mehr gegeben, keiner sonst war so wie er Verpflichtung, Vorbild, keiner blieb uns in der Erinnerung fester verhaftet ...: ein fester Halt, ein treuer Helfer, ein tapferer Mensch, richtunggebend, bestimmend, unerbittlicher Mahner zur Aufrichtigkeit." (Weidauer 1980, S. 1.) Vgl. auch Peiffer 1994, S. 11 f.

higkeiten nicht hauptsächlich organisatorischer Art waren und der sich nun von allen Seiten mit Klagen und unerfüllbaren Wünschen bedrängt sah, stürzte sich am 15. August während eines dienstlichen Gesprächs aus dem Fenster. Binder wurden im folgenden Jahr Reden aus der Zeit des „Dritten Reiches" zum Verhängnis, die der Militärregierung oder Carlo Schmid zugespielt wurden und diesem keine andere Wahl ließen, als sich von dem ohnehin jenseits der Altersgrenze angelangten Präsidenten zu trennen.[106]

2.5 Wer wird unterrichten?

Die Personalfrage, die schon bei der Besetzung der leitenden Positionen und der Funktionen in der Schulaufsicht schwer zu lösen war, erhielt im Hinblick auf die Eröffnung der Schulen eine neue Dimension. Für die Verwaltung mussten offensichtlich besondere Maßstäbe gelten, aber es handelte sich um eine eng begrenzte Zahl von Stellen. An den Schulen hatte man es mit einem Massenproblem zu tun.

Bereits im Krieg hatte die Lehrerschaft ein anderes Bild geboten als in den frühen Dreißigerjahren. Der Wehrdienst hatte Vorrang vor dem Schuldienst. Selbst für die von höchster Stelle befohlene äußere und innere Angleichung des elsässischen Bildungswesens an das badische wurden Lehrer meist erst nach zähen Verhandlungen der zuständigen Behörde

[106] Vgl. zu Binder Kap. 3.2 und 3.4, auch die dortigen Anmerkungen 133–137 und 179–181, außerdem Zeller 1983 Teil I, S. 186 ff., 211, 385 und Teil II, S. 72, 81 f. C. Schmid schildert in seinen Erinnerungen (1979, S. 27) Binder als Lehrer, erwähnt ihn aber danach nicht mehr. Dass Gouverneur Widmer „wegen einiger nationalsozialistischer Reden" die sofortige Entlassung Binders verlangt habe und auch Schmid die Äußerungen für belastend hielt, hat Staatsrat a. D. Prof. Dr. Theodor Eschenburg, der die Vorgänge aus der Nähe miterlebte, nach seiner Erinnerung bestätigt (Brief v. 3. 2. 1995 an den Verfasser). Hagen (1963, S. 298) lastet Binders Ausscheiden „bekannten Sozialisten" an, denen die „christliche Richtung" des Präsidenten nicht behagt habe und die mit einer Anzeige bei den Franzosen gedroht hätten. Dass Carlo Schmid eine entsprechende Weisung des Gouverneurs und den damit verbundenen öffentlichen Prestigeverlust seiner Verwaltung vermeiden musste, liegt auf der Hand. Vielleicht kam er Widmer zuvor, indem er Binder einen freiwilligen Rücktritt nahelegte. Nach den Protokollen der Regierung von Württ.-Hohenzollern (1. Bd., S. 134 f.) erwähnte Schmid in der Sitzung des Direktoriums (der vorläufigen Landesregierung) v. 23. 3. 1946, Binder sei um seine Zurückversetzung in den Ruhestand eingekommen, „nachdem ihm die Entscheidung der Säuberungskommission mitgeteilt wurde". Das Direktorium stimmte ihr zu; die Aufgaben des Leiters der Hauptabteilung Unterricht übernahm Ministerialrat Dr. Hans Rupp, der bereits die Hauptabteilung Hochschulen leitete. – Binder hat noch über ein Jahrzehnt gelebt; er starb am 18. 11. 1957 in Löwenstein. Der spätere Kultusminister Gerhard Storz widmete ihm einen Nachruf in der „Stuttgarter Zeitung" (13. Jg., Nr. 237, S. 48).

mit der Wehrmacht und nur für eine bestimmte Zeit freigegeben. In allen Schularten füllten deshalb Pensionäre und Frauen, soweit möglich, die Lücken.

Bei Kriegsende waren viele jüngere Lehrer tot. Der größte Teil derer, die Uniform getragen hatten, befand sich in Gefangenschaft. Einige kehrten schnell, viele erst nach längerer Zeit zurück, falls sie überhaupt zurückkehrten, denn manche, die alle Gefahren und Strapazen bis zur Gefangennahme überlebt hatten, wurden noch danach Opfer des Krieges. Viele blieben durch die Folgen erlittener Verwundungen oder übermenschlicher Anstrengungen, aber auch durch miterlebte zügellose Kriegsgewalt für immer belastet. Zu der Gruppe, die erst 1944 einberufen wurde und 1946 oder sogar schon vorher wieder zu Hause war, also nicht mehr Zeit verloren hatte, als junge Männer auch vor dem Krieg einbringen mussten, gehörten die ausgebildeten Lehrer nicht. Bei der Heimkehr war die Mehrzahl von ihnen körperlich in schlechtem Zustand, und sie konnten sich bei den kärglichen Lebensmittelrationen nur ungenügend erholen. Sie brachten vielleicht reiche Erfahrungen mit, hatten aber auch manches von ihren früheren Kenntnissen vergessen. Nun sollten sie Klassen unterrichten, die sich aus ihrerseits hungrigen und bei Kälte frierenden Jugendlichen zusammensetzten und mehr Schüler umfassten, als pädagogische Einsicht für vertretbar halten konnte.

Andererseits waren gerade diese Heimkehrer in aller Regel von einem Gefühl der Dankbarkeit durchdrungen, dafür, dass das innerlich mehr als einmal abgeschlossene Leben weiterging und ihnen ein neuer Anfang vergönnt war. Sie waren auch willens, der Jugend zu helfen, so gut sie konnten, einer Jugend, für die vieles noch schwieriger war als für Ältere, die einen festen Grund im Leben gefunden hatten.

Aber würden sie überhaupt unterrichten dürfen? Dies hing zuallererst von der Beurteilung ihrer Vergangenheit durch die Besatzungsmächte ab.

Die Amerikaner hatten noch während des Krieges Informationen über rund 5000 Deutsche aus dem Bildungsbereich zusammengestellt, die sie auch den Franzosen weitergaben. Da die Angaben deutschen Veröffentlichungen entstammten, waren sie jedenfalls zur äußeren Verflechtung mit dem Regime aussagekräftig. Nach den Daten wurden drei Gruppen gebildet. Die schwarze Liste enthielt alle, deren sofortige Entlassung und häufig auch Festnahme vorgesehen war: von Kriegsverbrechern und Inhabern höchster Stellen bis zu den höheren Amtsträgern in Einrichtungen wie dem NS-Lehrerbund, NS-Dozentenbund oder Nationalsozialistischen Deutschen Studentenbund. Die Universitätsrektoren aus der Zeit des „Dritten Reiches“ fielen ebenso wie die Lehrer der „Napolas“ und Adolf-Hitler-Schulen in diese Kategorie. Die weiße Liste andererseits umfasste diejenigen, deren Position, Erfahrung, Charakter und politische

Vertrauenswürdigkeit eine Verwendung an verantwortlicher Stelle wünschenswert erscheinen ließen. Am fragwürdigsten war die graue Liste, in die Personen von weniger hohem Rang aufgenommen wurden, die weder harmlos noch bedrohlich zu sein schienen. Ihre Entfernung sollte dem Ermessen der örtlichen Stellen der Besatzungsmacht überlassen bleiben. Schulräte und andere Schulverwaltungsbeamte in den Ländern und Provinzen, Professoren und weniger hohe Funktionäre der Berufsorganisationen waren hier eingeordnet, darüber hinaus aber schlechthin alle Mitglieder der NSDAP oder SA. Diese häufig nur nominellen Parteigenossen befanden sich damit in der Gesellschaft von „Personen, die freiwillig und aktiv den Nationalsozialismus, Militarismus oder Rassismus in Reden oder Veröffentlichungen propagiert" hatten.[107]

Für die Volksschulen, die zuerst wieder eröffnet werden sollten, wurde ein einheitliches Verfahren vorgesehen. Der erste Schritt war die nähere Prüfung und Begutachtung einer als Schulrat möglichen Persönlichkeit. Bei günstigem Ergebnis der Untersuchung sollte der dann ernannte Schulrat den Bestand an Schulräumen, Ausstattung und Lehrern erheben und den letzteren die politischen Fragebogen der Militärregierung aushändigen. Daraufhin würde sich nicht die E&RA Section selbst, sondern der mit der Entnazifizierung betraute CIC zur politischen Eignung äußern. Als nächstes konnte die Erlaubnis zur Unterrichtung der ersten vier Klassen beantragt werden und schließlich die Bereitstellung der nötigen Lehrbücher für die Schüler.[108]

Die Aachener Erfahrungen ließen erwarten, dass ein erheblicher Teil der Lehrer den politischen Eignungsmerkmalen nicht entsprechen würde. In Bayern zeigten schon die ersten Überprüfungen, dass mehr als die Hälfte der Volksschullehrer Parteimitglieder gewesen waren, sodass es wie während des Krieges nötig sein würde, in großem Umfang auf ältere und

---

[107] Tent 1982, S. 53; Zink 1947, S. 131. Laffon nennt „die von den alliierten Dienststellen vorweg zusammengestellten Listen" in seinem Schreiben an die Provinzverwaltungen v. 22. 8. 1945 (8/c DGAA/Cab., AdO Colmar AC 65.1) eine der Grundlagen der begonnenen Entnazifizierung, erwähnt daneben aber auch deutsche Versuche der Selbstreinigung (an den Universitäten) und zahlreiche Anzeigen aus der Bevölkerung, „manchmal gerechtfertigt, manchmal von persönlicher Ranküne inspiriert", auf alle Fälle unvoreingenommen zu prüfen. Die Listen konnten nur eine erste Information sein. Am 18. 10. 1945 forderte Laffon Berichte der ihm unterstehenden Dienststellen über deutsche Persönlichkeiten, mit denen die Militärregierung Verbindung hielt, an, damit ein Zentralregister allen Zweigen der franz. Verwaltung dienen könne. Schmittlein antwortete am 17. 1. 1946 (1346/DGAA/EDU), er besitze über etwa 100 Personen Unterlagen, die laufend ergänzt würden. Andererseits wandte er sich am 1. 4. 1946 (2008/DGAA/EDU) an den Leiter der Sûreté mit der Bitte um schwarze, graue und weiße Listen aus dessen Arbeitsbereich, falls es solche gebe. (AdO Colmar AC 68.)

[108] Direktive v. 7. 7. 1945 (wie Anm. 95; Froese 1969, S. 76 f.); Tent 1982, S. 45, auch 52.

weibliche Kräfte zurückzugreifen. Noch herrschte jedoch die Meinung vor, dass in Zweifelsfällen nicht der Buchstabe der Anweisung den Ausschlag geben müsse. Dies sollte sich bald ändern. Es änderte sich zudem die überschlägige Schätzung: In Bayern gab es Kreise, wo es besonders eifrige Schulräte im „Dritten Reich" zuwege gebracht hatten, ausnahmslos alle ihnen unterstellten Lehrer zur Mitgliedschaft in der NSDAP zu bewegen.

In der französischen Zone war das Bild ähnlich. Nach einem Bericht Eugène Hepps, der den Nordteil im August 1945 bereiste,[109] ergab die begonnene politische Säuberung, dass der Prozentsatz der Nichtparteigenossen „winzig" war. Es würde nichts übrig bleiben, als neben Pensionären und Frauen auch eigentlich nicht erwünschte männliche Lehrer in Betracht zu ziehen, wenn nicht die Eröffnung der Schulen scheitern sollte. Hepp schlug vor, die zuletzt in die Partei Eingetretenen und am wenigsten Verdächtigen zu beschäftigen, ihnen aber klarzumachen, dass ihre persönliche Sicherheit von ihrer Loyalität und der Art ihres Wirkens abhänge. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Fernand Maurice. Weibliche Lehrkräfte, Ruhestandsbeamte und Schichtunterricht, der auch in Frankreich „in den schwierigen Jahren" häufig gewesen sei, könnten das Problem nicht lösen, wenn die Zahl der verfügbar bleibenden Lehrer in Baden höchstens 20–25 %, im Norden der Zone nur 5–10 % ausmache. Die als Anfangsmaßnahme befohlene Entfernung des gesamten politisch belasteten Lehrpersonals schließe jedoch eine schnelle Wiedereingliederung der offensichtlich Harmlosen oder wenig Engagierten nicht aus. Ein solches Vorgehen sei geeignet, die Härten einer rigorosen Säuberung zu mildern, und sei überdies schnell zu verwirklichen. Maurice empfahl eine „Filterung" durch die örtlichen Stellen, die dabei ein vernünftiges Funktionieren der Schulen im Blick behalten sollten. Schmittlein erklärte sein Einverständnis, sofern die Schulräte unbelastet seien.[110]

Die beiden Vorschläge wurden zur allgemeinen Praxis. Auch die Franzosen entschieden sich also für ein pragmatisches Vorgehen. Während aber bei den Amerikanern in der Folgezeit Verfeinerung und Härte des Verfahrens zunahmen und infolgedessen mehrere Wellen der Entnazifizierung über dieselben Einrichtungen hereinbrachen, hielt die Direction de l'Education Publique an ihrer einmal getroffenen Entscheidung fest: Sie

---

[109] Zu Hepp vgl. Kap. 1, Anm. 55. Sein Bericht datiert v. 16. 8. 1945; ihm ist als Anhang der in Anm. 92 erwähnte Bericht des Gouverneurs für das Rheinland und Hessen-Nassau an General Koenig beigegeben. (AdO Colmar AC 72.2.)

[110] Note explicative ohne Nr. v. 13. 8. 1945 mit handschriftlicher Billigung Schmittleins (AdO Colmar AC 65.1). Der für den Schulbeginn entscheidende Erlass an die Gouverneure der einzelnen Gebiete sah eine entsprechende Handhabung vor. (726/DGAA/EDU v. 2. 9. 1945, AdO Colmar AC 72.2.)

gab einem Teil der politisch Belasteten, der ungefährlich schien und es tatsächlich auch war, unter der Drohung täglicher Kündigung und vielleicht noch schwererer Folgen eine Bewährungschance.

Auch in der französischen Zone wurden alle Mitglieder nationalsozialistischer Organisationen zunächst einmal entlassen. Sie konnten jedoch – die als erste benötigten Volksschullehrer über das Kreisschulamt – ihre Wiedereinstellung beantragen. Wer von der vorgesetzten Stelle nicht befürwortet wurde, blieb ausgeschieden; mit den von dort Empfohlenen befasste sich die örtliche Militärregierung. Kam diese zu einem negativen Ergebnis, so fügte sie ihrem Bescheid eine Begründung bei. Falls diese die deutsche Stelle nicht überzeugte, fiel die endgültige Entscheidung durch die Direction de l'Enseignement in der Militärregierung.[111] Schmittlein schrieb es diesem Vorgehen zu, dass die Schulen ihre Arbeit mit einem zwar verminderten, aber eben noch ausreichenden Personal rasch wieder aufnehmen konnten.[112]

Trotzdem blieb es weder den Amerikanern noch den Franzosen verborgen, dass die Zahl der verfügbaren Lehrer zu gering war und auch in Zukunft nicht genügen würde, solange sich die Maßstäbe nicht änderten. Beide Besatzungsmächte erhofften sich eine Besserung der Lage zunächst durch Hilfskräfte, die das in der Grundschule zu Vermittelnde in einer Schnellausbildung erlernen sollten. Der männliche oder weibliche „Schulhelfer", der bereits im ersten Kriegsjahr eingeführt worden war, um Lücken zu füllen, bestimmte das Bild der Schulen der ersten Nachkriegszeit wesentlich mit.

Durch das Zieldatum war der Direction de l'Education Publique das Tempo vorgegeben. Brigadegeneral Pierre Billotte, der Gouverneur für den französisch besetzten Teil des Rheinlandes und für Hessen-Nassau, hatte an General Koenig appelliert, das Prestige Frankreichs zu bedenken und sich durch die anderen Besatzungsmächte nicht überrunden zu lassen.[113] Tatsächlich gelang es den Franzosen, vor den Amerikanern fertig

[111] Directives Générales des Administrateur Général v. 24. 8. 1945 (481/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 65.2). Bei den höheren Schulen waren die Anträge über den bestätigten oder neu ernannten Schulleiter an die deutsche Schulbehörde zu richten, ohne deren Empfehlung, für die der jeweils Unterzeichnende verantwortlich war, keine Weiterbehandlung erfolgte. Bei Empfehlung entschied, nachdem eine Stellungnahme der Sécurité Publique vorlag, der Délégué Supérieur. (726/DGAA/EDU v. 2. 9. 1945, AdO Colmar AC 130.3.) Wenn sich die Besatzungsmacht nur mit denen befasste, die von deutscher Seite befürwortet wurden, verringerte dies die Arbeitslast. Schon im November 1945 forderten die Franzosen aber dann doch die Weiterleitung aller Anträge, da sie argwöhnten, die deutsche Seite versuche durch Abweisung neuer Bewerber den Mangel zu erhalten, um Entnazifizierte wieder einstellen zu können. (731/DGAA/EDU v. 7. 11. 1945, AdO Colmar AC 65.1.) Vgl. Kap. 3.5.

[112] Bericht v. 31. 1. 1946 (wie Anm. 76).

[113] Vgl. Anm. 92 und 109.

zu sein, obwohl sie viel weniger Zeit zur Vorbereitung hatten. Mit der Verfügung Nr. 1 Laffons vom 22. August 1945[114] wurden alle Volks- und höheren Schulen der Zone ermächtigt, den Unterricht vom 17. September an wieder aufzunehmen. Sabatier und Schmittlein wurden mit der Durchführung beauftragt. In der entscheidenden Besprechung am 23. August stimmte Koenig den von Schmittlein beabsichtigten Maßnahmen zu, zu denen auch die politisch heikle Behandlung der Parteimitglieder gehörte. Am 15. September sollten die Schulgebäude geräumt sein, spätestens am 1. Oktober konnte der Unterricht beginnen. Das Verfahren bei der Eröffnung der höheren Schulen entsprach im Wesentlichen dem für die Volksschulen. Zunächst sollte der Schulleiter entweder vorläufig ernannt oder bestätigt werden. Dieser meldete dann der Schulbehörde, was an Lehrkräften vorhanden war, wie viele sich in Kriegsgefangenschaft befanden, was an Pensionären oder Hilfskräften eingesetzt werden konnte. Er äußerte sich zugleich zur Aufnahmefähigkeit der Schule und zur Zahl der Schüler, die aufgenommen werden wollten. Es war zu vermuten, dass weder alle notwendigen Klassen gebildet noch alle zulässigen Fächer gelehrt werden könnten. Angestrebt wurde jedoch die möglichst schnelle Eröffnung. Dabei sollte gekürzter Unterricht für alle vorhandenen Schüler regulärem Unterricht für einen Teil vorgezogen werden.[115]

Bei dieser Planung musste viel Improvisation und manche vorläufige Lösung in Kauf genommen werden. Das war in der amerikanischen Zone jedoch nicht anders. Jedenfalls konnten im Süden Badens und Württembergs, was die Besatzungsmacht betraf, auch die Gymnasien und Oberschulen im Herbst 1945 an die Arbeit gehen. In der Nachbarzone wurde erst am 27. September die Direktive zur Eröffnung dieser Schulen erlassen,[116] und selbst dafür waren nachdrückliche Vorstellungen von höherer Seite nötig gewesen.[117] Bis tatsächlich die meisten Schulen Unter-

---

[114] Arrêté No. 1 des Administrateur Général, J.O. v. 3. 9. 1945, S. 5. Der Vorschlag ging von Schmittlein aus, was überraschenderweise erwähnt wird. Vielleicht wollte Laffon nicht als der Alleinverantwortliche dastehen, falls der Anfang noch größere Probleme als erwartet mit sich brachte.

[115] AdO Colmar AC 65.2, AC 67, AC 130.3. (Vgl. Anm. 111.) Koenigs Note de service v. 3. 9. 1945 (484 CC/CAM/M) war für alles Weitere grundlegend. Schmittlein bezieht sich auf sie in seinem Bericht v. 31. 1. 1946 (wie Anm. 76). Laffons Erlass v. 2. 9. 1945 (726/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 130.3) an die Délégués Supérieurs regelte die Einzelheiten der Eröffnung und der Lehrpläne der höheren Schulen. In (Süd-)Baden standen nach Theobalds Bericht v. 23. 10. 1945 (561/EDU, AdO Colmar AC 65.1) für die höheren und beruflichen Schulen zusammen anfangs 823 Lehrer und Lehrerinnen zur Verfügung (1939: 888). Von ihnen waren 262 bestätigt, 26 provisorisch tätig, 535 entlassen.

[116] Tent 1982, S. 57.

[117] Generalmajor Morrison C. Stayer hatte sich bei General Clays Stabschef Adcock energisch eingesetzt. Er war mit Deutschland aus der Zeit der Rheinlandbesetzung

richt erteilten, wurde es Winter. Am 1. Dezember erhielten zwar 86 % der deutschen Schulkinder in der amerikanischen Zone Unterricht, doch war von den höheren Schulen erst etwa die Hälfte wieder tätig.[118] In einzelnen Fällen mussten die Schüler bis weit ins Frühjahr 1946 hinein warten.

2.6 Schulgebäude werden geräumt

Die Einbuße an Schulraum im Krieg war sehr groß. Allein die Franzosen fanden in ihrer Zone insgesamt über 1700 Schul- und Hochschulgebäude zerstört vor.[119] An Neubauten war auf Jahre hinaus nicht zu denken. Selbst der Plan, in großer Zahl Schulbaracken zu erstellen, den in Stuttgart Carlo Schmids Stellvertreter Bäuerle erwog,[120] ließ sich kaum verwirklichen. An sich hätte die Pause nach dem Kriegsende genutzt werden können, um wenigstens die nur teilweise zerstörten Schulhäuser für die Eröffnung ordentlich herzurichten. Doch auch dem waren Grenzen gesetzt. Zwar wurden die an der Spitze der West- und Osthälfte der amerikanischen Zone stehenden Generale durch die Direktive vom 7. Juli 1945 aufgefordert, die neuen deutschen Schulverwaltungsbeamten durch die Räumung der von Truppen belegten Gebäude „sofern möglich" zu unterstützen. Sie sollten die deutschen Beamten auch anweisen, nötige Instandsetzungsmaßnahmen zu veranlassen, und dabei auftretende Probleme zusammen mit ihnen lösen.[121] Der Umfang der Arbeit, der Mangel an Baustoffen, Maschinen, Transportmitteln und Treibstoff und der Gesundheits- und Ernährungszustand der Arbeitskräfte stellten jedoch gewaltige Hindernisse dar. Zudem waren alle brauchbaren Gebäude bei der Besetzung sofort anders

---

nach dem Ersten Weltkrieg vertraut und wurde 1945 Chief surgeon und Leiter der Public Health and Welfare Branch (PH&W) der Militärregierung. Als solcher war er Taylors Vorgesetzter, bis die E&RA Section 1946 selbst den Rang einer Branch erhielt. Stayer, der Taylor nach Kräften unterstützte, hatte auch an der schnellen Eröffnung der Universitäten in der amerikanischen Zone entscheidenden Anteil. Ebenso wirkte er auf eine Verbesserung der Ernährung der deutschen Bevölkerung hin. Doch selbst er griff, vielleicht notgedrungen, bei seinem Plädoyer für die Wiederaufnahme der Arbeit der höheren Schulen zu dem Argument, dass es sich bei den Schülern dieser Schulart um eine Altersgruppe handle, die für die Besatzungsmacht potenziell gefährlich sei und beschäftigt werden sollte. (Tent 1982, S. 35, 39, 57 f.; zur Leistung Stayers und seiner Mitarbeiter vgl. Clay 1950, S. 272, dt. Ausg. S. 305.)

[118] Tent 1982, S. 69. Vgl. für den franz. besetzten Teil Südwestdeutschlands die Zahlen in Kap. 3.5.

[119] Tätigkeitsbericht Schmittleins v. 31. 1. 1946 (siehe Anm. 76). Im amerik. besetzten Teil Badens waren von den 42 Gebäuden höherer Schulen der Vorkriegszeit 10 völlig zerstört und weitere 15 schwer beschädigt. (5 Jahre KM WB, S. 14.)

[120] Ludwig 1957, S. 129.

[121] Froese 1969, S. 77.

verwendet worden und Ausweichmöglichkeiten für die jetzigen Benutzer schwer zu finden.

Viel Platz benötigten die einmarschierten Truppen und die Besatzungsverwaltung, aber auch die Verwendung als deutsche Lazarette oder Verwaltungsgebäude ließ sich nur nach und nach ändern. In Heidelberg sicherte sich die amerikanische Militärpolizei das Gebäude des Kurfürst-Friedrich-Gymnasiums. Die Helmholtz-Schule war Gefangenenlager; danach wurde sie als Durchgangslager für Vertriebene aus Schlesien vorgesehen. Die Ruine der Karlsruher Lessingschule wurde, mit einem Notdach geschützt, als Behelfskrankenhaus eingerichtet, als die Franzosen das städtische Krankenhaus beschlagnahmten. In der Konstanzer Zeppelin-Oberschule, dem späteren Alexander-von-Humboldt-Gymnasium, arbeitete die französische Militärverwaltung; das Konferenzzimmer war „bureau du général". Das spätere Schiller-Gymnasium in Offenburg und die Oberschule Schwenningen wurden Kasernen, die Oberschule für Mädchen in Biberach Unterkunft für ehemalige „Fremdarbeiter" und andere durch den Krieg entwurzelte Osteuropäer: Russen, Litauer, Polen. Vom Gebäude der Johannes-Kepler-Oberschule in Stuttgart-Bad Cannstatt wird behauptet, es habe nordafrikanischen Soldaten der 1. französischen Armee teils als Moschee, teils als Bordell gedient.[122]

Dies sind nur Beispiele. In einigen Fällen dauerte die anderweitige Verwendung mehr als ein Jahrzehnt. Das Gebäude des Stuttgarter Königin-Katharina-Stifts stand für den Unterricht vom Winter 1939 bis zum Winter 1950 entweder überhaupt nicht oder nur zum kleinen Teil zur Verfügung. Die Freiburger Hindenburgschule, das spätere Goethe-Gymnasium, musste auf ihr Haus bis 1955 warten. Das Gebäude des Friedrich-List-Gymnasiums Reutlingen war von Herbst 1944 bis zum Ende der Fünfzigerjahre teilweise schulfremd genutzt.[123]

Bei der Mehrzahl der noch verwendbaren Schulhäuser bedurfte das Innere dringend der Renovierung. Zum normalen Verschleiß kamen Entnahmen und Zerstörungen verschlimmernd hinzu. Die Werkstätten der beruflichen Schulen waren zumeist geplündert, sodass beim Wiederbeginn des

---

[122] Kurfürst-Friedrich-Gymnasium: Moraw 1987, S. 138. Helmholtz-Gymnasium: GLAK 467, No. 335; Bild einer Schule FS 1960, S. 32. 70 Jahre Lessing-Gymnasium FS 1981, S. 19. Bürgerschule, Zeppelin-Oberrealschule, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium FS 1980, S. 44. Festschrift zum 50jährigen Bestehen FS 1962 (Schiller-Gymnasium Offenburg), S. 15. 125 Jahre Gymnasium in Schwenningen FS 1965, S. 77. Progymnasium für Mädchen Biberach: Heckmann 1961, S. 129. Johannes-Kepler-Gymnasium, Stuttgart-Bad Cannstatt: Die Nachricht scheint nur mündlich überliefert zu sein.

[123] Königin-Katharina-Stift FS 1968, S. 42, 46. Goethe-Gymnasium: Vollmer 1966, S. 155. Festschrift des Friedrich-List-Gymnasiums 1987, S. 92, 95. Zur Fremdnutzung in der amerik. Zone vgl. Zink 1947, S. 157.

Unterrichts die Lage in dieser Schulart am schwierigsten war. Aber auch die naturwissenschaftlichen Fachräume und Sammlungen vieler Gymnasien und Oberschulen waren nicht verschont geblieben. Mit Sorgfalt und Geschick über Jahre hin zusammengestelltes Anschauungsmaterial wurde manchmal mutwillig vernichtet oder durch schnelles, unsachgemäßes Beiseiteräumen beschädigt. Da Verlorenes fürs Erste fast immer unersetzbar war, fiel dies ungleich stärker als in normalen Zeiten ins Gewicht.[124]

Die Verluste wären noch einschneidender gewesen, wenn nicht an vielen Orten Lehrer aus eigenem Antrieb zu retten versucht hätten, was gerettet werden konnte. Manchmal wurden sie von Schülern unterstützt. Aus den Kellern zerstörter Gebäude, die nicht gebrannt hatten, ließen sich Teile der Bibliothek ausgraben: so etwa im Karlsruher Bismarck-Gymnasium oder in der Stuttgarter Dillmann-Oberschule. Dem neuen Schulleiter der Karlsruher Lessingschule gelang es, mit einem Kollegen zusammen den größten Teil der naturwissenschaftlichen Sammlungen zu bergen. Als die Konstanzer Zeppelin-Oberschule beschlagnahmt wurde, rettete der bisherige Schulleiter, Gustav Kempf, ein Schwerkriegsbeschädigter des Ersten Weltkriegs, außer den Akten, die verbrannt worden wären, wertvolle Bücher, Bilder und Zeichnungen.[125]

Eine Wiederaufnahme des Unterrichts aber war nur mit Hilfe der Besatzungsmächte möglich, die nicht zuletzt innerhalb ihrer eigenen Sphäre Klarheit schaffen mussten. Der französische Brigadegeneral Billotte befahl den Soldaten seines Bereichs schon im August 1945, belegte Schulen freizumachen.[126] Dann wirkte Schmittlein auf Koenig ein. In dessen Note de service vom 3. September 1945[127] wurden die Truppen generell angewiesen, Schulen auf Anforderung des örtlichen Vertreters der Militärregierung hin bis zum 15. September zu räumen, damit der Unterricht am 1. Oktober aufgenommen werden könne. Eventuelle Ausnahmegenehmi-

---

[124] Berufliche Schulen: AdO Colmar AC 66.2 und AC 67 (Tätigkeitsbericht Schmittleins v. 12. 7. 1947, Nr. 7848/DGAA/EDU). Schmittlein gibt den franz. Truppen die Schuld an der Plünderung, obwohl auch andere die Gelegenheit nutzten. Gymnasien/Oberschulen: Der Direktor der Lörracher Oberrealschule (Hans-Thoma-Gymnasium) schrieb noch 1948 in seinem Jahresbericht, im Fach Physik seien Versuche nicht möglich, da „alle größeren Apparaturen ausmontiert oder mit roher Gewalt herausgerissen" worden seien; „genau so sieht es im Chemiesaal aus." (Hieber 1962, S. 87.) Vgl. Bürgerschule, Zeppelin-Oberrealschule, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium Konstanz FS 1980, S. 44.

[125] Bismarck-Gymnasium Karlsruhe FS 1986, S. 414. Dillmann-Gymnasium: Lebsanft FS 1958, S. 76. Festschrift zum 75-jährigen Bestehen 1986 (Lessing-Gymnasium), S. 26. Bürgerschule, Zeppelin-Oberrealschule, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium FS 1980, S. 44. Vgl. Vollmer 1966, S. 154; Festschrift des Friedrich-List-Gymnasiums 1987, S. 92.

[126] Vgl. Anm. 92 und 109.

[127] Vgl. Anm. 115.

gungen sollten bei der Direction de l'Education Publique beantragt werden. Die vorhandene Einrichtung war zu belassen. Ausführlicher äußerten sich dazu die von Laffon unterzeichneten Anweisungen vom 24. August: Die möglichst schnelle Freigabe müsse mit Höflichkeit, aber auch Festigkeit herbeigeführt und darauf bestanden werden, dass die Ausstattung (Tische, Bänke, Wandtafeln, Karten, Geräte usw.) weder beschädigt noch mitgenommen werde. Schon jetzt fielen die individuellen und kollektiven Entnahmen so ins Gewicht, dass es unumgänglich sei, nichts anzutasten, was Schulen gehöre. Ein Appell an den Nationalstolz sollte helfen, dies zu bewirken: Die Deutschen müssten sehen, dass die französische Armee vor Kulturgütern Achtung habe.[128]

Es zeigte sich, dass die einzelnen Truppenteile nicht durchweg bereit waren, dem Befehl von höchster Stelle unverzüglich nachzukommen, zumal dies für sie nicht immer einfach war. Schmittlein deutete später an, dass er den Termin als Initialzündung angesehen habe und sich darüber klar gewesen sei, dass bis zum 1. Oktober 1945 nicht alle Gebäude freizubekommen sein würden.[129] Aber er nahm es nicht hin, wenn das Militär die vollständige Räumung zu unterlaufen versuchte, indem es im Fall nur eines Schulgebäudes am Ort dessen Teilfreigabe anbot oder Ersatzräume vorschlug, die von der Gemeindeverwaltung hätten beschafft werden müssen, oder bei zwei Gebäuden eines freimachen, das andere behalten wollte. Er war auch zu einer harten Kontroverse mit der Délégation Supérieure für Baden bereit, wobei sich da allerdings mit dem ursprünglichen Problem die Klärung der Frage verband, inwieweit der örtliche Vertreter der Direction seinen dortigen Dienstvorgesetzten unterstehe.[130] Aber abgesehen davon, dass manche von der Armee freigegebenen Schulen von Schmittleins Behörde selbst für französische Jugendliche abgezweigt wurden und so den deutschen Schülern erneut viele Jahre lang nicht zur Verfügung

---

[128] AdO Colmar AC 65.2. Auch auf diese von ihm selbst formulierten Instruktionen kommt Schmittlein in seinem Bericht v. 31. 1. 1946 (wie Anm. 76) zurück. Vgl. Schmittleins Entwurf v. 8. 8. 1945 (No. 1/ENS), AC 116.2.

[129] Bericht v. 24. 6. 1949 (wie Anm. 79).

[130] Vgl. AdO Colmar AC 68: Note de service der Division Marocaine, Etat-Major –3ème Bureau – v. 26. 9. 1945 (Nr. 495/3-0) und Folgen. Ein Telegramm Schmittleins mit Laffons Unterschrift v. 4. 10. 1945 (Nr. 526) war scheinbar von Theobald nicht beantwortet worden. Tatsächlich jedoch hatte Theobalds Vorgesetzter Arnal, der Directeur des Affaires Administratives bei der bad. Délégation Supérieure, einen von Theobald für den Gouverneur verfassten Briefentwurf zurückgehalten, nach dem die Truppen auf dem Dienstweg von General Koenigs Entscheidung v. 3. 9. 1945 unterrichtet werden sollten. Schmittlein benutzte das Vorkommnis zu einem Protest bei Laffon (26.10., 586/DGAA/EDU) und Sabatier (31.10., 624 bis/DGAA/EDU). Nach einem Schreiben Laffons (2626 CAB-C v. 3. 11. 1945) beschwichtigte der Gouverneur (411.469/DAA v. 22. 11. 1945). Arnal versicherte, Theobald genieße eine fast vollständige Autonomie (1573/DAA v. 9. 1. 1946).

standen,[131] zog sich die Erledigung eine Weile hin: Im Monatsbericht für Februar 1946 bemerkte Maurice, dass die Volksschulen von den Truppen recht langsam freigemacht würden.[132] Im Mai griff Laffon in einem von Schmittlein entworfenen Schreiben an die Délégation Supérieure in Freiburg das Thema auf und bezeichnete den Zustand angesichts der massiven Verringerung der Zahl der Armeeangehörigen, ihrer Neueinteilung und des Beginns der schönen Jahreszeit als unverständlich.[133] Am 5. August 1946, rund ein Jahr nach der ersten Entscheidung, erging erneut ein Befehl General Koenigs, dass alle Schulgebäude und sonstigen Bildungseinrichtungen von den Streitkräften bis zum 14. August geräumt sein müssten.[134]

Die Amerikaner verfügten über eine Fülle von Mitteln und Material, die im Europa der Nachkriegszeit nicht nur in den besiegten Staaten Staunen erregte. Sie ließen später um übernommene Kasernen herum ausgedehnte Wohnsiedlungen mit abgrenzenden Schutzvorrichtungen und aller wünschenswerten Infrastruktur bauen, Satellitenstädte, die gleichzeitig Konzentration und Isolation von der deutschen Bevölkerung bewirkten. Diese „little Americas" wurden aber nicht sofort erstellt.[135] Vielmehr beschlagnahmte die Militärregierung zunächst größere Wohngebiete in den Städten, in denen in der Regel kein Deutscher verbleiben durfte. Die Amerikaner waren damit für sich selbst nicht nur auf Kasernen und zentrale Gebäude für Dienststellen angewiesen. Überdies nahm die amerikanische Zone den größten Teil der osteuropäischen Zwangsarbeiter und Nachkriegsflüchtlinge auf, die oft jahrelang auf die Erlaubnis zur Einreise in einen amerikanischen Staat warteten. Auch die aus ihrer angestammten Heimat teils im Osten des ehemaligen Deutschen Reiches, teils in Ostmit-

---

[131] Vgl. den Bericht Schmittleins v. 31. 1. 1946 (wie Anm. 76). In (Süd-)Baden waren noch Ende Oktober 1951 die Gebäude zweier höherer Schulen in Baden-Baden (Markgraf-Ludwig- und Richard-Wagner-Gymnasium), des Goethe-Gymnasiums Freiburg, des Scheffel-Gymnasiums Lahr und des Aufbaugymnasiums Meersburg von der Besatzungsmacht beschlagnahmt. In vier anderen höheren Schulen (Donaueschingen, Gernsbach, Radolfzell, Rastatt) betraf die Beschlagnahme nur einzelne Räume oder – zeitweise – die Turnhalle. (StAF, F 110/9, Nr. 291.)

[132] Bericht v. 1. 3. 1946, AdO Colmar AC 125.3. Schmittlein erwähnt in seinem Bericht v. 31. 1. 1946 (wie Anm. 76), „nur etwa 100 Schulgebäude" in der franz. Zone seien noch durch Truppen belegt.

[133] Laffons Erlass v. 12. 5. 1946 (2460 DGAA/EDU): AdO Colmar Bade 4141.

[134] 6704/CC/DAM/TO, AdO Colmar AC 130.3. Vgl. Estrade [1990], S. 133: Die Schulen im Kreis Tuttlingen wurden im Oktober 1945 auf Befehl der Militärregierung „zum Teil geräumt". Für die Schülerinnen der Biberacher Oberschule für Mädchen begann zwar der Unterricht am 5. 11. 1945, das Schulhaus jedoch wurde von der UNRRA erst am 17. 10. 1946 freigemacht und musste dann instand gesetzt werden, um von Februar 1947 an „nach und nach" wieder benutzbar zu sein. (Heckmann 1961, S. 130 f.)

[135] Vgl. Graff 1953 und 1955; Mönch 1994.

teleuropa und Osteuropa geflohenen oder vertriebenen Deutschen trafen in großer Zahl in der amerikanischen Zone ein, während sich die Franzosen, die zur Konferenz von Potsdam nicht eingeladen worden waren und daher die dort verfügten Maßnahmen nicht mitbeschlossen hatten, gegen eine Aufnahme sträubten: nicht weil sie die Vertreibung und ihre Umstände missbilligten, sondern aus verletztem Stolz, aus Sorge vor Änderungen der für einen extremen Föderalismus notwendigen Einheitlichkeit der Bevölkerung[136] und auch, weil sie keine zusätzlichen Versorgungsprobleme wollten.

So standen sowohl in der US-Zone als auch in der französischen Zone Freigabe und vorläufig andauernde Beschlagnahme nebeneinander. Das Gebäude des Kurfürst-Friedrich-Gymnasiums in Heidelberg etwa verblieb der Militärpolizei bis August 1950.[137] Zwischen dem offiziellen Datum der Eröffnung der Schulen und dem Inkrafttreten des Besatzungsstatuts herrschte in beiden Zonen insoweit ein labiler Zustand. Die deutsche Seite erprobte jede Notlösung, um die unmittelbar drängenden Probleme ein wenig erträglicher zu machen.

2.7 Die fehlenden Lehrmittel

Die Ausstattung, mit der die Schulen den Unterricht wieder aufnahmen, war so unterschiedlich wie der Zerstörungsgrad der Gebäude. Manche Schulen waren glimpflich davongekommen, andere hatten schlechthin alles eingebüßt, was sie an Unterrichtshilfen besessen hatten. Die Besatzungsmächte und die deutschen Verwaltungen sahen das Problem, ohne unmittelbar viel ändern zu können. Das württemberg-badische Kultusministerium nannte den Zustand der Sammlungen „in den meisten Schulen geradezu trostlos … Der Versuch, zwischen den Schulen … auszugleichen, blieb begreiflicherweise ohne großen Erfolg."[138] Von der Faszination durch audio-visuelle Lernhilfen und erst recht von der Diskussion über Lernmaschinen und Sprachlabors oder gar Computer war man noch weit entfernt. In den von Laffon unterzeichneten Anweisungen vom 24. August 1945 heißt es zum Verbot der Lehrbücher aus der Zeit des „Dritten Reiches" lapidar: „Vollwertiger Unterricht kann in den meisten Fällen auch ohne Buch erteilt werden."[139]

---

[136] C. Schmid 1979, S. 244.
[137] Moraw 1987, S. 138–141.
[138] 5 Jahre KM WB, S. 21.
[139] Nr. 481, AdO Colmar AC 65.2. (Schmittleins Entwurf v. 8. 8. 1945 No 1 ENS bei AC 116.2.) Auch in der amerikanischen Zone ging Stayer (wie Anm. 117), der eine möglichst frühzeitige Eröffnung der höheren Schulen erreichen wollte, davon aus,

Dennoch waren jedenfalls die Lehrbücher ein dringendes Anliegen der Franzosen und Amerikaner. Was Lehrer ihren Schülern sagen würden, ließ sich schwer kontrollieren. Wie stark der Unterricht von dem geprägt werden würde, was Fortbildungslehrgänge vermitteln konnten, war unsicher. Ob dagegen die Lehrbücher neue Konzepte enthielten und in einem zukunftsträchtigeren Geist verfasst waren als ihre Vorgänger, lag auf der Hand. Wenn ein Gesinnungswandel bewirkt werden sollte, wie er das Ziel der Umerziehung war, so kam es wesentlich auf Lehrwerke an, die der Jugend halfen, Freiheitsliebe, kritischen Sinn und den Willen zur Objektivität und Toleranz zu entwickeln.[140] Letztlich kamen nur völlig neue Schulbücher in Betracht. Diese Arbeit in wenigen Wochen des Sommers 1945 unter den herrschenden Umständen zu leisten, war jedoch ausgeschlossen.

Im Nachrichtenblatt der amerikanischen Militärregierung für den Stadtkreis Stuttgart teilte Oberst Dawson Ende Juli mit, dass deutsche Schulbehörden die Wiedereröffnung der Grundschulen im Herbst planten, erklärte aber zugleich, dass eine Eröffnung von Schulen und Universitäten erst in Frage komme, wenn die Schulbücher von den Nazilehren gereinigt seien.[141] Noch als der amerikanische Oberleutnant Jackson am 6. Oktober die Öffentlichkeit im Rundfunk davon unterrichtete, dass seit dem Ersten des Monats alle „schulpflichtigen Klassen" in Stuttgart eröffnet seien, fügte er hinzu, dass die höheren Schulen folgen würden, sobald Lehrbücher vorlägen.[142]

Das Problem hatte die Amerikaner schon lang beschäftigt. Sie hofften ursprünglich, dass Schulbücher aus der Zeit der Weimarer Republik nach wenig mehr als einem Jahrzehnt nicht so überholt seien, dass sie nicht nochmals verwendet werden könnten, bis neue Werke erarbeitet und gedruckt wären. Problematisch war freilich, dass es diese Bücher in Deutschland nur noch in geringer Anzahl gab und dass auch sie oft nicht geeignet schienen. Taylor war sich dessen wohl von Anfang an bewusst, hatte er doch in jüngeren Jahren deutsche Lehrwerke für die Bibliothek seines College besorgt. Aber nach dem Zweiten Weltkrieg las man manches noch kritischer als in den Zwischenkriegsjahren. Andererseits waren er und seine Mitarbeiter in einer Zwickmühle: Sie sollten die Eröffnung der Schulen in Deutschland planen, ohne dass Lehrbücher vorhanden waren. So entschlossen sie sich nach manchen Überlegungen dazu, auf die

dass die bessere Vorbildung der Lehrer dieser Schulart und ihre Fähigkeit zur Improvisation den fast gänzlichen Mangel an geeigneten Lehrbüchern ausgleichen könne. (Tent 1982, S. 57.)

140 Bericht Schmittleins v. 24. 6. 1949 (wie Anm. 79).

141 Nachrichtenblatt Nr. 8 v. 26. 7. 1945. Diese Vorbedingung hatten bereits Roosevelts Finanzminister Henry Morgenthau und in Anlehnung an ihn der Präsident selbst gestellt: Bungenstab 1970, S. 99.

142 Nachrichtenblatt Nr. 19 v. 11. 10. 1945.

Sammlung des Columbia Teachers College zurückzugreifen. Von 250 Büchern wurden Mikrofilme hergestellt und nach London geschickt. Dort wählte man nach Rücksprache mit britischen Kollegen die Werke aus, gegen die am wenigsten einzuwenden war. Um dem Vorwurf der Indoktrination von vornherein zu begegnen, sollten sie unverändert bleiben. Damit man sich aber nicht den umgekehrten Vorwurf zuzog, dass in den Büchern vorkommende Texte oder Abschnitte im Jahr 1945 verfehlt seien, wurde jedes Werk mit einer Klarstellung versehen: Es handle sich um ein von Deutschen verfasstes, ohne Änderungen nachgedrucktes Werk, das weder pädagogisch noch sonst in jeder Hinsicht geeignet erscheine, aber das beste sei, das sich habe finden lassen.

Die erste Lieferung der in London angefertigten Druckplatten ging auf dem Weg nach Aachen verloren. Eine zweite jedoch traf Anfang 1945 ein, und im April wurden in der einzigen arbeitsfähigen Zeitungsdruckerei der Stadt die ersten Bücher hergestellt, die für deutsche Schulen der Nachkriegszeit bestimmt waren. Rechtzeitig für den Grundschulbeginn, der in Aachen am 4. Juni stattfand, standen 40 000 Bücher bereit.[143]

Dies war ein Erfolg, wenn auch nur die Ouvertüre zur Bewältigung der Schwierigkeiten in der gesamten Zone. Es gelang, bis zur allgemeinen Öffnung der Grundschulen knapp 5,5 Millionen weitere Exemplare zu drucken und zu verteilen. Da es sich aber um Bücher aus mehreren Fächern und für verschiedene Klassenstufen handelte, reichte für fast 1 850 000 Kinder selbst eine so große Zahl nicht hin. Man ging davon aus, dass jeweils zwei Schüler ein Buch miteinander benutzen könnten.[144]

Ende 1946 wurde Stuttgart Sitz eines Schulbuchausschusses, der die Produktion für die ganze amerikanische Zone koordinieren sollte. Insgesamt richtete die Militärregierung neun „Curriculum and Textbook Centers“ ein und stattete sie mit Fachbüchern, Nachschlagewerken und Schreibmaterial aus, doch erwies sich für den Druck neuer Lehrbücher in großen Auflagen der Mangel an Papier bis Ende 1947 als ernsthaftes Hindernis.[145]

Die Franzosen konnten sich der Problematik erst nach den Amerikanern annehmen. Auch sie wollten zunächst auf Bücher zurückgreifen, die vor 1933 erschienen waren. Mindestens für den Nordteil der Zone stand jedoch Anfang August fest, dass diese Bücher aufgebraucht oder unauffindbar waren. Eine Neuauflage würde Zeit erfordern. Da bei Fächern wie

---

[143] Tent 1982, S. 42 f.; Zink 1947, S. 150 f., 154 f.

[144] Bungenstab 1970, S. 101, 103; Clay 1950, S. 300 (dt. Ausg. S. 334); Zink 1957, S. 199.

[145] Stuttgart: Wurster 1995, S. 505. Die erste Sitzung des Ausschusses fand am 26. 11. 1946 statt. (Bericht des Kultministeriums an das Staatsministerium Württ.-Baden für November 1946, GLAK 235, No. 4331.) Centers und Papier: Clay wie Anm. 144; Tent 1982, S. 273.

Deutsch, Geschichte oder Geographie die Inhalte aber ohnehin fragwürdig seien, empfahl Hepp neue Bücher, von denen zunächst auch in sich geschlossene Teile veröffentlicht werden könnten. Um die Herstellung zu beschleunigen, dachte er daran, einen Verlag zu subventionieren, ein Vorschlag, den Schmittlein aufgriff.[146]

Als dieser am 23. August seine Absichten in Anwesenheit General Koenigs vortrug und dessen Billigung erwirkte, riet er zum Verbot aller seit 1933 erschienenen Lehrbücher, soweit nicht die Militärregierung ausnahmsweise der Weiterbenutzung zustimmen würde. Bücher aus dem deutschsprachigen Teil der Schweiz sollten eingeführt, aber auch neue Bücher gedruckt werden. Für die letztere Aufgabe werde eine Zeit von zwischen sechs Wochen und einem Jahr nötig sein. In den von Laffon unterzeichneten Anweisungen vom 24. August ist allgemeiner von ausländischen und älteren Büchern die Rede.[147] Im daran anknüpfenden Schreiben vom 8. Oktober 1945 schärfte Laffon den Gouverneuren der einzelnen Gebiete der Zone ein, dass kein altes oder neues Schulbuch ohne die Genehmigung der Direction de l'Education Publique benutzt werden dürfe.[148] In wenigen Fällen wurde eine solche Erlaubnis erteilt, doch weitaus die meisten Bücher blieben als unbrauchbar verboten. Werke von vor 1933 standen praktisch nicht zur Verfügung. Im Rückblick stellte Schmittlein fest, die Benutzung des größten Teils dieser Bücher habe man wegen ihres Militarismus und aggressiven Nationalismus gleichfalls untersagen müssen. Um den unmittelbaren Bedürfnissen der drei untersten Klassen zu genügen, wurden im Schweizer Kanton Basel verwendete Bücher inhaltlich angepasst und mit Billigung der Schweizer Behörden in großer Auflage nachgedruckt. Zur Ergänzung dienten zahlreiche Lesebogen von jeweils etwa 20 Seiten.[149]

---

[146] Zu Hepp: Kap. 1, Anm. 55; Kap. 2, Anm. 109.

[147] Beide Dokumente AdO Colmar AC 65.2.

[148] 439/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 130.3.

[149] So Schmittleins Bericht v. 31. 1. 1946 (wie Anm. 76). Neun Titel aus den Jahren 1933–1945 wurden zugelassen. Die Auflage der Schweizer Bücher betrug 400 000 Stück. Bis Ende Januar 1946 waren über 80 Lesebogen oder Schulblätter veröffentlicht. Das Urteil über die Werke der Weimarer Zeit im Bericht v. 12. 7. 1947 (wie Anm. 124). Noch schärfer lauten die entsprechenden Sätze im Bericht v. 27. 1. 1948 (Vaillant 1981 a, S. 139–155): Die älteren Werke seien in der Gesinnung weniger gewaltsam, sonst aber kaum besser gewesen als die späteren. Auch die Amerikaner nahmen am Nationalismus in den vor 1933 erschienenen Schulbüchern Anstoß. (AdO Colmar AC 67.1 sowie Bungenstab 1970, S. 101 f.; Tent 1982, S. 43; Zink 1947, S. 154; Zink 1957, S. 198 f.) Soweit vorübergehend Lehrwerke aus der Kriegszeit weiterbenutzt werden durften, waren selbstverständlich alle Hinweise auf den Nationalsozialismus und die entsprechenden Vorreden zu entfernen. Beanstandet wurden aber auch einzelne Stellen, so in der 7. Auflage des „Cursus Latinus II" von 1944 der Satz „Extra limitem erat Germania libera." (Rundschreiben des (süd-)bad.

Lizensierung und Kontrolle der deutschen Verlage, die nach dem Zusammenbruch die Arbeit wieder aufnahmen oder neu gegründet wurden, oblagen in der französischen Zone teils der Direction de l'Education Publique, teils der Direction de l'Information. Erst im Juli 1948 erhielt die Erziehungsabteilung alle Rechte. Sie war jedoch von Anfang an bestrebt, die Schulbuchherstellung bei einem einzigen Unternehmen zu konzentrieren, das im Sinn ihrer bildungspolitischen Ziele arbeiten sollte. Schmittlein entschied sich im Oktober 1945 für den Burda-Verlag in Offenburg, da er dessen Leiter den Schwung zutraute, der für eine zügige Abwicklung der Aufträge unabdingbar war. Das Monopol und der Verleger stießen auf Kritik: das Erstere vor allem seitens anderer Verlage, die sich benachteiligt fühlten, Burda, da er vorher nie ernsthafte Bücher herausgebracht habe und überdies Nationalsozialist gewesen sei. Schmittlein setzte entgegen, dass Burda an den Lehrwerken nur als Drucker verdiene. Ebenso werde den Autoren keine Vergütung bezahlt, sofern nicht Bücher von ausländischen Verlagen übernommen würden oder eine soziale Notlage gegeben sei. Auch die Verwaltung geschehe ehrenamtlich. Auf diese Weise sei es möglich, zu billigstem Preis zu produzieren und die Bücher an den Lehrerbildungsstätten sogar kostenlos zu verteilen. Da sich der Plan einer gemeinsamen Leitung des Lehrmittelverlages durch die Länder der Zone nicht habe verwirklichen lassen, sei das Unternehmen in eine GmbH umgewandelt worden, die satzungsgemäß keinen Gewinn anstrebe. Schmittlein nennt zur Verdeutlichung ein Geschichtsbuch, das bei 150 Seiten und 50 Abbildungen zum Preis von 1,90 RM verkauft werde, wobei die Kommission des Buchhandels eingeschlossen sei.[150]

Ministeriums des Kultus und Unterrichts B 676 v. 7. 2. 1946 aufgrund von Anordnungen der Militärregierung v. 14. und 22. 1. 1946. StAF, F 110/9, Nr. 383.)

[150] Vom Commissariat Général angeforderter Bericht Schmittleins v. 30. 8. 1948. Vorausgegangen waren kritische Ausführungen u. a. des SPD-Abgeordneten Dr. Roser im Landtag von Württ.-Hohenzollern (13. 8. 1948). (AdO Colmar AC 71.1.) Dass Dr. Franz Burda im „Dritten Reich" den Reichsstatthalter und Gauleiter Wagner „immer wieder zu Jagden eingeladen" habe, also offenbar in enger Verbindung mit ihm stand, erwähnt Syré 1997, S. 753. 1937 hatte Burda auch eine „arisierte" Firma in Mannheim übernommen. Die Zahl der bei ihm Beschäftigten hatte sich zwischen 1933 und 1939 versechsfacht (Lurz 1994, S. 50–52.) 1945 wurde er vorübergehend festgenommen. (AdO Colmar AAA, Caisse 2655, Dossier 12, 15. 12. 1945. Vgl. Vaillant 1987 a, S. 150 f.) Nach Gausmanns Urteil (2004, S. 342) besaß Burda die Fähigkeit, „sich mit den Machthabern zu arrangieren und die politischen Umstände für die wirtschaftliche Entwicklung seines Unternehmens zu nutzen, ohne sich dem NS-Regime dabei allzu sehr anzubiedern". Er war auch in jener Zeit praktizierender Katholik und erschien dem nationalsozialistischen OB von Offenburg, Rombach, der ihn im Übrigen als einen der „gewandtesten, zielstrebigsten und suggestivsten" Gesprächspartner schildert, die er gekannt habe, „politisch farblos" und „undurchsichtig". (Scholtyseck 2004 b, S. 276 f.) – Der große Erfolg Burdas als Unternehmer fällt in die Zeit nach der Gründung der Bundesrepublik; dass er aber jemand war,

Bis zum 1. April 1946 waren 709 000 Einzelstücke (für alle Fächer und Schularten) hergestellt, ein Vierteljahr später über doppelt so viele. Nach zehn Monaten war die Drei-Millionen-Grenze überschritten, im Juli 1947 waren es sechs Millionen.[151] Bis zur Gründung der Bundesrepublik lagen in der französischen Zone mehr als zwölf Millionen Schulbücher vor. Drei Viertel davon hatte der Lehrmittelverlag in Offenburg gedruckt.[152]

Auch die Franzosen widmeten dem Lehrbuchproblem große Aufmerksamkeit und ernsthafte Anstrengung. Aber die Aufgabe ging über die Kraft. Im Monatsbericht für Januar 1946, über ein Vierteljahr nach der Eröffnung der ersten Schulen, nannte Maurice die Schulbücher eines der dringendsten Erfordernisse. Im Monatsbericht für Oktober 1946 wurde erneut Kritik am Fehlen von Lehrwerken erwähnt.[153] Ein Schulrat in Württemberg-Hohenzollern schrieb im Januar 1947: „Die Bücher, die die Militärregierung zulässt, gibt es im Buchhandel nicht, und alle Schulen ... beklagen das Fehlen von Lehrbüchern, die die Arbeit erleichtern würden." Der Kreisschulrat von Lörrach und Müllheim berichtete im April der Militärregierung „Schulbücher jeder Art fehlen der Volksschule fast vollkommen" und begrüßte in seinem Junibericht das Eintreffen eines Lesebuchs als „gewaltige Erleichterung".[154] In seinem Leistungsbericht vom Juli 1947 drückte Schmittlein dann zwar die begründete Erwartung aus, dass die Schulen zu Beginn des nächsten Jahres in allen Fächern mit Lehrwerken versorgt sein würden.[155] Aber noch im August 1948 betonte Wohleb im badischen Landtag rückblickend, wie hinderlich sich bei der Reform der Reifeprüfung gerade der Büchermangel ausgewirkt habe. Er fügte hinzu, wiederholt und rechtzeitig vorgebrachte Wünsche des Ministeriums seien unerfüllt geblieben.[156]

---

den Schwung und Tatkraft zum Erfolg prädestinierten, hat Schmittlein richtig erkannt. (Vgl. Manns 1978, S. 191–195; Steil-Beuerle 1976/77, S. 198.)

[151] Vierteljährliche Dokumentation der Direction de l'Education Publique v. 1. 7. 1946 (AdO Colmar AC-SEO.RUS-124.2.); Vermerk Schmittleins v. 14. 10. 1946 (4300/DGAA/EDU, AC 73); Tätigkeitsbericht Schmittleins v. 12. 7. 1947 (wie Anm. 124).

[152] Bericht Schmittleins v. 24. 6. 1949 (wie Anm. 79); Denkschrift Schmittleins v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 149).

[153] Beide Berichte AdO Colmar AC 125.3. Auch in der amerik. Zone stand im Sommer 1946 erst etwa die Hälfte der benötigten Lehrbücher zur Verfügung. (Zink 1947, S. 155.) M. Hanloser, Umkirch, erinnert sich, dass am Heinrich-Suso-Gymnasium Konstanz bis 1947 nur ein aus der Schweiz übernommenes Französisch-Buch neu eingeführt worden sei. (Auskunft v. 3. 6. 1996.)

[154] Estrade [1990], S. 137 (Tuttlingen); Bocks, Bosch 1995, S. 88, 105 (Lörrach).

[155] 7723/DGAA/EDU v. 4. 7. 1947, AdO Colmar AC 116.2.

[156] Bad. Landtag, 1. Sitzungsperiode (1947/48), 30. Sitzung v. 6. 8. 1948, StAF, Zf 11; Bericht der Délégation Supérieure Baden v. 9. 8. 1948 (5559/DAA/EDU, AdO Colmar AC 156.1.)

Anfänglich war es das Nichtvorhandensein von Lehrwerken, über das geklagt wurde. Später richteten sich Unzufriedenheit und Kritik von deutscher Seite zunehmend gegen die Inhalte der zugelassenen Bücher. Dieses Thema sollte bis zum Ende der Besatzungszeit auf der Tagesordnung bleiben.[157]

[157] Fortsetzung Kap. 5.6.

3. Wieder Schule!

3.1 Der Neubeginn im Herbst 1945

Ende September 1945 teilte das Nachrichtenblatt der amerikanischen Militärregierung für den Stadtkreis Stuttgart mit, dass der Unterricht an den Volks-, Haupt- und Mittelschulen am 1. Oktober wieder aufgenommen werde. Die Schüler der ersten vier Klassen höherer Schulen, die der Schulpflicht unterlagen, hätten daran teilzunehmen, bis auch ihre Schulen eröffnet seien.[1]

Die Direktive JCS 1067[2] sah vor, dass die Volks-, Mittel- und Berufsschulen die Arbeit „nach der Entfernung des Nazipersonals" möglichst schnell aufnehmen sollten. Für die höheren Schulen dagegen, und ebenso für die Universitäten und anderen Hochschulen, sollte der Alliierte Kontrollrat „Programme", hauptsächlich wohl einen Zeitplan, entwickeln. Dies hätte die Eröffnung wesentlich verzögert. Tatsächlich ging jedoch alles schneller. Im Gebäude der Stuttgarter Schickhardt-Oberschule fingen im Oktober nicht weniger als vier höhere Schulen miteinander an: die Schickhardt-Oberschule selbst, die Dillmann-Oberschule, das Eberhard-Ludwigs-Gymnasium und die Friedrich-Eugen-Oberschule. Trotz der fast unvorstellbaren Umstände blieb das 1. Untergeschoss anderweitig belegt. Das Rektorat der Dillmann-Oberschule fand Platz im ehemaligen Karzer. Man hatte die in Stuttgart wohnenden Schüler durch Anschläge auf den Schulanfang aufmerksam gemacht, auch um ein Bild zu gewinnen, wie viele es sein würden.[3]

---

[1] Nachrichtenblatt Nr. 17 v. 27. 9. 1945. Es gab im amerik. besetzten Gebiet keinen zoneneinheitlichen Schulanfang. Einzelne Heidelberger Grundschulen wurden, der ersten Ausgabe der Rhein-Neckar-Zeitung v. 5. 9. 1945 zufolge, schon am 27. August eröffnet. Ein Schreiben des Präsidenten der Landesregierung Baden – Kultus und Unterricht – v. 18. 10. 1945 an die Stadt Karlsruhe (B 710) bezieht sich auf eine Anordnung der Militärregierung, nach der an den höheren Schulen der Unterricht am 1.11. aufgenommen werde, doch wurde dieser Termin kurz darauf auf den 1. Dezember geändert. (Niederschrift v. 31.10. über eine Besprechung am 25.10., B 1082.) Tatsächlich stellte erst am 10.12. der Landesbezirkspräsident den Antrag an die Militärregierung, die Eröffnung des Gymnasiums – der Name Bismarck-Gymnasium war durch den Erlass v. 9. 11. 1945 (B 1373) beseitigt worden –, der Vereinigten höheren Knabenschulen, der Fichte- und Lessingschule Karlsruhe und der Markgrafenschule Karlsruhe-Durlach zu genehmigen (B 2128). Die zustimmende Antwort trägt das Datum 19.12. (GLAK 467, No. 335.)

[2] Kap. 1, Anm. 22.

[3] Lebsanft 1958 (FS Dillmann-Gymnasium), S. 75 f. Der genaue Schulanfang scheint schon nach wenigen Jahren nicht mehr bekannt gewesen zu sein. Das Dillmann-

Gleichfalls Anfang Oktober konnten in der Evangelischen Mörike-Schule auch das Stuttgarter Königin-Katharina-Stift und in zwei Räumen des eigenen, teilweise zerstörten Hauses die Karls-Oberschule mit den vier unteren Klassen beginnen. Anderswo gab man im Herbst den ältesten Schülern Vorrang, um diese möglichst schnell zum Abitur zu führen; so an der Karlsruher Lessing-Schule oder am Stuttgarter Königin-Charlotte-Gymnasium.[4] Im unzerstörten Heidelberg, wo der erste amerikanische Stadtkommandant schon am 5. Mai eine Sitzung abgehalten und von der Eröffnung gesprochen hatte, dauerte es bis zum neuen Jahr, dass die höheren Schulen insgesamt die Arbeit aufnehmen konnten.[5] Für das

---

Gymnasium nennt in einer späteren Festschrift (1967, S. 107) den 3. Oktober, während in der Festschrift von 1958 zwischen den unteren vier Klassen, die Mitte Oktober, und den höheren Klassen, die erst Mitte Dezember begonnen hätten, unterschieden wurde (S. 74). Gleichfalls 1958 wurde jedoch berichtet, dass die oberste Klasse im November 1945 Unterricht erhielt (S. 76), was für die 7. (11.) Klasse ebenso zutraf. (Auskunft U. Mailänder, Stuttgart, v. 9. 11. 1994 aufgrund von Tagebucheinträgen von 1945; Burkhardt 1996.) Für das Eberhard-Ludwigs-Gymnasium finden sich bei Ludwig (1957, S. 146, 156) zwei Daten, der 12.9. und der 1.10. Das erstgenannte Datum kann sich nicht auf den tatsächlichen Schulbeginn beziehen. Irrig ist aber auch die Angabe von Tent (1982, S. 57), dass die ersten höheren Schulen in der amerik. Zone die Arbeit im Dezember aufgenommen hätten.

[4] Königin-Katharina-Stift FS 1968, S. 44. 100 Jahre Karls-Gymnasium Stuttgart 1981, S. 36: Von Mitte November an konnten auch die älteren Jahrgänge wieder Unterricht erhalten. Für insgesamt zwölf Klassen standen nun fünf Räume bereit. „Alle 5 Zimmer sind mit ordentlichen Fenstern und sogar mit Öfen versehen, so dass, wenn die Schüler etwas Holz mitbringen, ein wenig geheizt werden kann." (Bericht des kommissarischen Schulleiters.) – Im unzerstörten Gebäude der Schickhardt-Oberschule musste, wie sich ein damaliger Schüler erinnert, im Dachgeschoss „in dem von uns und von anderen Klassen benutzten Raum erst ein Ofen gesetzt werden, für den einige Kameraden aus den Trümmern des alten ELG-Gebäudes Abzugsrohre ausbauten und dann provisorisch durch unsere Fenster zogen. Brennmaterial hatten wir selbst mitzubringen". Da dieses nicht ausreichte, wurden unter Verschluss gehaltene Lehrbücher aus der NS-Zeit nach und nach mit verbrannt. (Mitteilung Dr. Karl Gutbrod, Stuttgart, 1. 9. 2008.) Festschrift zum 75-jährigen Bestehen 1986 (Lessing-Gymnasium), S. 26. Königin-Charlotte-Gymnasium: Meyer-Krahmer 1995, S. 115.

[5] Moraw (1987, S. 137) spricht von Anfang Dezember, ebenso Uebel 1996, S. 382. Da das Gebäude des Kurfürst-Friedrich-Gymnasiums von der amerik. Militärpolizei genutzt wurde, begann der Unterricht in der Mädchen-Volksschule in der Sandgasse: In wöchentlichem Wechsel stand jeweils der einen Hälfte der Schüler der Vormittag, der anderen Hälfte der Nachmittag zur Verfügung. Trotz verringerter Stundenzahl kam das volle Spektrum der Fächer erst nach und nach zusammen. (Uebel 1996, S. 382.). Die Genehmigung der Militärregierung zur Eröffnung des Kurfürst-Friedrich-Gymnasiums, das seinen 1937 angenommenen Namen eine Zeitlang nicht mehr führte (Erlass B 1373; Uebel 1996, S. 382, 386), der Bunsenschule, Helmholtzschule und Hölderlinschule in Heidelberg und des Rupprecht-Realgymnasiums Wiesloch datiert v. 6. 12. 1945. (GLAK 467, No. 335.) In einer Festschrift des Helmholtz-Gymnasiums (Bild einer Schule 1960) ist der Januar 1946 als Zeitpunkt des Beginns

Karl-Friedrich-Gymnasium in Mannheim war am 12. Dezember Unterrichtsbeginn.[6] Kurz vor Weihnachten fing dann auch das Karlsruher Bismarck-Gymnasium mit den Primanern an; im Februar 1946 folgte die Obersekunda (11. Schuljahr) und im April und Mai die Mittel- und Unterstufe nach.[7] Auch die Karlsruher Lessing-Schule konnte erst vom 27. Mai 1946 an alle Klassen unterrichten.[8]

Kleinere Städte hatten es nicht durchweg leichter als die großen. Im Gymnasium bei St. Michael in Schwäbisch Hall wurde Ende November wieder Schule gehalten. In Wertheim hingegen war an der höheren Schule nach der politischen Säuberung nicht ein einziger Lehrer verwendbar geblieben, sodass erst Ende März 1946, und da mit zwei Lehrern, begonnen werden konnte, obwohl die Stadt fast unversehrt war. Die Schüler der Unterstufe besuchten zunächst noch die Volksschule, erhielten aber gymnasialen Unterricht in Latein, von der 3. Klasse (7. Schuljahr) an auch in Englisch. Der Lehrplan der Klassen 4 bis 7, der anfangs nur aus Deutsch und den Fremdsprachen bestand, konnte im Mai um Mathematik und Physik erweitert werden. Einigen am Ort anwesenden Schülern der Oberstufe, die seit September 1945 in den fünf Kernfächern privat organisierten Unterricht erhalten hatten, wurde gestattet, in die nächsthöhere Klasse aufzusteigen. Bruchsal hatte noch Anfang März 1945 einen vernichtenden Luftangriff erlebt, der von den acht Schulhäusern gerade eines übrig ließ. Von den rund 4500 bei Kriegsbeginn genutzten Wohnungen waren 1945 etwa 800 verblieben, während sich die Bevölkerung nur um ein Viertel verkleinert hatte: Statistisch kamen auf jedes Zimmer 3,6 Menschen. Am 22. September gab die Militärregierung die Dragonerkaserne frei, worauf am 1. Oktober eine Volksschule den Unterricht aufnahm. Aber schon fünf Tage später wurde die Kaserne aufs Neue beschlagnahmt und zusätzlich angeordnet, dass auch die benachbarten Häuser zu räumen seien. Bürgermeister Franz Bläsi, selbst früher Lehrer am Gymnasium, fasste die Lage in den Satz zusammen: „Es fehlt jede Möglichkeit, in absehbarer Zeit eine

---

für die Oberklassen genannt. „Wenige Wochen danach" hätten auch die Mittelklassen wieder Unterricht erhalten. (S. 29 f.)

[6] K. A. Müller 1988, S. 336.

[7] Bismarck-Gymnasium FS 1961, S. 59; Festschrift 400 Jahre Gymnasium illustre 1986, S. XIX, 415.

[8] 70 Jahre Lessing-Gymnasium FS 1981, S. 19; Festschrift zum 75-jährigen Bestehen 1986, S. 26. Zum ganzen Absatz: Im Bericht der nordbad. Unterrichtsverwaltung an das Staatsministerium Württ.-Baden v. 29. 6. 1946 (GLAK 235, No. 4331) heißt es, der Unterricht sei im Dezember 1945 zunächst „an einzelnen (höheren) Schulen" wieder aufgenommen und „auf die oberen Klassen beschränkt" worden. Er habe sich in der Hauptsache auf die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik erstreckt. Im April 1946 wurden dann allerdings 10 495 Schüler und Schülerinnen in 29 Schulen unterrichtet.

Schule zu eröffnen." Das Realgymnasium Buchen nahm im Mai 1946 nach einer Unterbrechung von insgesamt dreizehn Monaten die Arbeit auf.[9]

Etwas schneller ging die Entwicklung in der französischen Zone. Der entscheidende Erlass an die Gouverneure der einzelnen Gebiete datiert vom 2. September.[10] In Ettenheim wurde schon am 17. September, der frühesten Möglichkeit überhaupt, mit drei Lehrkräften, drei Räumen und neun Klassen begonnen. Wertvolles Inventar konnte unter Schwierigkeiten, aber rechtzeitig wieder nutzbar gemacht werden.[11] In Konstanz fing die Friedrich-Luisen-Schule, das spätere Ellenrieder-Gymnasium, Mitte Oktober mit den Oberklassen an und richtete für die jüngeren Schülerinnen vorläufig den aus der Kriegszeit vertrauten Notunterricht ein. Die Klassen trafen sich teils im Amtsgericht, teils in anderen fremden Räumen.[12] Die beiden anderen höheren Schulen der Stadt versammelten ihre Schüler zum Unterrichtsbeginn am 22. Oktober in der Schottenturnhalle. Da das Gebäude der Oberrealschule noch beschlagnahmt war, wurde der Bau des späteren Suso-Gymnasiums in der Woche danach instand gesetzt und so gut wie möglich ausgestattet: „Herbeischaffung von Bänken, Tafeln usw. von den Abraumplätzen" vermeldet die Chronik. Trotzdem musste

---

[9] Schwäbisch Hall: Storz 1976, S. 29. Wertheim: Bericht Schnabels an Köhler v. 19. 6. 1946 (B 4829, GLAK 481, No. 1601); die darin erwähnte Eröffnung am 15. 11. 1945 bedeutete nicht die Aufnahme des Unterrichts, wie die Berichte der Schulleitung v. 21. und 30. 3. 1946 zeigen. Vgl. hierzu 625 Jahre Wertheimer Lateinschule FS 1998, S. 40–42, 108–115. Die erste reguläre Sexta nach Kriegsende konnte erst am 2. 9. 1946 eingeschult werden. (Ebd. S. 43, 112.) Wertheim war kein völliger Sonderfall: Zu Gaggenau, das zur franz. Zone gehörte, vgl. K. F. Müller 1987, S. 74. Bruchsal: Bericht Bläsis an Köhler v. 12. 11. 1945; GLAK 481, No. 1601. Das St. Paulusheim, das bis 1934 ein Internat des Pallotinerordens gewesen war, dessen Schüler das Gymnasium besuchten, danach eine eigene Internatsschule wurde, stellte im Februar 1946 Räume zur Verfügung, sodass von Mitte des Monats an wieder (Schicht-) Unterricht erteilt werden konnte: Zwei Lehrer nahmen sich um die 141 Schüler aller Klassenstufen an. Die Verhältnisse blieben noch jahrelang unbefriedigend. Das humanistische Gymnasium war mit dem aus Oberschule und Mädchenschule gebildeten Realgymnasium unter einer Direktion verbunden. Erst im Januar 1951 erhielt es mit einem eigenen Schulleiter die Selbstständigkeit zurück; am 30. 5. 1951 konnte es in ein renoviertes historisches Gebäude einziehen. (B. Weis 1955, S. 38–41; Bläsi in: Chronik der 200-Jahrfeier des Schönborn-Gymnasiums Bruchsal 1956, S. 37.) Buchen: Joh. Hummel 1953, S. 54.

[10] 726/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 72.2. Friedrich Kuhn, seit 31. 8. 1945 Kreisschulrat für die Kreise Lörrach und Müllheim, erwähnt in seinem Monatsbericht v. 7. 2. 1946, einzelne (Volks-)Schulen hätten „mit Genehmigung beziehungsweise auf Anordnung der betreffenden Ortskommandanten ... schon im Laufe des Sommers ihre Arbeit wieder aufnehmen" können. (Bosch 1987 a, S. 187; Bocks, Bosch 1995, S. 19.) Es dürfte sich dabei um die letzten Sommerwochen gehandelt haben; vgl. aber Kap. 2, Anm. 73.

[11] 125 Jahre Gymnasium Ettenheim, FS 1966, S. 189 f.

[12] Ellenrieder-Gymnasium, FS 1977, S. 32.

die Oberstufe für den Rest des Jahres im Landgericht untergebracht werden; „die anderen 12 Klassen erhielten im ungeheizten Suso-Gymnasium einen Betreuungsunterricht von 3 Stunden wöchentlich".[13]

Für einen Teil der männlichen Jugendlichen der Stadt hatte es allerdings einen ungewöhnlichen Vorlauf gegeben. Als dem Erzbischöflichen Studienheim St. Konrad schon im Juni die Wiedereröffnung gestattet wurde, machten sich zwei Ordensschwestern daran, für die zu erwartenden Zöglinge bei Bauern Lebensmittel zu beschaffen. Es gelang ihnen, 400 Ztr. Kartoffeln, dazu Mehl und Getreide aufzutreiben. Zugleich wurde aus politisch unbelasteten Lehrern ein Kollegium zusammengestellt, an der Spitze Prof. Dr. Fridolin Amann, der von 1923 bis 1939 die Heimschule Lender in Sasbach geleitet hatte. Den Lehr- und Stundenplan legten zwei Konferenzen fest; 130 Schüler meldeten sich bis Ende Juli. Vom 24. Juli an wurde dann schulmäßig unterrichtet, bis nach einem Vierteljahr der offizielle Wiederbeginn der Schule in Aussicht stand. Dann gab es vom 17. Oktober an noch ein paar Tage Ferien.[14]

Auch an der Lörracher Oberrealschule, dem späteren Hans-Thoma-Gymnasium, war am 22. Oktober Schulanfang, doch erhielt, da es an Lehrern mangelte, jede Altersstufe zunächst nur an einem Tag der Woche Unterricht. Für die höheren Schüler in Freiburg fiel der erste Schultag gleichfalls in den Oktober. Das Berthold-Gymnasium war ausgebrannt, die Kepler- und die Rotteckschule ließen sich wegen ihrer Bombenschäden vorerst nicht benutzen und das spätere Goethe-Gymnasium wurde für französische Schüler abgezweigt. So fand sich alles im verbleibenden Friedrich-Gymnasium zusammen. Oberstudiendirektor Breithaupt musste den „Augiasstall" erst eine Woche lang durch Lehrer und Schüler reinigen lassen, ehe mit dem Unterricht „notdürftigst" begonnen werden konnte. Bei mehr als 3000 Schülern im gleichen Gebäude und nur 21 Klassenzimmern waren Kürzungen des Stundenplans und Unterricht in drei Schichten unvermeidlich: Kunst, Musik und Leibesübungen fielen aus. Auch die Naturwissenschaften wurden, da Fachräume fehlten, eingeschränkt. Nur die Oberstufe erhielt zum Aufholen des Versäumten eine Unterrichtswoche von 30 Stunden.[15]

---

[13] Bürgerschule ... FS des A.-v.-Humboldt-Gymn. Konstanz 1980, S. 45. Für die Schüler des humanistischen (Suso-)Gymnasiums begann der Unterricht am 29.10. im angestammten Gebäude. (Auskunft M. Hanloser, Umkirch, 10. 3. 1996.)

[14] Rümmele 1962, S. 89 f. Der Unterricht setzte ein, ehe Brigadegeneral Salan am 15. 8. 1945 die schriftliche Erlaubnis zur Eröffnung des Studienheims endgültig erteilte, doch war dem Freiburger Generalvikar Rösch schon am 18.6. das franz. Einverständnis mitgeteilt worden.

[15] Lörrach: Hieber 1962, S. 82. Freiburg: Bericht des Stadtrats und Kreisschulrats Dr. Fleig zur Lage der Freiburger Schulen, Stadtratssitzung v. 4. 12. 1945, Protokoll S. 37. Vollmer 1966, S. 156. P. Huggle 1979, S. 32. U. Huggle 2004, S. 175–177.

Schichtunterricht prägte in beiden süddeutschen Zonen die Schulwirklichkeit lang über die erste Nachkriegszeit hinaus. Nachdem das anfangs als französische Kaserne dienende Gebäude des späteren Schiller-Gymnasiums in Offenburg im Winter 1945/46 freigegeben worden war, drängten sich auch darin vier Lehranstalten zusammen – die eigentlich dort beheimatete Schule, das humanistische Gymnasium, die Oberschule für Mädchen und die höhere Handelsschule.[16] Ähnlich war es in Reutlingen, wo sich die drei höheren Schulen der Stadt in die Kepler-Schule teilen mussten. In Freudenstadt beherbergte das Gebäude der Kepler(ober)schule zugleich die Stadtverwaltung; das „bunte Gemisch von Amts- und Schulräumen durch alle 3 Stockwerke" musste in gegenseitiger Rücksichtnahme ertragen werden, bis 1954 das wiederaufgebaute Rathaus am Marktplatz bezogen werden konnte.[17]

Immerhin konnte Maurice in seinem Monatsbericht für November 1945 feststellen, dass praktisch überall in der französischen Zone die höheren Schulen an der Arbeit seien. Die Oberrealschule Müllheim musste allerdings schon im Januar auf Kurzunterricht an vier Wochentagen in ungeheizten Räumen umstellen.[18] Im späteren Land Rheinland-Pfalz, wo die Kriegsschäden noch größer waren als im Süden, hatten manche Klassen nur jeden zweiten oder gar dritten Tag Unterricht.[19] Auch entsprach anfangs die Zahl der höheren Schulen in der Zone noch nicht dem Vorkriegsstand.[20] Dennoch nötigt die Leistung des Vierteljahres zwischen August und Oktober angesichts der äußeren Umstände Achtung ab.

Der Umfang des französischen Personals bedingte die Einrichtung von Schulen für die Kinder der Besatzungsangehörigen. Maurice, der

[16] Festschrift zum 50jährigen Bestehen 1962 (Schiller-Gymnasium), S. 15. Die Wiederherstellung des späteren Grimmelshausen-Gymnasiums wurde am 9. 9. 1946 als vordringlich bezeichnet, da die 750 Schüler neben den Schülern der Oberrealschule nur mit großen Einschränkungen unterrichtet werden konnten. (StAF, F 110/9, Nr. 291.)

[17] Reutlingen: Festschrift des Friedrich-List-Gymnasiums 1987, S. 93, 203. Auch das zur franz. Kaserne gewordene Gebäude der Oberschule Schwenningen stand erst im Herbst 1946 wieder zur Verfügung, sodass die Schüler zunächst in der Mädchenschule unterrichtet werden mussten: Kriesche 1998, S. 354. Keplerschule Freudenstadt 1979, S. 22 f.

[18] Bericht der Schule v. 17. 1. 1946 (StAF, F 110/9, Nr. 296.)

[19] 1200/DGAA/EDU/E v. 29. 11. 1945, AdO Colmar AC 125.3.

[20] Für eine Ausstellung in Paris nannte Maurice am 4. 5. 1946 (3388/DGAA/EDU/E, AdO Colmar AC 124.2) als Vorkriegsstand für die gesamte franz. Zone 231 höhere Schulen. Davon waren am 1. 10. 1945 148, am 1. 1. 1946 209 wieder eröffnet. Die Schülerzahl belief sich vor dem Krieg auf insgesamt 67 368, am 1. 10. 1945 auf 49 591, am 1. 1. 1946 wieder auf 64 500. Nach Frey 1962 (S. 47) hatten die 61 höheren Schulen in Württ.-Hohenzollern den Unterricht Ende November aufgenommen. Taylor berichtete für die amerik. Zone am 10. 12. 1945, dass von insgesamt 549 höheren Schulen etwas mehr als die Hälfte eröffnet sei. (Tent 1982, S. 69.)

auch für diese Schüler zuständig und verantwortlich war, bekannte sich schon am 15. August zu der Absicht, vom Befehl zur Freimachung der Schulgebäude, der die Anordnung der Wiedereröffnung der deutschen Schulen begleitete, Nutzen zu ziehen: Vor der endgültigen Rückgabe sollte von den örtlichen Militärbehörden die Reservierung der Gebäude erbeten werden, „die für die Arbeit unserer eigenen Bildungsstätten erforderlich erscheinen". In Freiburg und Tübingen – Konstanz kam hinzu –, in Saarbrücken, Neustadt, Bad Ems und Trier sollte es je eine höhere Schule für französische Jugendliche geben, vor allem aber in der Stadt, in der die Militärregierung ihren Sitz hatte. Das Lycée in Baden-Baden sollte nach angelsächsischem Muster mit Internaten für Jungen und Mädchen verbunden werden, sodass Schüler aus der ganzen Zone dort eine gehobene Ausbildung erhalten könnten. Maurice erhoffte sich eine doppelte Wirkung. Nicht nur den Kindern der Besatzungsangehörigen sollten diese Schulen dienen, sie sollten auch Vorposten französischen Denkens sein, Leuchttürme, die in die fremde Umgebung ausstrahlten. Junge Lehrer, „von brennender Vaterlandsliebe befeuert und im vollen Bewusstsein des zu vollbringenden Werkes", würden Lehre und Information geschickt vereinigen, „hervorragende Propagandisten unserer Ideen" sein, zu einer geistigen Verbindung zwischen Frankreich und dem besetzten Land beitragen. Sie sollten ihre französischen Schüler in die deutsche Kultur und Wirklichkeit einführen und zugleich den Deutschen „das lebendige Beispiel der großzügigen Liberalität und menschlichen Weite geben, die zum engen Dogmatismus, wie er jenseits des Rheins viel zu lang gepflegt wurde, in diametralem Gegensatz steht." Selbstverständlich würde dafür eine Elite von Lehrern erforderlich sein.[21]

Am 15. Oktober wurde in Freiburg das Collège Turenne und in Konstanz das Collège P. Brossolette eröffnet, am 20. folgte das Lycée Charles de Gaulle in Baden-Baden und am 22. das Collège Decourdemanche in Tübingen. 144 Volksschulen mit 202 Klassen kamen in der gesamten französischen Zone bis zum Jahresende hinzu.[22] Es war klar, dass die französischen Kinder im Vergleich mit einem Schulbesuch in Frankreich keine Nachteile erleiden durften. Aber während der ganzen Zeit hielt sich daneben die Vorstellung, dass die Schulen auch dafür arbeiteten, das französ-

[21] 33/EDU v. 15. 8. 1945, AdO Colmar AC 130.3.

[22] Bericht Schmittleins v. 31. 1. 1946 (1343/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 67.1). Die Schülerzahlen (Baden-Baden 480, Konstanz 376, Freiburg 350, Tübingen 115) geben wohl den Stand Ende 1945 wieder. Dieser Stand von zusammen 1321 Schülern in 66 Klassen – im Rechenschaftsbericht v. 24. 6. 1949 (10443/CC/SG/EDU, AdO Colmar AC 66.2) sind allerdings schon für Oktober 1945 1528 Schüler genannt – erhöhte sich bis zum April 1949 auf 3216 Schüler im Sekundarbereich, obwohl das Saarland später nicht mehr eingerechnet wurde. Im Primarbereich war die Steigerung noch größer: von 2321 Schülern im Dezember 1945 auf 9097 im März 1949.

sische Prestige zu sichern und Leuchtfeuer Frankreichs zu sein. Um diesem Ziel näherzukommen, wurden später Kontakte zu deutschen Schulen geknüpft. Zunächst jedoch standen die beiden Systeme ohne Berührung nebeneinander.[23]

Die deutschen Lehrer kehrten in ihren Beruf im Herbst 1945 nicht ganz ohne Einführung zurück. Da Fortbildungsstätten fehlten, sendete Radio Stuttgart von Mitte August an „die von der Landesverwaltung für Kultus, Erziehung und Kunst ausgearbeitete Vortragsreihe ‚Der Lehrer in der neuen Volksschule'." In seiner Ansprache über „Grundsätze der Schulerziehung" vom 11. September betonte Carlo Schmid, dass dem Staat kein Erziehungsmonopol zukomme. Familie, Kirchen, soziale Kräfte seien stärkere Wirklichkeiten. Der junge Mensch sei selbst das Ziel seines Lebens. Er müsse zur Selbstbehauptung gegenüber inneren und äußeren Triebkräften erzogen werden und auch Bindungen akzeptieren, „die wir vor unserem Gewissen und unserer Erfahrung verantworten können". Ein gedrucktes Faltblatt ergänzte die Ausführungen im Rundfunk. In ihm erinnerte Carlo Schmid an die „formenden Wirklichkeiten, die unser Wesen aufgebaut haben": das Christentum, dessen Weltbild dem Unterricht zugrunde liegen müsse, das abendländische Bewusstsein auf dem Fundament der Antike, aber auch gesellschaftliche Kräfte wie Wirtschaft und Technik. Deutschheit sei das Ergebnis der Auseinandersetzung des „naturhaften Seins" mit Antike und Christentum, ein besonderer Ausdruck des Allgemein-Menschlichen. Dem Schüler müsse die höchste Ausprägung dieser deutschen Eigenart in Wort, Ton und Bild erschlossen werden, damit er die jeweilige Gegenwart an der Vergangenheit messen könne. Freiwillig solle er die formenden Kräfte als Bindungen annehmen, aber ebenso erkennen, dass alle Völker ärmer wären, wenn es die anderen nicht gäbe. Die Voraussetzung fruchtbaren Lebens sei der Friede. Das Sittengesetz gelte für die Völker wie für die einzelnen Menschen. Schlagworte wie „Macht geht vor Recht", „Not kennt kein Gebot" oder „Du bist nichts, dein Volk ist alles" müssten nicht nur vermieden, vielmehr die aus ihnen sprechende Einstellung mit der Wurzel ausgerottet werden. „Wer ... heute ein Lehramt übernimmt, weiß nun, was von ihm erwartet wird."[24]

---

[23] Bericht v. 24. 6. 1949 (wie Anm. 22). Wohl schon aus psychologischen Gründen war die Absicht schwer zu verwirklichen. Die franz. Jugendlichen, die in der Zone die Schule besuchten, verhielten sich gegenüber der deutschen Bevölkerung, ermuntert durch deren Ohnmacht, nicht immer korrekt, was die Direction de l'Education Publique wusste und missbilligte, aber kaum beeinflussen konnte. (Sitzung v. 3. 12. 1946, AdO Colmar AC 97.) M. Hanloser, Umkirch, der bis 1950 das Heinrich-Suso-Gymnasium in Konstanz besuchte, erinnert sich: „Kontakt mit französischen Schülern hatten wir nicht." (Auskunft v. 3. 6. 1996.)

[24] AdO Colmar AC 130.3, John 1980, S. 164. Nachrichtenblatt der Militärregierung für den Stadtkreis Stuttgart, Nr. 16 v. 19. 9. 1945. Faltblatt v. 24. 7. 1945: ebenfalls AC

Theodor Heuss, der neue Kultminister von Württemberg-Baden, sprach am 3. Oktober ebenfalls im Rundfunk über das Thema „Erziehung zur Demokratie".[25] Für Hilfskräfte sah Theodor Bäuerle eine mehrtägige Anleitung unmittelbar vor Schulbeginn vor.[26] Insbesondere aber ordneten die Franzosen in ihrer Zone Schulungskurse an, an denen alle aufgeforderten Lehrer teilzunehmen hatten.

Dieses Vorhaben war nicht ohne Brisanz. Zwar hatte man alle erwiesenen oder vermuteten nationalsozialistischen Scharfmacher entfernt, sodass grundsätzliche Opposition nicht zu erwarten war. Aber die Allmacht der Besatzung kontrastierte mit der eigenen Ohnmacht zu deutlich, um nicht als bedrückend empfunden zu werden. Hinzu kam der Argwohn, nach einem Übermaß propagandistischen Lärms im „Dritten Reich" nun schon wieder einem ideologischen Trommelfeuer ausgesetzt zu werden; er wurde durch die Verwendung des belasteten Wortes „Schulung" verstärkt. Den Franzosen war bewusst, dass die Sache problematisch war. „Wenn wir sie (die Lehrer) vor den Kopf stoßen, machen wir sie leicht zu Saboteuren. Gutwillige Zusammenarbeit erwächst nicht aus Kränkung." Aber zugleich fühlten sie sich einem Ziel verpflichtet: Die deutschen Lehrer müssten „Ideen und Lehrpläne übernehmen, die nicht oder kaum die ihren sind." Sollten sie sich widerspenstig zeigen, müssten sie aus ihrem Amt entfernt werden. Allerdings deute alles darauf hin, dass sie die französischen Weisungen ohne große Schwierigkeiten befolgen würden.[27]

In einem Vermerk aus den ersten Septembertagen finden sich verwandte Überlegungen. Wenn eine Konzeption im Tross eines ausländischen Heeres eingeführt werde, sei höchstens eine befohlene Übernahme zu erreichen. Deshalb sollte man nach geeigneten deutschen Persönlichkeiten mit der richtigen politischen Einstellung Ausschau halten, die durch ihren unbezweifelbaren geistigen und moralischen Rang Eindruck machten. Die Kurse müssten sich schon durch das gebotene Essen als etwas nicht Alltägliches erweisen und anziehend sein; sie dürften keinesfalls als Zeitverlust aufgefasst werden. Propaganda sollte vermischt sein mit Ausführungen zu erzieherischen und aktuellen Problemen und zur Allgemeinbildung, die von den Teilnehmern als Bereicherung empfunden würden. Allerdings sei es unumgänglich, dass alle Lehrer erreicht würden. Damit es in den Schulen nicht zu viel Unruhe gebe, wären Lehrgänge vor der Eröffnung am

130.3. Vgl. C. Schmid 1979, S. 232.

[25] Nachrichtenblatt der Militärregierung für den Stadtkreis Stuttgart, Nr. 20 v. 18. 10. 1945. Lersch 1995 (S. 449) nennt den 4. 10. 1945.

[26] „Stuttgarter Zeitung" Nr. 3 v. 26. 9. 1945.

[27] Beide Zitate aus den von Laffon unterzeichneten Anweisungen v. 24. 8. 1945, Nr. 481, AdO Colmar AC 65.2. Die entsprechenden Sätze sind bereits in Schmittleins Entwurf v. 8.8. enthalten (No. 1 ENS, AdO Colmar AC 116.2); sie zeigen die Einstellung, mit der er seine Tätigkeit aufnahm.

günstigsten. Da das aber nicht mehr möglich sei, sollten sich die Lehrer der Volksschulen in der vorausgehenden Woche mit dem Schulrat zu einer eintägigen pädagogischen Konferenz treffen. Dann sollte es nach dem 1. November eine Kurswoche auf Provinzebene geben, der in den Sommerferien 1946 eine dreiwöchige Veranstaltung folgen würde.[28]

Die noch im September erlassene Anweisung[29] wurde prompt umgesetzt. Gleich in der ersten Woche des neuen Schuljahres fanden im Südteil Badens Kurse für Volksschullehrer statt, bei denen Universitätsprofessoren, Dozenten und Lehrer höherer Schulen mitwirkten, aber auch ein Hauptlehrer zum Thema Heimatgeschichte sprach. Geschichte stand im Vordergrund: Methodisches („Wie verhält sich der Mensch zur Geschichte?"), Grundsätzliches („Grundkräfte der allgemeinen europäischen Geschichte", „Geschichtliche Grundfragen der Selbstbesinnung zur neueren Geschichte") und natürlich die jüngste Vergangenheit (Weimar, Hitler). Daneben wurden Literatur („Goethe und das kulturelle Problem der Gegenwart", „Kulturelle Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich"), Musikerziehung, Biologie angesprochen. Wohleb, der das Schlusswort übernahm, charakterisierte die Vorträge als richtungsuchende, nicht „richtungweisende" Bekenntnisse von Erziehern, die „nichts anderes verlangten als guten Willen, Besinnung und Mitgehen". Tatsächlich fand eine deutliche Abgrenzung von der zurückliegenden Epoche statt, wurden Begriffe zurechtgerückt – wie hätte es anders sein können. Dr. Fleig, der noch als Freiburger Kreisoberschulrat auftrat, verurteilte die „Brutalität des Nationalsozialismus" und die „Starrheit des Militarismus", sagte aber auch: „Knorrig bleiben wir, mutig und tapfer. Die Alliierten, welche unser Land besetzt halten, können uns nicht als Schwächlinge wünschen. Niemand verbietet uns, unser Vaterland zu lieben, niemand verlangt, dass wir unsere Kinder fremdländisch erziehen." Er bekannte sich zu Gott als dem obersten Wert, der allen anderen Werten erst ihren Sinn gebe. Er forderte „nüchternes, strenges, klares Wissen" als Ergebnis der Erziehung, die aber mit Wärme, aus den Kräften des Gemüts heraus geleistet werden müsse. Sein Appell an die Selbstachtung der Lehrerschaft war zugleich

[28] Vermerk v. 4. 9. 1945 zur Rééducation, S. P. 50.403, AdO Colmar AC 130.3, und Erlass 1248/DGAA/EDU/E v. 26. 9. 1945, AC-SEO.RUS-124.2. Die Konferenzen mit den Lehrern der Volksschulen wurden zwischen 5. 11. 1945 und 19. 1. 1946 abgehalten. Mindestens für den Freiburger Kurs bekam die verköstigende Mensa der Universität eine Lebensmittelzulage: je Teilnehmer 100 g Fleisch, 10 g Fett und 25 g Nährmittel (für drei Tage). (Schreiben F. C. 2030 v. 31. 10. 1945, StAF, F 110/9, Nr. 869.) Auch für die Lehrer an höheren Schulen, die durch Erlass B 1101 v. 1. 12. 1946 einberufen wurden, waren die Kurse als „amtliche Lehrerkonferenzen" Pflichtveranstaltungen. Sie fanden zwischen dem 12.3. und 6. 4. 1946 statt. (AC-SEO.RUS-131.1.)

[29] 1248/DGAA/EDU v. 26. 9. 1945, AdO Colmar AC 130.3.

für die Ohren der Vertreter der Militärregierung, Theobald und Sigmann, bestimmt, die sich jedoch nicht dazu äußerten.[30]

Baden bildete mit den Volksschullehrern einerseits und den Lehrern an höheren und beruflichen Schulen andererseits zwei Zielgruppen und berief sie an zentrale Orte zwischen Rastatt und Lörrach ein; Dezentralisierung war wegen der Schwierigkeit der Unterbringung unvermeidlich. Württemberg-Hohenzollern organisierte seine Lehrgänge von Januar 1946 an in Reutlingen und Rottenburg. Dort wurden jede Woche die Lehrer eines Kreises oder zweier Kreise gemeinsam versammelt, bis Anfang März mit 3395 Teilnehmern aus allen Schularten der Auftrag erfüllt war. Bei der Eröffnung hielt Carlo Schmid eine Rede. Die badischen Kurse dauerten bis zum April; für diejenigen, die nicht anwesend sein konnten oder erst später in den Beruf zurückkehrten, wurden im März und April 1947 nochmals dreitägige Veranstaltungen vorgesehen. Dass die Organisatoren bestrebt waren, plumpe Propaganda zu vermeiden, bewährte sich. Maurice unterstreicht im Monatsbericht für Januar 1946 die Arbeitsatmosphäre. Die Teilnehmer seien mit Vorbehalten gekommen, aber sichtlich zufrieden weggegangen. Im März-Bericht allerdings erwähnt er, dass sich die Lehrer zurückhielten.[31]

Die Militärregierung hoffte, dass die Inhalte der Vorträge und die Lehrgänge insgesamt unmittelbare Wirkungen auf den Unterricht haben würden. Besonderer Aufmerksamkeit bedürftig erschienen die Fächer Geschichte, Geographie und Biologie, solange für den Gesamtbereich dieser Fächer keine neuen Lehrbücher veröffentlicht waren. In Biologie ging es um die Vererbungslehre, bei der die nationalsozialistische Rassenlehre zu extremen Folgerungen gelangt war, und um die Erkenntnisse Darwins, an die der sogenannte Sozialdarwinismus angeknüpft hatte, indem er sie auf den gesellschaftlichen und zwischenstaatlichen Bereich übertrug. Als Lösung bot sich an, Unterricht in Biologie vorerst überhaupt nicht zu ge-

---

[30] AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.2. Die amerik. Militärregierung forderte entsprechende Pflichtveranstaltungen nicht unmittelbar. Einen Bericht des Kreisschulrats für Buchen über eine Lehrerversammlung am 27. 11. 1945 mit zwei vergangenheitskritischen Vorträgen reichte die für Nordbaden zuständige amerik. Einheit der deutschen Verwaltung mit einer Bemerkung weiter, die geringes Interesse erkennen ließ. (GLAK 235, No. 36833.)

[31] Entwurf eines Erlasses an die Erziehungsoffiziere bei den Délégations Supérieures (S.P. 50.403) v. 20. 9. 1945, AdO Colmar AC-SEO.RUS-124.2. Im gleichen Dossier und in AC-SEO.RUS-131.1 finden sich nähere Angaben über die Kursorte und die zeitliche Abwicklung; ebenso in StAF, F 110/9, Nr. 869. Außerdem: Monatsberichte von Maurice für Januar und März 1946; AdO Colmar AC 125.3; Bocks, Bosch 1995, S. 21; Wölfing 1979, Bd. 2, S. 59. Der von Dieter Roser bei den südwürtt. Lehrgängen gehaltene Vortrag „Geschichtsbild und Geschichtsunterricht" liegt gedruckt vor in: Roser 1948 a, S. 5–24.

statten.[32] In Geschichte sollte sich die Schule auf Kunstgeschichte und auf die von der Gegenwart hinreichend entfernte, je nach Behandlung freilich dennoch problematische Antike beschränken, in Geographie auf physische Geographie, Geologie und die Behandlung Frankreichs, Großbritanniens, Nord- und Südamerikas und „Australasiens", d. h. auf Staaten, deren Grenzen sich im und nach dem Zweiten Weltkrieg nicht verändert hatten.[33] Der einschneidendste Eingriff betraf die Sprachen, denn in allen Schulen der Zone sollte das Französische zur ersten Fremdsprache werden. Latein würde zweite Fremdsprache sein, Griechisch, sofern es überhaupt gelehrt wurde, von der 4. Klasse an erteilt werden. Das Englische dagegen, obwohl in weiten Teilen der Erde Mutter- oder Verkehrssprache und durch den Sieg der angelsächsischen Mächte im Zweiten Weltkrieg und die Wirtschaftskraft der Vereinigten Staaten in seiner Bedeutung bestätigt, konnte nach dem ursprünglichen Plan erst von der 6. Oberschulklasse an Wahlfach sein. General Koenig hatte bei einer Vorbesprechung am 18. August angeregt, mit Rücksicht auf die verbündete UdSSR und die französische Kommunistische Partei unter den Fremdsprachen außerdem das Russische und in der Geographie die Sowjetunion zu berücksichtigen. Dieser Vorschlag war jedoch kein Befehl; er ging in die von Laffon unterschriebenen allgemeinen Anweisungen vom 24. August 1945 nicht ein.[34]

Der endgültige Erlass vom 2. September an die Délégués Supérieurs schärfte die Bedeutung des Französischunterrichts ein. Für ihn sollte, soweit Fremdsprachen überhaupt vorgesehen waren, überall täglich eine Stunde verwendet werden. An den Oberschulen wurde Englisch nun doch alternativ zu Latein als zweite Fremdsprache zugelassen. In den humanistischen Gymnasien blieb es nach angestrengten Überlegungen und Diskussionen zunächst beim Anfang mit Latein in der ersten und mit Griechisch in der dritten Klasse, doch sollte das Französische zusätzlich zum Lateinischen erteilt werden. Eine Lösung auf Dauer konnte das kaum sein. Wenn bis dahin mit keiner Fremdsprache in Berührung gekommene

[32] Der von Laffon unterzeichnete Erlass v. 2. 9. 1945 (726/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 72.2) gestattete Botanik und Zoologie. Schmittlein erklärt aber in seinem Bericht v. 31. 1. 1946 (wie Anm. 22), dass der gesamte Biologieunterricht untersagt worden sei. So war es am 23. 8. 1945 mit Koenig abgesprochen worden. (AdO Colmar AC 65.2)

[33] Besprechung mit Koenig am 23. 8. 1945 (AdO Colmar AC 65.2). Da die Einverleibung Elsass-Lothringens ins Deutsche Reich nach dem Waffenstillstand mit Frankreich 1940 eine De-facto-Annexion war, wurde sie nicht als völkerrechtlich gültige Grenzänderung angesehen, die förmlich hätte rückgängig gemacht werden müssen. Geringfügige Verschiebungen der Grenze Frankreichs zu Italien ergaben sich erst durch den Friedensvertrag v. 10. 2. 1947.

[34] Vgl. Vermerk über die Besprechung v. 23.8. und Directives Générales v. 24. 8. 1945 (Nr. 481), beides AdO Colmar AC 65.2; Erlass Laffons an die Délégués Supérieurs v. 2. 9. 1945 (726/DGAA/EDU), AC 72.2.

Kinder als Zehnjährige nun gleich zwei Sprachen nebeneinander erwerben sollten, sprach das jeder Lerntheorie Hohn. Auch Schmittlein sah hierin keine dauerhafte Regelung, wie die späteren Maßnahmen zeigen. Er schätzte das Lateinische, aber das Credo der deutschen Humanisten war nicht das seine.[35] Als der französische Erziehungsoffizier für Sigmaringen im Juni 1945 vorschlug, mit Latein als der Grundlage der europäischen Kultur schon einmal zu beginnen, bis die generelle Eröffnung der Schulen in Betracht komme, und versprach, die fast ganz katholische Bevölkerung von Hohenzollern werde eine solche Anordnung günstig aufnehmen, schrieb Schmittlein an den Rand des Berichts: „Wer ist denn dieser Einfaltspinsel?“[36]

Eine wichtige Änderung der vor 1945 für die Schulen geltenden Bestimmungen war auch die Wiedereinführung des Religionsunterrichts, den das Regime im Krieg für die höheren Klassen abgeschafft hatte.[37] Eigentlich war diese Wiedergutmachung selbstverständlich. Religion als ordentliches Lehrfach stand jedoch im Widerspruch zur Praxis an den öffentlichen Schulen in Frankreich, wo in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts eine strenge Trennung zwischen Kirche und Staat vorgenommen worden war. Die Entscheidung war daher im Blick auf die französische Parteienlandschaft heikel. Da aber selbst deutsche Kommunisten, die befragt wurden, keine Einwände erhoben[38] und die Bekenntnisschule für das Verhältnis zur katholischen Kirche ein viel größeres Problem darstellte, stieß die Wiedereinführung nicht auf ernsthafte Schwierigkeiten.[39] Für die Kinder

[35] Er hat 1955 eine Arbeit über „La première campagne de César contre les Germains, 58 avant Jésus-Christ“ und 1970 den ersten Band eines auf fünf Bände berechneten und bei Schmittleins Tod im Manuskript vorliegenden Werkes „Avec César en Gaule“ veröffentlicht. Auch eine kommentierte Ausgabe der „Germania“ des Tacitus war, als Schmittlein starb, im Manuskript fertig. (Manns 1978, S. 236 ff., 260.) Die für solche Untersuchungen unvermeidliche intensive und mühsame Beschäftigung auch mit Details nimmt nur auf sich, wer der Sache persönliches Interesse entgegenbringt. Damit ist nicht unvereinbar, dass Schmittlein als Pädagoge ein Übergewicht der alten Sprachen in der Schule ablehnte: Dies tat er offenbar schon bei den Schulreformgesprächen in Algier im April 1944. (Heinemann 1991, S. 23; Zauner 1994, S. 38.) Wie er Humanismus verstand, geht aus seinem ausführlichen Schreiben an den Mainzer Bischof Albert Stohr vom November 1946 hervor. (AdO Colmar AC 116.2.)

[36] AdO Colmar AC 72.2.

[37] Erlasse Laffons an die Länderverwaltungen v. 5.9. und 8.10.1945 (795/DGAA/EDU und 439/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 130.3). Die Modalitäten der Wiederaufnahme des Religionsunterrichts in den Schulen waren in einer Besprechung am 23.8. geregelt worden (AC 72.2, 24.8.1945.)

[38] Bericht Hepp/Billotte (Kap. 2, Anm. 92 und 108). Vgl. die Zusammenfassung v. 30.8.1945, AdO Colmar AC 73, für Württ.-Hohenzollern: Winkeler 1971, S. 69.

[39] Immerhin hielt es Koenig für angezeigt, die Sache, nachdem sie am 23.8.1945 beschlossen worden war (Schreiben Schmittleins v. 24.8., AdO Colmar AC 72.2), Paris

interessierter Eltern fand religiöse Unterweisung sogar schon vor der Eröffnung der Schulen statt: Erzbischof Conrad Gröber erzählte Ende Juli dem Amerikaner Stewart W. Herman, der als stellvertretender Direktor der Wiederaufbauabteilung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Genf Freiburg besuchte, dass dieser Unterricht wieder erlaubt sei. Er fügte, wohl mit einem Lächeln, hinzu: "Da es sonst keine Schule gibt, kann er sich über den ganzen Vormittag erstrecken."[40]

Nach den Vorgaben der Baden-Badener Zentrale arbeiteten die deutschen Verwaltungen in Freiburg, Tübingen und im Nordteil der französischen Zone nun in Eile die neuen Stundentafeln und Lehrpläne für die Schulen aus. In Baden wurden die französischen Weisungen praktisch nur übersetzt, wie Maurice in seinem Monatsbericht für November 1945 feststellte. Die württembergische Fassung erschien ihm origineller, ohne jedoch stark abzuweichen.[41]

Tatsächlich hatte die Tübinger Landesdirektion für Kultus, Erziehung und Kunst den praktischen Teil ihrer „Richtlinien für den Wiederbeginn des Unterrichts", die Carlo Schmid Ende Oktober unterzeichnete, schon Anfang November umarbeiten müssen. Sie hatte Laffons Erlass vom 2. September missverstanden oder einen Spielraum vermutet, der in Wirklichkeit nicht bestand. Dass sie der Forderung nach einem Französischunterricht mit hoher Stundenzahl genügt und im Zusammenhang damit sogar bestimmt hatte, dass ein vor Kriegsende begonnener Englischunterricht der zweiten Oberschulklasse nicht wieder aufgenommen, in anderen Klassen nur neben dem neu zu erlernenden Französisch weiter-

---

schriftlich vorzutragen: Schreiben 638/DGAA/EDU (d. h. der Entwurf kam von Schmittlein) v. 1. 9. 1945 an den Präsidenten der Vorläufigen Regierung der Franz. Republik – Generalsekretariat des Interministeriellen Ausschusses für deutsche und österreichische Angelegenheiten, AC 73. Unruhe verursachte in der franz. Zone da und dort die Anordnung, dass die Eltern den Wunsch nach Religionsunterricht für ihre Kinder schriftlich erklären mussten. (795/DGAA/EDU v. 5. 9. 1945 an die Délégués Supérieurs.) Die Bischöfe waren der Meinung, dieser Unterricht müsse, solange keine schriftliche Abmeldung erfolge, selbstverständlich sein. Vgl. das Antwortschreiben des Freiburger Erzbischofs v. 12. 10. 1945 an die Unterrichtsverwaltung auf deren Erlass F.B. 423 v. 30. 9. 1945, Akten des Erzb. Ord. Freiburg 43.01.00, Vol. V b. Die teilweise von franz. Verwaltungsstellen vertretene Auffassung, der Religionsunterricht müsse in kirchlichen Räumen, also außerhalb der Schule erteilt werden, wurde schnell korrigiert. (Vgl. Amtsbl. f. d. Erzdiözese Freiburg 1945, S. 70: Nr. 81 v. 18. 10. 1945.)

[40] Vollnhals 1988, S. 65.

[41] Vorgaben in Laffons Grundanweisung v. 2. 9. 1995 (siehe Anm. 32). Maurice: 1200/DGAA/EDU/E v. 29. 11. 1945, AdO Colmar AC 125.3. Freiburger Erlass zur „Wiedereröffnung der Höheren Schulen einschließlich der Privatschulen" F.B. 767 v. 17. 10. 1945: StAF, F 110/9, Nr. 382. Tübinger „Richtlinien für den Wiederbeginn des Unterrichts" U III Nr. 2 v. 25. 10. 1945: StAS., Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 14.

geführt werden solle, reichte der Besatzungsmacht nicht aus. Denn das humanistische Gymnasium sollte seiner Tradition entsprechend mit Latein anfangen. Nun wurden auch bei diesem Schultyp den Erstklässlern sechs Wochenstunden Französisch neben den sechs Stunden Latein vorgeschrieben.[42] In der 2. (6.) Klasse, die bereits ein Jahr Latein gehabt hatte, setzte das Französische zusätzlich ein. In den Oberschulen für Jungen wurde Latein (ab Klasse 5) zur freiwilligen Arbeitsgemeinschaft. In jeder der Klassen 5, 6, 7 und 8 der Oberschulen für Jungen und entsprechend im sprachlichen Zweig der Oberschulen für Mädchen (9.–12. Schuljahr) war das Englische weiterzuführen und mit dem Französischen neu zu beginnen. Im hauswirtschaftlichen Zweig der Mädchenoberschule wurde in den drei Oberklassen nur noch Französischunterricht erteilt.[43]

Die grundsätzlichen Ausführungen des Erlasses vom Oktober blieben gültig. Sie nannten einige der Hindernisse beim Namen: die Raumnot, den Mangel an erfahrenen und gründlich ausgebildeten Lehrkräften, die Pause, die im Unterricht eingetreten war, die Entwöhnung der Kinder von der Schularbeit. Die Hauptaufgabe werde sein, den Schülern pflichtgetreue, zuchtvolle Arbeit wieder selbstverständlich werden zu lassen. Dabei sollte man sich stofflich bescheiden und auf das Wesentliche ausrichten: „Wir müssen uns in der Notzeit auch im Geistigen auf das Lebensnotwendige beschränken." Die Behörde appellierte an „Umsicht, Entschlusskraft und tätige Energie", denn die Richtlinien könnten „unmöglich für jede vorhandene oder noch entstehende Frage eine Antwort oder Anweisung geben." Man müsse versuchen, so nah wie möglich an das in der Reifeprüfung gesteckte Ziel heranzukommen. Sich selbst beschränkte die Landesdirektion ebenfalls: „Es bedarf keiner weiteren Begründung, dass die Erfüllung dieser ... Überleitungsmaßnahmen nicht mit einer umfassenden Neuordnung des höheren Schulwesens verknüpft werden kann."[44]

---

[42] Maurice hatte am 12. 10. 1945 entschieden, dass Französisch an allen höheren Schulen von der dortigen 1. Klasse an täglich mit einer Unterrichtsstunde zu lehren sei, auch an Gymnasien mit Latein als 1. Fremdsprache. (SP 50403 EDU/E No. 670, AdO Colmar AC 130.3.)

[43] Erlasse U III Nr. 2 v. 25.10. und Nr. 27 v. 9. 11. 1945. (StAS wie Anm. 41.)

[44] Es ist nicht ohne Interesse, die Selbstbescheidung dieser Richtlinien mit den „Übergangslehrplänen für die höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz" vom gleichen Monat zu vergleichen (StAS wie Anm. 41), einem sechzigseitigen Lehrplanwerk, das als Motto das Wort Wilhelm von Humboldts trägt: „Man muß auch am Abgrunde das Gute nicht aufgeben." Die Schüler sollten in Weltoffenheit und Spannungsreichtum des deutschen Geistes die deutsche Sendung erkennen, so wie das Griechentum trotz seiner politischen Katastrophe seine Bedeutung behalten habe. „Das festliche Bekenntnis zu diesem deutschen Geist soll alljährlich um die Johanniszeit in einer dramatischen und musikalischen Aufführung deutscher Werke durch die Schulgemeinde abgelegt werden." Die Lehrpläne betonen aber zugleich die Einbettung der deutschen Kultur in die europäische und deren antike Grundlagen. Christli-

Dies war auch die Meinung der Stuttgarter Verwaltung, doch erwies sich schon bei der ersten Probe, dass eine gemeinsame Schulpolitik in Nord- und Südwürttemberg nicht durchzuhalten war. Stuttgart sandte eine entsetzte Mahnung an die Tübinger Kollegen, nicht durch die Einführung von Französisch als erster Fremdsprache das humanistische Gymnasium zu zerstören.[45] Einer solchen Erinnerung hätte es nicht bedurft. Aber die Stuttgarter Verwaltung hatte eine etwas freiere Hand. In Tübingen blieb nur übrig zu gehorchen. Der Vorschlag, im Gymnasium mit Latein als der Mutter aller romanischen Sprachen zu beginnen und das Französische im übernächsten Jahr folgen zu lassen, wo ihm dann gewisse Lernergebnisse bereits zugutekämen, wurde prompt zurückgewiesen. In der Not versuchte man, das Gymnasium zu retten, indem man sich für den gleichzeitigen Beginn beider Sprachen entschied, womit nun freilich der Schwächste im Tauziehen, der Schüler, auf der Strecke zu bleiben drohte.[46]

---

che Lebenshaltung müsse das gesamte Schulleben durchdringen, der christliche Glaube wieder „die verpflichtende Norm aller Bildung ... werden." Daher sollten die großen christlichen Feste von der Schule mitgefeiert und jeden Mittwoch Schülergottesdienste gehalten werden. Fast bedauernd wird bemerkt: „Wenn auch die herrschenden Kräfte der Zeit vor 1500 mit Recht als die tieferen und umfassenderen erscheinen, so können wir doch nicht die geistige Entwicklung seit 1500 auslöschen": Synthese aus These und Antithese sei notwendig. Auch der neuzeitliche Erkenntnis- und Entdeckerdrang wird deshalb bejaht, ebenso das mathematisch-naturwissenschaftliche Denken „in seiner edlen, nicht in seiner entarteten Form" des Materialismus. – Aus dieser Weltsicht wird abgeleitet, dass beide Grundformen des Gymnasiums, die humanistische (mit der zulässigen Variante Französisch statt Griechisch) und die naturwissenschaftliche, mit Latein beginnen und auf der gesamten Unterstufe wöchentlich acht Stunden Unterricht in diesem Fach erteilt werden müssen. Auch der Stoffplan für andere Fächer wird vom zentralen Anliegen bestimmt. Für Deutschland soll Goethes „Hermann und Dorothea" den „Halt der Familie in revolutionären Zeiten" aufzeigen. „Im geistigen Bilde Frankreichs muß – von La Fontaine abgesehen – der ironisch-skeptische Zug für den Schüler zurücktreten, der rationalistisch-aufklärerische darf nicht einseitig überbetont werden, von dem metaphysisch-religiösen werden die stärksten erziehenden und bildenden Wirkungen ausgehen können." – Das Rheinland ging daran, eine Kathedrale zu bauen, Württemberg stellte eine Notbaracke auf.

[45] U III 3567 v. 15. 11. 1945, StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 13, Bd. 1. Mack überschätzte entweder die Entscheidungsfreiheit der Tübinger Beamten oder hoffte, diesen bei ihren Verhandlungen mit der Besatzungsmacht eine Stütze sein zu können. Die Anweisung an die Schulen war aber, als er sich einschaltete, bereits ergangen. (Erlass U III Nr. 27 v. 9. 11. 1945, StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 14.)

[46] Im Schreiben v. 15. 11. 1945 (wie Anm. 45) erklärte Mack: „Vom päd. Standpunkt aus ist der Beginn von 2 Fremdsprachen … in derselben Klasse immer abgelehnt worden." Dass Latein und Französisch zusammen zwölf Wochenstunden in Anspruch nahmen, zwang zur Kürzung anderer Fächer (Erlass v. 9. 11. 1945, Anm. 45; Festschrift des Friedrich-List-Gymnasiums 1987, S. 93.) – Im Saarland führte, wohl unabhängig von der württembergischen Entscheidung, der Wunsch, das humanistische Gymnasium zu erhalten, zur gleichen Lösung: In einer Eingabe an Gouverneur

Eine weitere Frage war, woher man für eine mit großer Stundenzahl unterrichtete neue Pflichtfremdsprache die Lehrer nehmen sollte. Dies sah auch Schmittlein, aber er hatte sich dazu Gedanken gemacht. Möglichst jede Schule sollte einen männlichen oder weiblichen Assistenten aus Frankreich erhalten. Die dafür in Aussicht genommenen jungen Leute würden in der Regel Germanisten sein, also Kenntnisse im Deutschen besitzen und aus dem Aufenthalt in der Zone für ihre künftige Berufstätigkeit Nutzen ziehen. Sie hätten die Aufgabe, dem eigentlichen Lehrer an die Hand zu gehen, aber auch unmittelbar mit den Schülern zu üben, deren Aussprache und erste Ausdrucksversuche zu fördern und sie später in die französische Literatur einzuführen.[47] Schmittlein erhoffte sich zusätzlich eine Wirkung auf den verknöcherten Frontalunterricht, in dem er – nicht ganz zu Recht – die deutsche Unterrichtsweise erblickte.[48] Mit dem Schwung ihres Lebensalters und der geistigen Beweglichkeit ihres Volkes sollten die jungen Franzosen die Kollegien beleben und die Herzen der Schüler gewinnen. Sie würden so zu Botschaftern Frankreichs und zugleich zu Vorbereitern eines besseren Verstehens zwischen den beiden Völkern werden – eine Planung, die in die Zukunft wies. Dass die Assistenten noch eine weitere Aufgabe hatten, wurde nur in internen Gesprächen und Ausarbeitungen erwähnt, lag jedoch zu nahe, als dass es an den Schulen nicht vermutet worden wäre. Sie sollten ein Ohr am Boden sein, Seismographen für die Einstellung und Stimmung der deutschen Lehrer und Schüler. Ob eines der Motive im Vordergrund stand, lässt sich nicht entscheiden. Da zur schnellen Anwerbung und Installierung der Assistenten Geld gehörte und auf unbürokratische Weise flüssiggemacht werden

---

Grandval v. 21. 10. 1946 wurde erklärt, alle saarländischen Fachleute befürworteten den gleichzeitigen Beginn des Latein- und Französischunterrichts im 5. Schuljahr, wobei der Unterricht in diesen Fächern und in Deutsch in der Unterstufe von demselben Lehrer erteilt werden sollte. (AdO Colmar AC 116.2.) – Württ.-Hohenzollern nahm ein Jahr später einen neuen Anlauf (TÜ III No. 3788 v. 12. 10. 1946, von der franz. Landesverwaltung am 30.10. nach Baden-Baden weitergeleitet) und setzte die Reform bis zur Entscheidung aus. Die zurechtweisende Antwort mit Laffons Unterschrift ließ nicht lang auf sich warten. (8629/Cab/c v. 25. 11. 1946, AC 116.2.) Ebenso scheiterte ein badischer Versuch (Schreiben der Freiburger Délégation Supérieure Nr. 387/Cab/DAA v. 24.10. und 1510/EDU v. 30. 10. 1946, AC 116.2): Statt einer Antwort ging der Bericht mit dem Vermerk „Durch die Ereignisse überholt" zu den Akten. Nur an der Saar blieb die Reform praktisch unausgeführt. (Schreiben Grandvals 6595/DAA/EDU/E v. 16. 11. 1946 und 361/7 DAA/EDU/E v. 24. 3. 1947, hierzu 11201/DGAA/EDU/E vom gleichen Tag; alles AC 116.2.)

[47] Vgl. Schmittleins Rechenschaftsbericht v. 24. 6. 1949 (wie Anm. 22).

[48] In seiner Denkschrift v. 27. 1. 1948 (AdO Colmar AC 67.1; Vaillant 1981 a, S. 139–155) nennt Schmittlein die Lehrmethode der deutschen Schulen barbarisch. Sie beruhe ausschließlich auf dem Grundsatz der Lehrerautorität: Magister dixit. Viele Stunden passiven Lernens ersetzten bei den Schülern Nachdenken und eigene Arbeit.

musste, war das Argument der Kontrolle gewiss bei manchen Partnern unumgänglich und wirksamer als das der Hilfe.[49] Mit seiner ausgeprägten Vaterlandsliebe und seinem Ehrgeiz, die Besatzungstätigkeit zum Erfolg werden zu lassen, also Hindernisse und Gegenströmungen so früh wie möglich erkennen und ihnen begegnen zu können, fand Schmittlein in der Doppelrolle der Assistenten nichts Zweideutiges. Auch die positive Aufgabe lag ihm am Herzen, und das nicht nur wegen des Geländegewinns für die französische Sprache, mit dem die angestrebte politische Stellung Frankreichs in Kontinentaleuropa unterstützt werden sollte. Ließen sich die Ziele verwirklichen? Die Ausstattung der höheren Schulen mit Assistenten erfolgte schnell: Im Juni 1946 waren schon 88, im Juni 1947 130 an der Arbeit.[50] Die deutschen Urteile über den Nutzen und die Persönlichkeit der jungen Franzosen schwankten, so wie sich die entsandten Personen nach Veranlagung und Talent unterschieden. Schmittlein dagegen,

[49] „Zusammengenommen erlauben die (von den Assistenten) eingesandten Berichte, das Klima dieses Milieus (d. h. der höheren Schulen) ebenso zu beurteilen wie die Veränderungen, die sich aus besonderen Verhältnissen ergeben." (Denkschrift Schmittleins v. 27. 1. 1948, wie Anm. 48.) Im Monatsbericht zu Baden im Juli 1947 wird aus einer bis dahin unbemerkt gebliebenen Eigenmächtigkeit der Schule Birklehof die Notwendigkeit gefolgert, „an so vielen deutschen Schulen wie nur möglich einen Assistenten zu haben, der nicht nur die französische Kultur verbreitet und Kenntnisse über Frankreich vermittelt, sondern uns auch Mitteilungen über das innere Leben der Schulen macht." (4. 8. 1947, AdO Colmar AC 125.3.) In der Augustausgabe 1947 der Zeitschrift „La France en Allemagne", die von der Informationsabteilung der Militärregierung herausgegeben wurde, heißt es von den Assistenten: „Angesiedelt … im Zentrum des Problems, sind sie die wertvollen Zeugen des Geisteszustandes und der Reaktionen ihrer jungen Hörer. Sie erlauben uns, dieser neuen Jugend den Puls zu fühlen, die das Deutschland von morgen sein wird." (S. 15) In diesem Sinne wurden auch amerikanische Gesprächspartner informiert. (Bidwell 1948, S. 81.) Andererseits tadelte Schmittlein nicht lang danach, die franz. Landesverwaltungen hätten Assistenten als Spitzel missbraucht. (14. 10. 1947, AdO Colmar AC 97; Zauner 1994, S. 263.) Die Grenze war wohl nicht einfach zu ziehen. Der Konstanzer Monatsbericht für Februar 1947 (AdO Colmar AC 125.3) beruft sich ausdrücklich auf die Assistants, wenn er über Äußerungen von Lehrern und Schülern zu Zeitereignissen (franz. Saar- und Ruhrpolitik, Entwicklung in Indochina, Beschlagnahmen, Ernährungslage) berichtet. – Vom Schuljahr 1947/48 an unterstanden die Assistenten nicht mehr der Militärregierung, sondern waren dem Institut français zugeordnet. Sie blieben dennoch mit der Direction de l'Education Publique verbunden. Die Délégations Supérieures legten Wert darauf, durch Mehrfertigungen der Berichte auf dem Laufenden gehalten zu werden. (Protokoll der Besprechung Schmittleins mit den Erziehungsoffizieren in den Délégations Supérieures v. 14. 10. 1947, AC 97, und Protokoll der Tagung der Erziehungsoffiziere von Württ.-Hohenzollern v. 9./10. 5. 1949, AC 149.5.) – Für die Bezahlung der Assistenten wies General Koenig Schmittlein Mittel zu, da nur so die Arbeit schon zu Beginn des Schuljahres 1946/47 (Oktober) aufgenommen werden konnte. (Couer 1987, S. 86.)

[50] Zahlen nach Schmittleins Bericht v. 24. 6. 1949 (wie Anm. 22).

der auch mit der nachwachsenden deutschen Generation große Hoffnungen verband, setzte auf die Persönlichkeit und das Können seiner jungen Landsleute mit feurigem, romantischem Vertrauen.[51]

In der amerikanischen Zone war an ein entsprechendes Programm jedenfalls zunächst nicht zu denken: Die Entfernung zwischen den Vereinigten Staaten und Deutschland war größer, die Zahl interessierter junger Germanisten in Amerika sicherlich geringer und der Nutzen eines Deutschunterrichts in den USA zweifelhaft: Als internationale Sprache schien das Deutsche gestorben.

Überblickt man im Großen die Stundentafeln und Lehrinhalte, mit denen der Unterricht an den höheren Schulen im Herbst oder Winter 1945 wieder begann, so stellt man erhebliche Veränderungen fest. Die Pläne entstanden unter vier Vorzeichen: Sie mussten den Wünschen der jeweiligen Besatzungsmacht entsprechen, von der selbst die Wortwahl sorgfältig geprüft wurde. Sie mussten von der oft chaotischen Schulwirklichkeit, wie sie nun einmal war, ausgehen. Andererseits mussten sie aber auch versuchen, diese Wirklichkeit zu beeinflussen, ohne Lehrer und Schüler durch ein Zuviel zu entmutigen, mussten neue Zielmarken aufstellen, obwohl der Alltag dahinter gewiss oft zurückbleiben würde. Sie mussten schließlich in kürzester Zeit fertig sein.

Zeitdruck und Personalsituation erlaubten nicht, alles von Grund aus neu zu durchdenken. Deshalb blieben die Lehrpläne von 1938 als Gehäuse erhalten, obwohl selbstverständlich alle für das vergangene Regime kennzeichnenden Inhalte und Formeln zu verschwinden hatten. Das Ergebnis konnte nur ein Notbehelf sein, zumal jede neue Vorgabe der Besatzung das ganze Gefüge durcheinanderbrachte. So wurde Karl Otts Plan einer Profilierung der Schultypen durch das französische Diktat neuer Stundentafeln und Lehrpläne schon 1946 unausführbar.[52]

---

[51] Deutsche Urteile: u. a. Humpert 1954, S. 51 f., Ruge-Schatz 1977, S. 76. Schmittlein fühlte sich durch die Entwicklung bestätigt: Vgl. seinen Bericht v. 24. 6. 1949 (wie Anm. 22). Kurz zuvor hatten die Erziehungsoffiziere für Württ.-Hohenzollern bei einer Tagung, die am 9./10. 5. 1949 unter dem Vorsitz von Entz in Lindau stattfand, allerdings die Meinung vertreten, die Assistenten müssten Gelegenheit haben, aus der Erfahrung der Kontrolleure Nutzen zu ziehen, und regelmäßig inspiziert werden. Dies würde manchen von ihnen zeigen, dass sie nicht ganz sich selbst überlassen sind. (AdO Colmar AC 149.5.) Zu Schmittleins Urteil über die deutsche Jugend vgl. u. a. die Tätigkeitsberichte v. 4. 7. 1947 (7723/DGAA/EDU, AC 116.2) und 12. 7. 1947 (7848/DGAA/EDU, AC 67.1), die Denkschrift v. 27. 1. 1948 (10711/DGAA/EDU, AC 67.1, auch in: Vaillant 1981 a, S. 139–155) und den Bericht v. 24. 12. 1948 an Koenig (6501 CCSG/EDU, AC 68).

[52] Zur Ausgangslage vgl. Picht 1946, S. 29. Ott war genötigt, den Schulen am 24. 8. 1946 mitzuteilen: „Da in kürzester Frist eine einschneidende Organisationsänderung im Höheren Schulwesen zu erwarten ist, müssen die auf Beginn des kommenden Schuljahres vorgesehenen Anordnungen zurückgestellt werden." (StAF, F 110/9, Nr. 321.)

Unterricht in Geschichte und Geographie gab es in der amerikanischen Zone anfangs überhaupt nicht. Erst 1948 wurde die Behandlung der Vergangenheit mit Ausnahme der letzten hundert Jahre gestattet. Die Kultusverwaltung entschied sich, den Nachdruck auf die Fächer Deutsch, Mathematik und die Fremdsprachen zu legen.[53]

Das größte Problem war jedoch die Einführung des Französischen als erste Fremdsprache in der französischen Zone. Zwar hatte der Französischunterricht in Baden und Württemberg eine lange Tradition. Es gab zudem nicht wenige Pädagogen, die das Französische als grundständige Fremdsprache für vorteilhafter als das Englische hielten. Die Auseinandersetzung war noch in den Fünfzigerjahren lebhaft[54] und konnte nie mit einem vollen Konsens abgeschlossen werden. Es war deshalb nicht der Französischunterricht als solcher, der zu den ersten ernsten Reibungen zwischen der französischen Besatzungsmacht und den neuen deutschen Verwaltungen führte, sondern die Rückwirkung der Maßnahme auf das humanistische Gymnasium. Bald genug sollte sich zeigen, dass dies kein beiläufiges Thema und der Befehl vom Herbst 1945 nur der Anfang einschneidenderer Änderungen war. Dass das Land Württemberg-Baden seinerseits den südlichen Teilen der alten Länder folgte, war undenkbar. Die Amerikaner hätten eine krasse Bevorzugung des Französischen gegenüber dem Englischen wohl auch nicht hingenommen. Somit war durch die neuen Stundentafeln und Lehrpläne die Spaltung des Bildungswesens in Südwestdeutschland vollzogen.

3.2 Die deutschen Schulverwaltungen: Personen und Aufgaben

Keine ins Einzelne gehende Bildungsgeschichte kann von den Kultusministern als den obersten Verantwortlichen nach den Parlamenten und

---

[53] Vgl. für Württ.-Baden den Erlass v. 9. 11. 1945 (U III Nr. 3557), Amtsbl. KM WB, S. 16 ff., und 5 Jahre KM WB, S. 16, 45. Im nordbad. Bericht an das Staatsministerium Württ.-Baden für April 1946 ist erwähnt, der Geschichtsunterricht sei „an Hand der von der Unterrichtsverwaltung herausgegebenen Geschichtstabellen … wieder in bescheidenem Ausmaß aufgenommen" worden. Aus dem entsprechenden nordwürttembergischen Bericht für Mai geht hervor, dass Verhandlungen mit den Amerikanern zur Erlaubnis geführt hätten, Geschichte bis 1850 wieder an den höheren Schulen zu unterrichten. Die Erlaubnis für Geographie folgte; sie wird ebenso wie die Genehmigung neuer Lehrpläne für die beiden Fächer im August-Bericht genannt. (Alle drei Berichte GLAK 235, No. 4331.)

[54] Der Landesverband Nordbaden für Lehrer an Höheren Schulen berief sich in seiner Stellungnahme (Nr. 1033) v. 28. 2. 1950 auf „die anerkannt schlechten Erfahrungen … mit Englisch als Anfangssprache" und erklärte zwei Jahre später (10. 2. 1952): „Allgemein besteht der Wunsch, so bald als möglich Französisch zur 1. modernen Fremdsprache zu machen." (GLAK 235, No. 35432.)

den Regierungschefs der Länder absehen. Manche von ihnen versuchen, ein Programm zu verwirklichen, und stehen dabei im Wettlauf mit der Zeit, andere sind Bewahrer und Verteidiger eines insgesamt für richtig erachteten Systems, wieder andere kommen durch die Parteien, denen sie angehören, eher zufällig und mitunter fast ungern zu ihrer Position, um sich anschließend entweder mit ihr zu befreunden oder die Berufung in ein erwünschteres, vielleicht auch gemäßeres Ministeramt abzuwarten. Alle jedoch haben durch Tun oder Unterlassen Einfluss auf das Bildungsgeschehen und manchmal eine längere Zeit anhaltende Wirkung.

Ihre Mitarbeiter in der Schulverwaltung stehen zumeist nicht im Licht. Sie sind Vollstrecker des Ministerwillens, wie die Minister selbst grundsätzlich Ausführende des Willens der Volksvertretung sind, in der sich der Wille der wahlberechtigten Staatsbürger verkörpert. Tatsächlich aber wird dieses Modell von vielerlei Faktoren verändert, durch die nicht nur Reibungsverluste entstehen, sondern gelegentlich auch vorschnelle Beschlüsse oder Entscheidungen verzögert werden, sodass Zeit zur nochmaligen, gründlicheren Überlegung bleibt. Sachkenntnis, Überzeugung, eigener Wille, Selbstachtung, Argumentationsgeschick und Ehrgeiz gehören zu diesen Faktoren, bei den Ministern gegenüber der jeweiligen Landtagsmehrheit, jedoch auch innerhalb der Ministerien. Deren Beamte führen die Anordnungen des Ministers aus, aber sie beraten ihn auch, sodass es zu einer ursprünglich von ihm geplanten Maßnahme vielleicht niemals kommt. Persönlichkeit, Erfahrung, Vertrautheit mit der Materie, Überzeugungskraft und Geschicklichkeit im Umgang mit den jeweils obersten Verantwortlichen können eine Rolle spielen, ebenso persönliche oder parteipolitische Nähe zu ihnen. Sie tun es umso eher, je kleiner die Zahl der Mitarbeiter ist, je genauer der Minister deren Leistungen und Schwächen kennt, je häufiger sie Gelegenheit haben, mit ihm zu sprechen.

Das bei der Gründung des Südweststaates errichtete Kult(us)ministerium wurde von Ministerpräsident Dr. Hans Filbinger im Mai 1978 in ein Ministerium für Kultus und Sport und ein Ministerium für Wissenschaft und Kunst geteilt. Unter Ministerpräsident Lothar Späth wurden im Juni 1988 Arbeitsbereiche des letzteren Ressorts verselbstständigt, die Ministerpräsident Erwin Teufel dann im Juni 1992 mit anderen Aufgaben zu einem neuen Ministerium für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst verband. Diese drei ganz oder größtenteils aus dem Kultusministerium hervorgegangenen Ministerien umfassten 50 Jahre nach Kriegsende 716 Personen. Weitere 721 Personen waren bei den vier Oberschulämtern beschäftigt. Berücksichtigt man nur die Amtsleitungen und die Referenten vom Regierungsrat aufwärts, so ergeben sich 266 und 238, insgesamt also 504 Personen mit höherer Verantwortung. Demgegenüber bestand vor der Bildung des Südweststaates die Kultusverwaltung in Württemberg-Baden

aus 56, in Württemberg-Hohenzollern aus 18, in (Süd-)Baden aus 20 Angehörigen dieses Personenkreises, wobei in Baden der Ressortminister zugleich Staatspräsident war, die Aufgaben des Regierungschefs somit ebenfalls wahrnahm. Zusammen ergeben sich für 1952 94 Personen; die Gesamtzahl aller Beschäftigten belief sich auf 249 – weniger als ein Fünftel der späteren Zahl. Vergleicht man diese vollends mit der unmittelbaren Nachkriegszeit, so ist das Ergebnis noch erstaunlicher. Im französisch besetzten Teil Badens waren im Januar 1946 im Kultusbereich nicht mehr als zehn Personen tätig – vom Leiter des Amtes bis zum Kraftfahrer.[55] Gewiss lagen zu dieser Zeit die Entscheidungen bei der Besatzungsmacht, sodass deren Personal hinzugerechnet werden müsste. Aber das Nebeneinander von bestimmender französischer und ausführender deutscher Verwaltung bewirkte auch eine Fülle von Doppel- und Mehrarbeit, die eine einheitliche Verwaltung überhaupt nicht hätte zu leisten brauchen.

Bei der geringen Zahl der Beamten kam es auf den Einzelnen stärker an als in den Jahrzehnten danach. Freilich konnte der jeweilige Angehörige der Verwaltung 1945 oder 1946 so wenig wie sein Staatssekretär oder Minister die Kulturpolitik bestimmen. Er war dennoch nicht nur ein Rädchen im Getriebe. Denn es war wesentlich, ob er sich in beflissener, den Weisungen vielleicht sogar vorauseilender Loyalität alle Wünsche und

[55] Zahlen nach den 50 Jahre nach Kriegsende (am 8. 5. 1995) gültigen Fernsprechverzeichnissen des MKS (v. Dezember 1994), des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung (v. 1. 3. 1995) und des Ministeriums für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst (v. 15. 8. 1994), die auch die Hilfskräfte aufführen. Entsprechend wurde bei den Oberschulämtern Freiburg (Verzeichnis v. 1. 2. 1995), Karlsruhe (3. 8. 1994), Stuttgart (27. 2. 1995) und Tübingen (März 1995) verfahren. Die Angaben zu 1952 sind dem Entwurf zum Staatshaushaltsplan Baden-Württ. 1952 entnommen. Zu (Süd-)Baden 1946: StAF, C 25/3, Nr. 55. Am 25. 1. 1946 wurden für diese zehn Personen, darunter drei Angehörige des höheren Dienstes, Dienstausweise beantragt. Am 30. 4. 1946 ist dann von insgesamt 33 Ministeriumsangehörigen die Rede, von denen sieben dem höheren Dienst angehörten. Die noch gesamtbadische Verwaltung vom Sommer 1945 hatte aus 14 Referenten bestanden. (Organisationsplan AdO Colmar AC 124.2.) – Zum Vergleich: Das Statistische Landesamt von Baden-Württ. zählt für 1952, unmittelbar nach der Gründung des Südweststaates, 97 900 vollzeitbeschäftigte Personen im Landesdienst, für 1993 218 900. Die Teilzeitbeschäftigten vermehrten sich zwischen 1960, wo ihre Zahl erstmals festgestellt wurde, und 1993 von 8800 auf 60 100. Dagegen stieg die Bevölkerungszahl von 1952 bis 1993 nur um 52 %. („Stuttgarter Zeitung" v. 12. 6. 1995.) – Unzweifelhaft sind seit 1945 auf die Verwaltung viele neue Aufgaben zugekommen. Dies gilt auch für den Kultusbereich: Allein die ständigen Kontakte mit den anderen deutschen Ländern und die sich aus dem zunehmenden Zusammenschluss Europas ergebenden Überlegungen und Maßnahmen verursachen eine Fülle von Arbeit. 1945 waren solche Kontakte nicht vorhanden, in der franz. Zone sogar untersagt. Eine private Unternehmensberatung, die die baden-württ. Schulverwaltung in den Neunzigerjahren überprüfte, nannte in ihrem Gutachten die Schulaufsicht schlank und effizient. („Stuttgarter Zeitung" v. 19. 4. 1995.)

Anregungen der Besatzung zu eigen machte und seine Befriedigung darin fand, bei der Umsetzung besonders flink zu sein oder gar verstärkende Vorschläge zu unterbreiten. Er konnte andererseits, ohne eine Konfrontation zu wagen, auch um Verständnis für andere Lösungen werben. Es lohnt sich daher festzustellen, welche Personen an den Entscheidungen beteiligt waren und wie sie dachten.

Ende 1945 sah es in den einzelnen Ländern und Verwaltungsbezirken so aus:

Kultminister des im September neu gebildeten Landes (Nord-)Württemberg-Baden war Dr. Theodor Heuss, der spätere erste Bundespräsident. Land Director William W. Dawson ernannte ihn am 14. September vorläufig, am 22. September endgültig. Er wies ihn zugleich an, die bis dahin amtierenden Persönlichkeiten davon zu unterrichten, dass künftig er innerhalb des durch die Besatzungsmacht gesteckten Rahmens die Verantwortung für den Kultusbereich trage und dass ihre weitere Arbeit, falls eine solche erforderlich sein sollte, seiner Zustimmung bedürfe. Carlo Schmid, dessen Amtszeit in Nordwürttemberg damit ein Vorspiel blieb, erfüllte die entsprechenden Aufgaben, und weitere dazu, von da an im südlichen Teil des Landes. Sein Stellvertreter Theodor Bäuerle wurde vom neuen Minister übernommen: Heuss kannte ihn seit den Zwanzigerjahren und hatte ihn schon im Sommer 1945 bei den Amerikanern ins Gespräch gebracht.[56]

Heuss war ein namhafter Politiker, Publizist und Autor, der, nun einundsechzigjährig, über eine reiche Erfahrung in der Kultur und Politik verfügte. Seine Vorfahren stammten auf der väterlichen Seite aus dem badischen Haßmersheim, mütterlicherseits aus der Rheinpfalz, aber schon der Großvater Heuss war nach Heilbronn übergesiedelt, der Vater dort geboren worden und aufgewachsen und nur durch seinen Beruf als Regierungsbaumeister einige Jahre im Geburtsort des Sohnes, Brackenheim, tätig, ehe er 1890 nach Heilbronn zurückkehrte. Hier besuchte Theodor Heuss das humanistische Gymnasium. Er sprach schwäbischen Dialekt und bekennt in seinem Erinnerungsbuch „Vorspiele des Lebens“ sogar, er sei als Kind „nicht ganz frei von den Gefühlen der Überlegenheit“ gewesen, die von den Württembergern gegen die Badener, „von den Schwarzroten gegen die Gelbroten gepflegt wurden“.[57] Über ein heimatliches Thema, den „Weinbau und Weingärtnerstand in Heilbronn am Neckar“, promovierte er nach seinem Studium der Nationalökonomie in München und Berlin bei dem berühmten Lujo Brentano, den er noch viele Jahre

[56] Zu C. Schmid vgl. Kap. 1.2.4 und 2.4, zu Bäuerle Kap. 2.4 und Arnold, Spranger, Erbe 1953, S. 9.

[57] 1953, S. 19; Heuss-Katalog S. 3.

danach als „unvergleichlichen Lehrer“ gefeiert hat.[58] Sein Weg führte ihn später aufs Neue und diesmal für viele Jahre nach Berlin, aber seit 1943 wohnte er in Heidelberg, woraus sich die Zusammenarbeit mit Professor Holl nach der Besetzung erklärt. Nun holten ihn die Amerikaner nach Stuttgart. Dort sollte nach zwei Amtsperioden als Bundespräsident (1949–1959) sein Leben auch ausklingen.

Ein Schwabe also, und das mit Überzeugung, aber ohne Enge und Provinzialität. Schon vor dem Ende des Ersten Weltkrieges hatte er die Zufälligkeit der Grenzen der deutschen Mittelstaaten betont und 1919, als die Fürstenhäuser kein Hindernis mehr darstellten, in einem Vortrag erklärt: „Ich könnte mir ... gut vorstellen, daß Württemberg und Baden einen ganz anständigen Staat zusammen geben. ... Vor der Territorialgeschichte dieser beiden Staaten brauchen wir wirklich keine Ehrfurcht zu haben – die Ämter, Abteien, Städte wurden zwischen 1802 und 1810 in Versailles, bei Napoleons Staatssekretär Caulaincourt, zusammengebettelt und an den Grenzen wußte man durch Jahre nicht, ob auf die Dauer das ‚angestammte Herrscherhaus‘ in Stuttgart oder Karlsruhe zu verehren sei. ... Schwarzwald und Neckar, die Stammesarten und die Wirtschaftsaufgaben sind uns gemeinsam.“[59] Heuss war auch stolz auf die Beteiligung seiner Familie an der badischen Revolution von 1848/49; ein Urgroßonkel wurde nach deren Scheitern in Durlach gefangen gesetzt. Beziehungen somit hinüber und herüber: Für eine Nordbaden und Nordwürttemberg gemeinsame Regierung war ein solcher Politiker wie geschaffen.

Diese Überlegung hatte allerdings für die Amerikaner keine entscheidende Bedeutung. Wichtiger war, dass Heuss von Jugend auf als liberaler Demokrat an der Politik Anteil genommen und eine umfangreiche publizistische Tätigkeit ausgeübt hatte. Er war noch nicht promoviert, als ihn der berühmte Friedrich Naumann 1905 in die Redaktion der „Hilfe“ holte. Dort sollte Heuss zwar zunächst „der Macher des belletristischen Beiblattes“ sein, wirkte aber auch am politischen Teil der Zeitschrift mit.[60] Er unterstützte Naumann und andere bei Wahlkampagnen, wurde 1912 Chefredakteur der Heilbronner „Neckar-Zeitung“, ohne die bis 1936 weitergeführte Arbeit an der „Hilfe“ aufzugeben, und war daneben noch für andere Publikationen tätig. 1924 gelang Heuss der Sprung in den Reichstag, dem er bis 1928 und wieder ab 1930 für die Deutsche Demokratische

[58] „Die Hilfe“, 37. Jg., 1931, S. 912; Heuss-Katalog S. 30 f.

[59] Die Bundesstaaten und das Reich, Berlin-Schöneberg 1918; Deutschlands Zukunft, Stuttgart 1919. Zitat S. 7 f.; auch Katalog S. 115. Heuss trat im Juni 1945 in einer Denkschrift für Prof. Karl Holl erneut für die Zusammenfassung der amerikanisch besetzten Teile Badens und Württembergs ein, stand damit aber keineswegs allein. (Haselier 1973, S. 249, 278 ff.; Sauer 1987, S. 238.) Vgl. Kap. 1, Anm. 90, und die späteren Ausführungen von Heuss 1963, S. 51–53.

[60] Heuss 1965, S. 67 f: Brief v. 24. 8. 1905; Heuss-Katalog S. 44.

Partei, die sich nach einer Fusion zuletzt Staatspartei nannte, angehörte. Im März 1933 wurde er noch einmal zum Abgeordneten gewählt. Vier Monate später erkannte ihm die Hitler-Regierung das Mandat ab.

Heuss war Publizist und Politiker in einem weiten Verständnis. Auch in Zeiten angestrengter Tätigkeit hörte er nicht auf, künstlerischen oder literarischen Neigungen zu folgen. Er zeichnete gern und gewandt und schrieb über Kunst und Literatur mit wachem ästhetischem Sinn. Dennoch gehörte der Politik sein lebhaftestes Interesse. Jahrelang wirkte er an der 1920 eröffneten Deutschen Hochschule für Politik in Berlin, wo, einem Plan Naumanns folgend, „junge Menschen ... für eine sachliche Führung umschriebener politischer Aufgaben geschickt gemacht" wurden.[61] Er war nicht der einzige Politiker, der vor dem stärker werdenden Nationalsozialismus eindringlich warnte, aber sein Buch „Hitlers Weg", das noch im Erscheinungsjahr 1932 in drei europäische Sprachen übersetzt wurde, ragte über Tagespolemik weit hinaus.[62] Die 1933 zur Macht gelangte Bewegung vergaß Heuss seine kritische Haltung nicht. Dennoch gelang es ihm – unter Schwierigkeiten, Verzichten und mit einigem Glück, wozu auch verständnisvolle Beschützer in amtlicher Stellung gehörten – zu überleben. Die Grausamkeit der Konzentrationslager musste er nicht kennenlernen. Er wich, ohne seine Meinung zu ändern, in weniger brisante Sachgebiete aus und schrieb viel beachtete Biographien über so verschiedene Männer wie Friedrich Naumann (1937), Hans Poelzig (1939), Anton Dohrn (1940), Justus von Liebig (1942) und Robert Bosch (erschienen 1946). Wäre er nach dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr ins öffentliche Leben zurückgekehrt, so hätte er mit seinem Werk dennoch zu den markanten Persönlichkeiten der Zeit gehört.

Diesen Mann also wünschte die amerikanische Militärregierung an verantwortlicher Stelle. Wie ein Vorklang erscheint es, dass er schon in Holls „Regierung" mit dem Schulsektor betraut worden war.[63] Allerdings konnte es so aussehen, als ob seine Aufgabe eher im Bereich der Presse liegen werde, denn Anfang September 1945 erhielt er zusammen mit dem Sozialdemokraten Knorr und dem Kommunisten Agricola die Lizenz

---

[61] Weltpolitische Bildungsarbeit an Preußischen Hochschulen. Festschrift aus Anlaß des 50. Geburtstages des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Carl Heinrich Becker, Berlin 1926, S. 156; Heuss-Katalog S. 129.

[62] Heuss sah den Ort seines „Versuchs, eine geistige Grundhaltung und eine Entwicklung aus zeitgeschichtlichen und persönlichen Bedingtheiten aufzuhellen" jenseits von Polemik oder Apologetik; die Arbeit sei nicht dazu bestimmt, der Tagespolitik zu dienen. (Vorbem. zur 6. Auflage von „Hitlers Weg", Stuttgart u.a. 1932.)

[63] Heuss-Katalog S. 239. Holl hatte das Ressort am 8. 6. 1945 Franz Schnabel angeboten, der wie er an der Technischen Hochschule Karlsruhe gelehrt hatte und 1936 zwangsweise emeritiert worden war. Schnabel hatte jedoch abgelehnt. (Haselier 1973, S. 255.)

der neuen „Rhein-Neckar-Zeitung“ und wurde deren verantwortlicher Hauptschriftleiter. Zahlreiche Artikel gingen in den folgenden Jahren aus seiner Feder hervor, und erst als Heuss Bundespräsident war und keine Erwerbstätigkeit mehr ausüben durfte, gab er seine Beteiligung auf.[64] Tatsächlich stand jedoch schon im August 1945 seine Ernennung zum Kultminister fest; „sie wurde von den Amerikanern der Regierung, mit deren Bildung Reinhold Maier beauftragt war, zur Bedingung gemacht.“[65] Maier schildert es in seinem Buch „Ein Grundstein wird gelegt“ so: „Gemäß der Absprache, dem Ministerpräsidenten werde ein wesentlicher Einfluss auf die Auswahl der Minister eingeräumt, starteten sie mit der gebotenen Höflichkeit den Namen Theodor Heuss. Ich unterdrückte meine Freude und stimmte zu. Den Amerikanern war an Heuss offenkundig sehr viel gelegen.“[66] Sie übernahmen es sogar, ihn nach Stuttgart zu bringen.

Wie gut der Griff der Besatzungsmacht war, wie günstig für die zu entwickelnde Demokratie die Tatsache, dass sich Heuss der Aufforderung nicht versagte, ist im Rückblick offensichtlich. Es war aber schon damals zu erkennen. Zwölf Jahre hatte in Württemberg Christian Mergenthaler das Ressort geleitet, zugleich Ministerpräsident des Landes, soweit diesem Reste von Rechten verblieben waren. Ein verbohrter Fanatiker, hatte er in der Zeit seiner Macht vom Schreibtisch aus gewirkt, nicht ohne formale Korrektheit, solange Politisches keine maßgebende Rolle spielte, aber ohne Ausstrahlung, verbissen, engbrüstig, karg, isoliert. Vor seiner steilen Karriere hatte er zuletzt am späteren Johannes-Kepler-Gymnasium in Stuttgart-Bad Cannstatt unterrichtet. Dort wurde noch ein Vierteljahrhundert danach der Platz im Lehrerzimmer gezeigt, an dem er in den Pausen gesessen war, unsichtbare Wände um sich, ständig irgendetwas korrigierend, um nur ja nicht in ein kollegiales Gespräch gezogen zu werden. Er war und blieb das Zerrbild eines kontaktarmen Naturwissenschaftlers, Pedant und Provinzler obendrein. Dagegen nun Heuss: Trotz aller Verwurzelung im heimischen Boden weltmännisch, im Wesen lebhaft und aufgeschlossen, zum geistigen Austausch bereit und jederzeit mühelos fähig, auf einen Vorrat erworbener Bildung zurückzugreifen, der noch Jahre danach, in Bonn, selbst dem nicht leicht zu beeindruckenden Konrad Adenauer Achtung abnötigte. Er war in der Weimarer Republik Parteimann gewesen und war es jetzt wieder, aber er war kein Winkelpolitiker, sondern eine Persönlichkeit, die Humanität mit Autorität bruchlos verband. Soweit die verstörte, von tausend Nöten bedrängte Bevölkerung am personellen Wechsel im öffentlichen Leben Anteil nahm, und das war in Teilen des

[64] Heuss-Katalog S. 240.
[65] Heuss-Katalog S. 241.
[66] R. Maier 1964, S. 117; Heuss-Katalog S. 241 f. Ähnlich R. Maier 1948, S. 332; vgl. auch S. 337.

Bürgertums durchaus der Fall, musste ein Mann wie Heuss durch seine bloße Existenz als Glückstreffer gelten. Wer, wenn nicht er, konnte nach so viel Niederbruch und Zerstörung dem Bildungswesen wieder Inhalt und Festigkeit geben?[67]

Er sah die Übernahme des Amtes als Dienst an: „Schließlich hat man ja seinen anständigen Namen durch die Zeit hindurchgehalten, um ihn jetzt einsetzen zu können, vielleicht auch verbrauchen zu müssen."[68] Obwohl in seiner engeren Heimat nicht anders als sonst in Deutschland die „Überlieferung einer gewachsenen Demokratie ... vom Nationalsozialismus ... verschlammt wurde", hatte er die Zuversicht, dass „die Triebkraft einer im Volkswesen begründeten Grundgesinnung nicht verdorben oder erstickt" sei, dass man beim Neuanfang „in Gesinnungen, Menschen, Familienüberlieferungen, unerschütterten Sachüberzeugungen einen unzerstörten Bestand antreten" könne.[69] Davon ausgehend, glaubte er an eine Reinigung des „urtümlichen Freiheitstriebs" der Deutschen von dem, was sich zwölf Jahre lang darüber gelagert hatte, und an die Möglichkeit, diesen Drang zur Freiheit bei der jungen Generation zu wecken, die bis dahin nur das „Dritte Reich" und seine Katastrophe kennengelernt hatte. Dieser Jugend, nicht irgendwelchen Änderungen des Schulsystems, galt die Hauptsorge: „dass sie nicht in der Not und Bedrängnis der Gegenwart Opfer einer trotzigen Verstockung" werde. Gerade angesichts der „Apathie weiter Schichten" müsse „alles öffentliche Tun ... heute auch eine erzieherische Aufgabe" sein: „Es will die wartenden Kräfte entbinden, ermuntern, lenken."[70] Mit dieser Einstellung übernahm und führte er sein Amt.

Theodor Bäuerle, der zweite Mann im Ministerium, war ein wenig älter als der Kultminister. Sein Vater war Sattler und Kaufmann in Unterurbach im Kreis Waiblingen gewesen, ein Großvater jedoch Lehrer, sodass

---

[67] Vgl. Theodor W. Adorno in seiner Gedenkrede auf dem 15. Deutschen Soziologentag in Heidelberg, April 1964: „Er hat durch seine bloße Existenz ... ein Bild der Repräsentanz des Staates, und damit doch auch des Staates selber, aufgerichtet, wie es in so unprätentiöser und sachlicher Reinheit, so frei vom Habitus der Gewalt, vor ihm in Deutschland unbekannt war." (Bracher 1965, S. 55, nach „Die Welt" v. 9. 5. 1964; auch Heuss-Katalog S. 426.) Zu Mergenthaler: Kieß 1995, und Kieß 1998; Nanko 1998, S. 70; Röhm, Thierfelder 1984, S. 238–333; Sauer 1975, S. 54, 187 ff., 192, 214, 215, 219, 225, 452–454, 459, 461 f., 474; Th. Schnabel 1986; Stolle 1997, S. 445–475; Thierfelder 1998, S. 80–82; Wurm 1953, S. 138 f., 160. Zu Schmitthenner, der in Baden seit 1940 die Verantwortung für den Kultusbereich trug, vgl. Heiber 1992, S. 353 f., 427, und 1994, bes. S. 303–312; Lennartz 1997, S. 623–654; Schwalbach 1985, S. 89, 143–146, 172; Wolgast 1990, S. 239–243.

[68] Brief an Gottfried R. Treviranus, 9. 1. 1946; Heuss-Katalog S. 249.

[69] 5. 9. 1946 im Berliner „Tagesspiegel"; Heuss-Katalog S. 248 f.

[70] Rundfunkansprache v. 12. 12. 1945; Heuss-Katalog S. 246 f.

es kein überraschender Schritt des Enkels war, nach der Schorndorfer Lateinschule das evangelische Lehrerseminar Eßlingen zu besuchen. Zwischen dem Abschluss der Ausbildung dort und der ständigen Anstellung in Stuttgart lagen dann einige Jahre, in denen Bäuerle nicht nur verschiedene Schulen kennenlernte, sondern auch an einem Lehrerseminar, in Nürtingen, unterrichtete. Eine solche Tätigkeit lockte ihn als Daueraufgabe. Deshalb bildete er sich von 1911 bis 1912 an der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften in Frankfurt am Main weiter und wurde danach Seminaroberlehrer in Backnang.

Der Erste Weltkrieg unterbrach die Arbeit; im August 1915 wurde Bäuerle schwer verwundet. Erfahrungen aus dem Beruf und Kriegsdienst flossen aber in ein zukunftsträchtiges Projekt der Erwachsenenbildung ein. Am 1. Mai 1918 wurde unter Mitwirkung des Kultministeriums und des Unternehmers Robert Bosch sowie seines Geschäftsführers Hans Walz der „Verein zur Förderung der Volksbildung" gegründet und Bäuerle, von dem die Anregung ausgegangen war, dessen geschäftsführender Direktor. Er leitete auch den auf eine Stiftung Boschs zurückgehenden „Verein Förderung der Begabten" und die „Markelstiftung" des deutsch-englischen Industriellen Karl Markel und wurde Mitbegründer des „Hohenrodter Bundes" aus in der Erwachsenenbildung maßgebenden Persönlichkeiten. 1932 würdigte die Universität Tübingen diese Tätigkeiten, indem sie Bäuerle zum Ehrensenator ernannte.

Den Nationalsozialisten waren freie Initiativen wie diese im Weg. Der „Hohenrodter Bund" wurde 1935, der „Verein zur Förderung der Volksbildung" 1936 aufgelöst, Bäuerle mit 54 Jahren in den Ruhestand versetzt. Er übernahm eine Beratertätigkeit für das Unternehmen von Robert Bosch und die Geschäftsführung der „Bosch-Jugendhilfe", scheinbar ganz unpolitische Aufgaben, blieb jedoch dem Regime verdächtig und wurde zweimal verhaftet. Als sein Sohn, ehe er Ende Oktober 1944 fiel, noch einmal einen kurzen Heimaturlaub erhielt, musste ihm die Mutter eröffnen, dass der Staat, für den er als Offizier kämpfte, seinen Vater gefangen gesetzt hatte. Anlass der neuen Inhaftierung war die freundschaftliche Beziehung zu Dr. Carl Goerdeler, den Bäuerle 1936 mit Robert Bosch in Verbindung gebracht hatte. Da Bäuerle jedoch nur die Bekanntschaft mit Goerdeler nachzuweisen war, kam es nicht zur Verurteilung und schlimmere Leiden blieben dem Beschuldigten erspart.[71]

---

[71] Leipner 1982, S. 836; Ritter 1954, S. 152, 471. Nach Storz 1976, S. 57, erwirkte „ein SS-Führer, den Bäuerle ehedem in seine Begabtenförderung aufgenommen hatte, ... seine Freilassung." Bei Gottlob Berger, um den es sich wohl gehandelt hat, braucht eine persönliche Verpflichtung gegenüber Bäuerle allerdings nicht angenommen zu werden, da er für die Angehörigen der Firma Bosch überhaupt eintrat. Vgl. Scholtyseck 1997.

Wenn schon die französische Besatzungsmacht eine führende Stellung für ihn vorsah, hing dies wohl auch mit Empfehlungen der evangelischen Landeskirche zusammen, der Bäuerle treu verbunden war. Kurze Zeit scheint die Waage zwischen ihm und Carlo Schmid geschwankt zu haben,[72] doch wurde am 15. Juni 1945 Bäuerle zum stellvertretenden Landesdirektor im Rang eines Ministerialdirektors ernannt. Diese Einstufung hat Reinhold Maier als Ministerpräsident in den ersten Tagen des folgenden Jahres förmlich bestätigt.

Es mag überraschen, dass als Behördenchef und Stellvertreter des Ministers nicht ein Mann mit juristischer Vorbildung bestimmt wurde. Kräftiges Karrierestreben und Gruppensolidarität, aber auch die immer stärker zunehmende Verrechtlichung des öffentlichen Lebens und die Überlegung, dass überdurchschnittliche Juristen nur gewonnen werden könnten, wenn ihnen im Kultusbereich ebenso große Aufstiegsmöglichkeiten wie sonst geboten würden, haben in den folgenden Jahrzehnten zeitweise dazu geführt, dass der Jurist als „Verwaltungsmann schlechthin" auch außerhalb des Innen- und Justizministeriums zumindest für den zweitobersten Platz prädestiniert erschien. Als jedoch in den Fünfzigerjahren ein juristischer Referent nach kurzer Tätigkeit in einem Oberschulamt meinte, als „schöne und dankbare Lebensaufgabe" dessen Leitung beanspruchen zu können,[73] drang er nicht durch. Das Argument vielfältiger Berufschancen anderswo konnten Männer und Frauen aus den verschiedenen Schularten nun freilich in aller Regel nicht für sich ins Feld führen. Trotzdem bedurfte es 1945 weder in Württemberg noch im Landesbezirk Nordbaden oder im Land (Süd-)Baden einer Diskussion, dass die Schulverwaltung grundsätzlich in der Hand von Schulleuten liegen sollte. Reinhold Maier hat es sogar, als die Amerikaner Heuss ins Spiel brachten, für nötig gehalten, darauf hinzuweisen, dass dieser „kein Fachmann der Schule" sei.[74] Vielleicht wirkte in Württemberg eine freilich nicht alte Tradition nach: Mitte der Zwanzigerjahre war im Landtag ein Antrag angenommen worden, der forderte, dass

---

[72] Thielicke 1984, S. 224 f. Nach Sauer 1978, S. 39, war man noch am 11. 6. 1945 bei Verhandlungen in Stuttgart davon ausgegangen, dass Bäuerle, wie von OB Dr. Klett am 21.5. vorgeschlagen (ebd. S. 38), das Kultusressort erhalten werde.

[73] Schreiben N.N. (Name wird aus Gründen des Datenschutzes nicht genannt) v. 31. 12. 1952 an Kultminister Dr. Schenkel. (PA N.N., MKS.) Landesbezirkspräsident Dr. Unser hatte N.N. im Vorjahr dem Ministerrat als Stellvertreter des Leiters der Landesbezirksdirektion für Kultus und Unterricht (Dietrich) vorgeschlagen. Er rechtfertigte die Tatsache, dass dienst- und lebensältere Beamte (u. a. Eichelberger) übergangen wurden, damit, dass diese aus dem Schuldienst hervorgegangen seien und im Verwaltungsdienst keine großen Erfahrungen besäßen. (GLAK 481, No. 1239.) Die letzteren bestanden bei Eichelberger in einer bis dahin fünfzehnjährigen Tätigkeit in der Behörde.

[74] R. Maier 1948, S. 332.

in der Schulverwaltung keine Stelle mit einem Juristen besetzt werden solle, die mit einem Angehörigen des Lehrerstandes besetzt werden könne.[75]

Bäuerle brachte in das württemberg-badische Kultministerium nicht nur große Erfahrung in der Schule, Lehrerbildung und Erwachsenenbildung, sondern auch seine in lebensbedrohenden Schwierigkeiten bewährte Lebensreife ein. In einem Rückblick auf das Jahr 1945 sprach der Leiter der Abteilung U I von seiner „beruhigenden, helfenden und heilenden Art" bei einer „Arbeit voll Sorge und Mühe". Er nannte Bäuerle einen „Seelenwecker" und „Lebensmehrer", „von dem Kraft, Tätigkeit und Bewegung ausstrahlt."[76]

Mit Bäuerle an der Spitze fand Heuss eine Schulverwaltung vor, die mit der Arbeit schon begonnen hatte. Der Monatsbericht der französischen Militärregierung in Württemberg für Juli 1945 hatte den Abschluss der Aufbauphase mitgeteilt. Die Behörde war danach in fünf Abteilungen gegliedert: Grundsatz, Verwaltung, Schule, Hochschule und Kirchen. Die Schulabteilung umfasste ihrerseits fünf Arbeitsbereiche: einen allgemeinen, die Schularten übergreifenden, der u. a. die Leibeserziehung und die Landesbildstelle einschloss, die Volksschulen, die höheren Schulen, die Berufsschulen und gesondert die Privatschulen.[77] Nach einem wohl nur wenig späteren Organisationsschema[78] waren Verwaltung, Unterricht (unter Theodor Bäuerle und Dr. Eugen Löffler), Kunst und Kultus (Kirchen) die vier miteinander gleichrangigen, wenn auch verschieden umfangreichen Hauptabteilungen, wobei „Unterricht" seinerseits eine Allgemeine Abteilung (Löffler) und die besonderen Bereiche Volksschulen (Schneckenburger), Höhere Schulen (Dr. Mack), Berufsschulen (Löffler), Privatschulen (Bäuerle) und Hochschulen (Dr. Rupp) umfasste. Mit der Bekanntma-

---

[75] Egelhaaf 1960, S. 168. Kieß hat in seiner Arbeit über Mergenthaler (1995, S. 292) darauf hingewiesen, dass dieser der erste „gelernte" Lehrer gewesen sei, der in Württemberg Kultminister wurde. Er erwähnt aber zugleich, dass auch die Theologen Gustav (von) Rümelin und Johannes (von) Hieber Unterrichtserfahrung an höheren Schulen hatten. Die Grenze zwischen Theologen und Altphilologen war lang fließend. Man ging davon aus, dass Theologen Latein und Griechisch ebenfalls unterrichten könnten – und Deutsch oder Geschichte ohnehin.

[76] Ansprache von Ministerialrat Heinrich Hassinger am 20. 12. 1945. (PA Theodor Bäuerle, MKS; vgl. zu Hassinger KuU 1953, Nichtamtl. Teil, S. 1.) Der spätere Kultusminister Storz gewann den Eindruck, dass die täglichen Geschäfte im Ministerium weithin Bäuerles Sache waren. „Unablässiger Eifer war überhaupt seine Natur: aufgeschlossen für praktische Vorschläge, für pädagogische, kulturpolitische, künstlerische Anregungen, woher sie auch kamen, immer gesprächsbereit, dabei ohne Hast, eher von einer gewissen redseligen Umwegigkeit ... Der gute Wille, behäbige Freundlichkeit strahlten geradezu aus von dem umtriebigen Mann." (1976, S. 57 f.; vgl. S. 72.)

[77] 30. 7. 1945, AdO Colmar AC 72.2.

[78] AdO Colmar AC 124.2.

chung vom 18. Dezember 1945 ergab sich noch einmal eine Änderung zu nun sechs Hauptabteilungen: Hinzugekommen waren eine Direktorialabteilung und die Hochschulabteilung, womit sich die (Unter-)Abteilungen „U" auf fünf verringerten. U I bearbeitete die grundsätzlichen und allgemeinen Fragen des gesamten öffentlichen und privaten Schulwesens, die Erwachsenenbildung und Jugendpflege, U II die Angelegenheiten der Volks-, Mittel- und Sonderschulen sowie der Lehrerbildungsanstalten des Bereichs, U III die Angelegenheiten der Höheren Schulen und der Ausbildung für diese Schulart, U IV die Angelegenheiten der Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen, U V die Privatschulen, das Pressewesen und die Dolmetscher.[79]

Dr. Eugen Löffler, der Mathematik, Physik und Chemie studiert hatte, war bei Kriegsende 62 Jahre alt und ein über Württemberg hinaus bekannter und angesehener Fachmann. Er hatte nach mehrjähriger Schultätigkeit in Ulm und Schwäbisch Hall den Ersten Weltkrieg als Offizier mitgemacht und war 1918 in die Ministerialabteilung für die Höheren Schulen, dann 1924 als Ministerialrat ins Kultministerium berufen worden. 1920 wirkte er bei der Reichsschulkonferenz mit und gehörte bis 1934 dem Ausschuss für das Unterrichtswesen beim Reichsministerium des Innern an; er war so an allen bildungspolitischen Beratungen der deutschen Länder während der Zeit der Weimarer Republik beteiligt. Ein außergewöhnliches Gedächtnis erlaubte ihm, eine fast unbegrenzte Fülle von Einzeltatsachen zu speichern; er wurde zu einem der besten Kenner des deutschen Bildungswesens in all seinen Facetten und Varianten. Um den Ausbau des deutschen Schulwesens jenseits der Reichsgrenzen erwarb er sich besondere Verdienste. Seine erstaunliche Arbeitskraft wurde durch persönliche Bedürfnislosigkeit noch gesteigert. Neben seinem anspruchsvollen Beruf fand er die Zeit für eine dreistellige Zahl von Veröffentlichungen. Im Gespräch eher zurückhaltend, bescheiden, nüchtern und ein wenig trocken, blieb er bis ins hohe Alter geistig hellwach und gründlich informiert. Er gehörte zu den Beamten von ehedem, auf die auch das nationalsozialistische Regime nicht hatte verzichten können. Nach dem Urteil Theodor Bäuerles, in dessen „Verein zur Förderung der Volksbildung" er dem Vorstand angehört hatte, versuchte er „zu retten, was zu retten war, und Unheil zu verhindern", soweit seine Kräfte reichten.[80] 1944 war er von Berlin

[79] Bekanntmachung V Nr. 973, Amtsbl. KM WB 1946, S. 2 f. Personell scheint es in den ersten Monaten noch einige Verschiebungen gegeben zu haben. Um die Jahreswende 1945/46 leitete Ministerialdirektor Bäuerle zugleich die Abt. U II. Ministerialrat Schneckenburger, der am 1. 7. 1946 Abteilungsleiter wurde, hatte vorher die Stellvertretung inne. Leiter der Abt. U I war zu dieser Zeit und bis 1950 Ministerialrat Hassinger. Die Direktorialabteilung wurde am 25. 2. 1947 wieder beseitigt. (V Nr. 482, Amtsbl. KM WB 1947, S. 37.)

[80] „Stuttgarter Nachrichten", 24. 3. 1953.

wieder in seine engere Heimat zurückgekehrt, zuletzt mit dem Kultministerium nach Blaubeuren verlagert. Nun wurde er mit den allgemeinen Aufgaben des Schulwesens betraut: Es gab keinen Kundigeren als ihn.

Noch standen ihm große Aufgaben bevor: Nachdem die Ständige Konferenz der Kultusminister gegründet war, wurde er zum Vorsitzenden des Schulausschusses gewählt, war Mitglied der deutschen UNESCO-Kommission, Vorsitzender des pädagogischen Beirats des Goethe-Instituts und Mitglied anderer bedeutender Gremien und Organisationen. Als Erster knüpfte er auf einer mehrwöchigen Reise nach Südamerika wieder die abgerissenen Kontakte zu den ehemaligen deutschen Auslandsschulen. Noch viele Jahre nach der offiziellen Zurruhesetzung wirkte er im Landesschulbeirat für Baden-Württemberg mit. „Ein Stück deutscher Bildungsgeschichte",[81] ist er erst 1979 hochbetagt gestorben.

Während Löffler für die grundsätzlichen Fragen des Unterrichts und der Erziehung in den öffentlichen und privaten Schulen des Landes verantwortlich war, lag die unmittelbare Zuständigkeit für die Gymnasien und Oberschulen bei Dr. Albert Mack.

Auch er hatte schon vor dem „Dritten Reich", definitiv seit 1930, der Ministerialabteilung für die höheren Schulen angehört. 1886 im Oberamt Nürtingen als Sohn eines Gastwirts geboren, ging er wie viele begabte Landkinder in Württemberg den Weg über die „niederen" evangelischen Seminare Schöntal und Urach zum Tübinger Stift. Er studierte jedoch nicht Theologie, sondern die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Geschichte/Geographie, hauptsächlich an der württembergischen Landesuniversität, dazwischen auch in England und Frankreich. Noch vor dem Ersten Weltkrieg legte er die Dienstprüfungen und das Doktorexamen ab und erhielt am Stuttgarter Königin-Katharina-Stift, wo er bis 1928 blieb, eine Stelle.

Während der Kriegsjahre war er Soldat und Offizier; zurückgekehrt, wurde er schnell in der Lehrerschaft bekannt. Er galt als hervorragender

---

[81] FAZ v. 18. 6. 1979. Vgl. zu Löfflers Tätigkeit und Leistung im überregionalen Bereich seinen Bericht in KuU, Nichtamtl. Teil, 1952, S. 35–37, Kultusminister Simpfendörfers Würdigung aus Anlass von Löfflers 75. Geburtstag in KuU 1958, Nichtamtl. Teil, S. 39–41, und die Hommage von Löfflers Nachfolger als Vorsitzender des Schulausschusses der KMK, Dr. Reimers (Hamburg), in KuU 1963, Nichtamtl. Teil, S. 33 ff. Der Wortlaut vieler Vereinbarungen und Beschlüsse der KMK entstamme Löfflers Feder. Die zentralen Stellen zur Lösung überregionaler Aufgaben – der Pädagogische Austauschdienst, der Dokumentations- und Auskunftsdienst der KMK und die Hauptstelle für das Erziehungswesen in Berlin – verdankten ihm Entstehung oder Unterstützung. In einer Schlüsselstellung „ganz der Sache dienend", habe er die Traditionen der Zwanzigerjahre bewahrt. Die Neuordnung des deutschen Schulwesens in der Nachkriegszeit sei „unlöslich mit seinem Namen verknüpft."

Anglist, veröffentlichte Ende der Zwanzigerjahre zwei Lehrwerke für den Oberstufenunterricht, wurde an den Ersten neusprachlichen Dienstprüfungen an der Universität Tübingen beteiligt und nahm dort bis zu seiner endgültigen Versetzung in die Ministerialabteilung einen Lehrauftrag „für angelsächsische Literatur und Geistesart" wahr. Daneben war er von 1920 bis 1930 Erster Vorsitzender des Württembergischen Landesvereins für das höhere Mädchenschulwesen und 1926–1928 zudem Erster Vorsitzender des Deutschen Reichsverbandes für höhere Mädchenbildung.[82]

Zu Beginn des Zweiten Weltkrieges nochmals als Hauptmann der Reserve eingezogen, konnte Mack Mitte 1940 seine zivile Arbeit wieder aufnehmen. Von März 1941 bis Oktober 1944 wirkte er vertretungsweise im eigentlichen Kultministerium, danach wieder am alten Platz. Der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung beauftragte ihn Ende 1944 mit der Wahrnehmung der Geschäfte des Vorsitzenden des Wissenschaftlichen Prüfungsamtes für das Lehramt an höheren Schulen in Württemberg.

Im Juli 1945 wurde Mack, nach schwerer Krankheit nur ungenügend erholt, durch Carlo Schmid als Regierungsdirektor in die neu gebildete Behörde berufen. Da er 1940 der NSDAP beigetreten war, gehörte er zu den Beamten, die, gleichgültig wie ihr Leumund war, nach den verschärften Maßstäben der Amerikaner nicht weiterbeschäftigt werden konnten. Er war jedoch von allen früheren Angehörigen der württembergischen Ministerialabteilung für die höheren Schulen am geringsten belastet und blieb bei deren Säuberung als letzter, der Erfahrung in der Verwaltung hatte, übrig. Heuss und Bäuerle setzten sich, auch im Interesse des Weiterfunktionierens des Amtes, so nachdrücklich für ihn ein, dass die Besatzungsmacht der Bitte entsprach. Tatsächlich war Mack ein „unpolitischer", zudem bescheidener und verträglicher Mann, dem Härte und Schärfe fernlagen und der bei seinen engeren Kollegen ebenso wie bei der Lehrerschaft insgesamt Achtung und Sympathie genoss. Als Anglist sprach er überdies die Sprache der Amerikaner. Er durfte also weiterwirken und wurde 1946 im

[82] Präsident Bracher zollte Mack für sein fachliches Können höchste Anerkennung (Bericht Nr. 9674 v. 1. 8. 1933 an das Kultministerium. Schreiben v. 28. 10. 1938 an den Ministerpräsidenten und Kultminister: (Mack) „gehört ... zu den allerbesten Anglisten Württembergs.") Er nannte ihn zugleich (1938) den wohl besten Kenner des höheren Mädchenschulwesens in Württemberg, der auch in der Schulverwaltung Ausgezeichnetes leiste. Die Lehrwerke waren: Mack-Walker, Angelsächsische Kultur im Spiegel der Literatur (2 Teile, 1926 und 1927, Leipzig, Berlin, einbändige Kurzausgabe dto.1928); Formen und Gestalten angelsächsischen Kulturlebens (1929). Als ein Teil der Ausbildung der Lehrer für die höheren Schulen an die neue Hochschule für Lehrerbildung in Eßlingen verlegt worden war, bekam Mack dort 1938 einen der beiden anglistischen Lehraufträge; den anderen erhielt der Tübinger Ordinarius Prof. Dr. C. A. Weber.

Spruchkammerverfahren in die Kategorie der nur wenig Belasteten („Mitläufer") eingestuft. Im Mai 1951 erhielt er, als Löffler ausgeschieden war, die Beförderung zum Ministerialrat, doch hatte sich sein Leiden so verschlimmert, dass er kurz darauf als Todkranker in den Ruhestand treten musste und im März 1952 starb. „Nicht zu übertreffende Pflichttreue, unbeirrbare Sachlichkeit und vorbildliche Menschlichkeit" rühmte ihm das Ministerium nach.[83]

Da Mack Geisteswissenschaftler war, ergänzte ihn von November 1945 an ein fast gleichaltriger, politisch unbelasteter Mathematiker, Lässing.

Zuerst war die Kultusverwaltung unter primitivsten Umständen im teilweise zerstörten Hauptgebäude der Stuttgarter Technischen Hochschule tätig. Noch 1945 konnten einige Abteilungen in die Dillmannstraße 3 umziehen, andere danach in Wohnhäuser in der Nähe (Dillmannstraße 19, ab Herbst 1946 Nr. 15 und Lenzhalde 1). Im Garten hinter Dillmannstraße 15 wurde eine Baracke aufgestellt. Aber auch noch die in den Fünfzigerjahren bezogene Alte Kanzlei in der Stadtmitte war ein Provisorium, bis der Wiederaufbau des Neuen Schlosses in den Sechzigerjahren vorübergehend ausreichende Verhältnisse bewirkte. Andererseits war der Raumbedarf 1945, da der Aktenbestand teilweise vernichtet, teilweise verlagert war, geringer als später. Die erhaltenen Akten befanden sich in der französischen Zone, wo sich die Besatzung mit der Rückgabe Zeit ließ. Mangel an Transportmitteln verzögerte zusätzlich die Wiederherstellung der Registratur.[84]

---

[83] Staatsanzeiger für Württemberg-Baden, Nr. 27 v. 5. 4. 1952, S. 3. Der Mack behandelnde Chefarzt der inneren Abt. des Kreiskrankenhauses Ludwigsburg hatte ihn vergeblich gedrängt, sich pensionieren zu lassen; Mack bestand „in seiner überragenden Pflichttreue darauf, ...dem Ministerium bis zum völligen Versagen seiner Kräfte zur Verfügung zu stehen." (Schreiben des Arztes v. 2. 1. 1952.) Auch der Leiter der Oberschule für Jungen Bad Mergentheim, OStD Dr. Hugger, erblickte im Macks Tod ein „Opfer, das für den Wiederaufbau des höheren Schulwesens seit 1945 gebracht werden musste und gebracht wurde." (Schreiben an das KM v. 2. 4. 1952.) Zur politischen Seite: Die Stellungnahme des Kultministeriums gegenüber der Spruchkammer v. 25. 7. 1946 erwähnt, Mack sei wegen seiner kirchlichen Einstellung von den Vertrauensleuten Kultminister Mergenthalers angefeindet worden. Die Ernennung zum Regierungsdirektor habe Reichsstatthalter Murr wiederholt abgelehnt. Noch gewichtiger dürfte die Äußerung zweier im „Dritten Reich" gemaßregelter, nach dem Krieg zu Schulleitern ernannter Lehrer (OStD Dr. Adolf Richter u. OStDin Dr. Elisabet Kranz) sein, die am 23. 9. 1946 nachdrücklich dafür eintraten, dass Mack die Leitung der Abt. U III auf Dauer erhalten solle: „Wir haben in Württemberg keinen besseren Mann, um die Neuorganisation der höheren Schulen durchzuführen." „Ein äußerst wohlwollender und gerechter Vorgesetzter...; niemals hat er den Versuch gemacht, einen Pg. (NSDAP-Mitglied) zu bevorzugen." (Zu diesen Angaben: PA Albert Mack, MKS. Zu Kranz: Homann 1998, S. 83, 113, 122, 128, 139 f.)

[84] 5 Jahre KM WB, S. 10 f.

Die Zuständigkeit des Ministeriums erstreckte sich auf das nördliche Württemberg und das nördliche Baden, doch dauerte es einige Zeit, bis dies mehr als eine Leerformel war. Ein Schreiben der amerikanischen Militärregierung an Ministerpräsident Dr. Reinhold Maier vom 13. Februar 1946 legte die Stellung Nordbadens im neuen Land fest. Aber noch ein Jahr danach musste der Leiter der Abteilung Erziehung und Religion, John P. Steiner, daran erinnern, dass das Kultministerium in Stuttgart der Militärregierung auch hinsichtlich aller kulturellen Aufgaben in Nordbaden verantwortlich sei. Er bat um Prüfung, ob zwei Behörden überhaupt beibehalten werden müssten. „Die Weisungen höherer Stellen machen es erforderlich, dass die Kultverwaltungen Nord-Badens und Nord-Württembergs zusammengefasst und vom Ministerpräsidenten, seinem Kabinett und dem Landtag von Württemberg-Baden durch das Württembergische Kultministerium geleitet werden."[85]

In Karlsruhe bestand seit Sommer 1945 eine eigene, von den Franzosen begründete und den Landeskommissärbezirk Mannheim nicht mit umfassende Verwaltung unter Dr. Karl Ott als Ministerialdirektor, die in vier Abteilungen gegliedert war: Kultus, Hochschulen und Wissenschaften unter Leo Wohleb, der von Juli an zugleich Otts Vertreter im unverändert französisch besetzten Südteil des Landes war, Höhere Schulen mit den Referenten Dr. Blank, Dr. Dietrich, Dr. Eichelberger und Dr. Franz in Karlsruhe und Dr. Weber in Freiburg, ferner Volksschulen und Fachschulen. Ott und Wohleb setzten ihre Tätigkeit im Winter 1945/46 mit Weber zusammen in Freiburg fort. Die anderen Genannten blieben in Karlsruhe, verstärkt durch Paul Herr, der aus dem schon ursprünglich amerikanisch besetzten Heidelberg hinzustieß, unter Beförderung zum Oberstudiendirektor zur Behörde abgeordnet wurde und in dieser die neueren Sprachen vertrat. Die vorher getrennten Verwaltungen Mittelbadens in Karlsruhe und Nordbadens in Mannheim wurden am 8. Oktober vereinigt.[86] Dienst-

[85] GLAK 235, No. 8122. Dorn spricht für die Anfangszeit von Zusammenarbeit ohne Kontrolle durch Stuttgart. Eine Dezentralisierung nach bayrischem Vorbild sei wegen der anderen Größenverhältnisse nicht gerechtfertigt. (1973, S. 63, 51.) James K. Pollock, Clays Berater für Fragen des Staatsaufbaus und der Verwaltung, hatte gegenüber Dorn den Zusammenschluss am 25. 10. 1945 nachdrücklich befürwortet: „Wenn wir ein wirksames föderalistisches System entwickeln wollen, sollten wir auf die Schaffung von Ländern mit ausreichender Größe und entsprechenden Ressourcen hinarbeiten, die in einem neuen Bundesstaat überleben können … Jetzt ist nicht die Zeit, deutschen Separatismus oder Partikularismus das entscheidende Wort sprechen zu lassen." Er hielt Köhlers Widerstreben für „Kirchturmpolitik". (1994, S. 114, 117; zu Köhler vgl. Kap. 1.2.4.)

[86] In einem privaten Brief schreibt Ott am 27. 8. 1945, die amerik. Zone sei „hermetisch gegen den französischen Bezirk abgeschlossen", sodass in Karlsruhe gefasste Beschlüsse weder nördlich noch südlich des Kommissariats gälten: „Wir flattern in unserem Käfig ‚Mittelbaden' herum." (GLAK 69 N Ott No. 252.) Das Datum der

sitz war das Gebäude des noch in die Zuständigkeit der Kultusverwaltung gehörenden Generallandesarchivs in der Nördlichen Hildapromenade 2. Dort hat noch das spätere Oberschulamt Nordbaden bis 1966 gearbeitet.

Seit 5. September 1945 leitete Professor Dr. Franz Schnabel als Landesbezirksdirektor des Kultus und Unterrichts dieses Ressort der Landesbezirksverwaltung. Schnabel entstammte einer Mannheimer Kaufmannsfamilie. Die väterlichen Vorfahren waren evangelisch gewesen; da aber die Mutter der katholischen Kirche angehörte, wurde der Sohn in ihrer Konfession erzogen, zu der er sich lebenslang bekannte. Er durchlief das humanistische Gymnasium seiner Geburtsstadt Mannheim, studierte in Heidelberg und Berlin, promovierte mit 22 Jahren und legte im folgenden Jahr auch das Staatsexamen ab, mit Geschichte und Deutsch als Hauptfächern, Französisch und Latein als Nebenfächern. Sein weiterer Weg führte über die Schule zur Hochschule, unterbrochen durch eine Tätigkeit für die Badische Historische Kommission und vom Ersten Weltkrieg. Aber obwohl die Zeit, in der Schnabel an Gymnasien unterrichtete, nicht lang war, blieb er der Schule verbunden.[87] 1923 erschien sein „Grundriß der Geschichte der neuesten Zeit", ein anspruchsvolles und straffes problemgeschichtliches Lehrwerk, das viele Auflagen erlebte, ehe es im „Dritten Reich" verboten wurde.[88] Schon die Doktorarbeit hatte den Beifall des bedeutenden Historikers Friedrich Meinecke gefunden, dem nicht nur die ungewöhnliche Belesenheit des jungen Verfassers, sondern auch die „geistige Beherrschung des Wissens, Klarheit, Geschmack und selbst zuweilen Glanz in der Darstellung und in der Charakteristik der Persönlichkeiten" auffielen.[89] 1922 wurde Schnabel mit 34 Jahren ordentlicher Professor an der Technischen Hochschule Karlsruhe. Einige Jahre lang leitete er im Nebenamt zugleich das badische Generallandesarchiv. 1929 begann sein Hauptwerk zu erscheinen, die „Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert." Er trat damit in Konkurrenz zu der gleichnamigen, seiner-

---

Vereinigung der Karlsruher und Mannheimer Verwaltungen im Bericht Nordbadens an das Staatsministerium Württemberg-Baden v. 29. 6. 1946, B 7100, GLAK 235, No. 4331.

[87] „Schnabel sang ... zeitlebens das Hohe Lied der pädagogischen Schularbeit." (Steinsdorfer 1987, S. 506.) Gerhard Masur nannte in der Besprechung der ersten Bände der „Deutschen Geschichte im 19. Jahrhundert" in der Historischen Zeitschrift (Bd. 151, 1935, S. 358–363) „eine unzweifelhafte Neigung zum Erziehungswesen" eine von Schnabels „Vorlieben" (S. 361). Vgl. Gall 1985, S. 155. – Zum Lebensablauf und Selbstverständnis: F. Schnabel 1954.

[88] GLAK 481, No. 1245 (Lebenslauf Schnabels); Dörrlamm 1966, S. 19; Schubert 1967, S. 332. Das Buch schlug so ein, dass der Verlag erst eine Sonderausgabe für breitere Leserkreise, dann eine erweiterte Fassung von dieser herausbrachte. (Franz Schnabel, Geschichte der neuesten Zeit. Von der französischen Revolution bis zur Gegenwart, Leipzig/Berlin 1928.)

[89] HZ 107 (1911), S. 148.

zeit viel gelesenen Geschichte Heinrich von Treitschkes, des „Herolds der Reichsgründung." Treitschke hatte Bismarcks Politik mit nationaler Leidenschaft unterstützt und seine Aufgabe als Historiker nicht zuletzt in der Erziehung des deutschen Volkes zu selbstbewusster Vaterlandsliebe gesehen. Schnabel behandelte nun denselben Zeitraum als vom Kulturideal des Neuhumanismus geprägter, ebenso weltoffener wie bewusst katholischer Christ.[90] Auch er blickte auf Gegenwart und Zukunft, fühlte sich aber von der Geschichte der politischen Kultur und der Geistesgeschichte noch stärker angezogen als von der politischen Geschichte.[91] Der in jüngeren Jahren gegenüber Schnabels Geschichtsverständnis und Geschichtsschreibung kritische Freiburger Historiker Gerhard Ritter rühmte in dessen Todesjahr seine „einzigartige Weite kulturhistorischer Schau"; er habe an Universalität alle seine Kollegen übertroffen.[92] Vier Bände zur ersten Jahrhunderthälfte konnten bis 1936 veröffentlicht werden, das Erscheinen des fünften verhinderte die nationalsozialistische Zensur. Ein Autor, dessen Werk dazu beitrug, „die deutsche Geschichtswissenschaft aus den Fesseln zu lösen, zu denen sich der Nationalismus für sie entwickelt hatte,"[93] war für das „Dritte Reich" nicht tragbar.

1936 wurde Schnabel auf der Höhe seiner Schaffenskraft „entpflichtet", also seines Amtes enthoben. Neun Jahre später aber übertrugen ihm die Amerikaner die Verantwortung für die Schulen und Hochschulen im Nordteil Badens.[94] Rufe an die Universitäten Marburg und München erreichten ihn. Er zögerte, griff jedoch 1947 das Münchener Angebot auf, das ihm großzügig freistellte, über den Zeitpunkt seiner Emeritierung

[90] Gall 1985, S. 144; Schubert 1967, S. 347 f.; L. Müller 1987, S. 502.

[91] Gall 1985, S. 150, 153. Insoweit war für ihn mehr als Treitschke der Philosoph und Pädagoge Theobald Ziegler (Universität Straßburg) richtunggebend, „dessen Werk ‚Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts' bereits das Thema vorzeichnete, dem Schnabels hauptsächliche Arbeiten ... gewidmet sein sollten." (Dörrlamm 1966.) Vgl. zu Schnabels Persönlichkeit und seinem Wirken als Geschichtsschreiber und akademischer Lehrer auch Angermann 1988, Böckenförde 1988, Gall 1968, Gradmann 2003, Kunze 2003, Rehm 2002 und 2003, Steinbach 2003, Stuchtey 1999, E. Weis 1988. Über seine Tätigkeit 1945–1947 gibt es weniger Zeugnisse; vgl. Borgstedt 2003.

[92] Schwabe, Reichardt 1984, S. 615 (Leserzuschrift Ritters v. 4. 3. 1966 an „Christ und Welt").

[93] Schubert 1967, S. 348.

[94] „Als ein im Lande gebliebener, im Ausland inzwischen durch seine Bücher wie durch seine Haltung zu höchstem Ansehen gelangter Vertreter des ‚anderen' Deutschland, erschien er prädestiniert, beim Wiederaufbau des deutschen Bildungswesens und der deutschen Universitäten eine zentrale Rolle zu spielen." (Gall 1987, S. 246.) Zuerst wurde Schnabel 1945 im Gebiet des späteren Landes Rheinland-Pfalz tätig, solange dort noch die Amerikaner standen. Ott hatte vor, ihn zum Leiter seiner Abt. A zu machen (Gespräch mit Capitaine Sigmann am 8. 6. 1945), doch trat Schnabel dann im amerik. besetzten Teil Badens an seine Stelle. (GLAK, 69 N Ott No. 80.)

selbst zu entscheiden. Tatsächlich führte er seine Lehrveranstaltungen bis ins 77. Lebensjahr fort, „ein kleiner, unscheinbarer Mann, penibel und mit altertümlicher Nickelbrille, unermüdlich in der Arbeit, überpünktlich im Seminar, schier unnahbar“,[95] aber ein begeisternder Lehrer seiner Studenten, für die er sogar die Vollendung seines Lebenswerkes zurückstellte. „Denkwürdig“ wurden seine Vorlesungen und Vorträge genannt, „trotz aller geistigen Tiefe immer lebendig und anschaulich“.[96] Sie fanden im Auditorium maximum statt und „waren überfüllt wie nur noch die von Romano Guardini.“[97]

Schnabels Bedeutung als Historiker und akademischer Lehrer übertrifft die seiner Wirksamkeit als Landesbezirksdirektor, doch auch da erwarb er sich schon durch die Wiedererrichtung der 1933 geschlossenen Handelshochschule in Mannheim, der späteren Universität, bleibende Verdienste. Er stellte sich in der schwierigsten Phase mit Selbstverständlichkeit zur Verfügung, und allein dass eine Persönlichkeit wie er ein solches Amt versah, gab diesem Ansehen.

Die Aufgaben des Ministerialdirektors übernahm, als Ott Anfang Dezember 1945 nach Freiburg ging, Dr. Hermann Franz. Gebürtiger Karlsruher, hatte er nach dem Studium der Fächer Deutsch, Geschichte und Latein an der Universität Freiburg 1908 promoviert und das Staatsexamen abgelegt, danach an verschiedenen Gymnasien und Lehrerbildungsanstalten gewirkt. 1925 wurde er Direktor der Fichteschule, 1931 der Lessingschule, des humanistischen Mädchengymnasiums in Karlsruhe. Dass er der Zentrumspartei angehört hatte und in Karlsruhe für sie Stadtrat gewesen war, genügte im „Dritten Reich“ zu seiner Absetzung als Schulleiter. Er wurde jedoch als Professor (Studienrat) weiterbeschäftigt und stand nun, sechzigjährig, wieder bereit. Auf Neujahr 1946 wurde er zum Ministerialrat ernannt. Im August 1947 holte ihn das Land als Ministerialdirektor nach Stuttgart.

Die Leitung der Abteilung Höhere Schulen erhielt Dr. Robert Eichelberger, ein ebenfalls katholischer Freiburger, der schon während seiner Schulzeit nach Karlsruhe gekommen war und dort das Abitur abgelegt hatte; sein Vater war großherzoglicher Hofbediensteter. Anders als Schnabel und Franz war er Naturwissenschaftler. Er hatte in Karlsruhe und Heidelberg Geographie, Zoologie und Botanik und als Nebenfach Mathematik studiert, sich der Prüfung für das höhere Lehramt und der Doktorprüfung aber erst nach viereinhalb Jahren Heeresdienst im Ersten Weltkrieg unterziehen können. Da er bald nach der Praktikantenzeit und der Einstellung in den höheren Schuldienst dem Ministerium zur Dienst-

[95] Dörrlamm 1966.
[96] Schubert 1967, S. 356. Vgl. Gall 1985, S. 155.
[97] Dörrlamm 1966.

leistung zugewiesen wurde und dort ein Jahrzehnt blieb, wurde er früh und im Einzelnen mit der Arbeit in dieser Behörde vertraut; zuletzt war er Oberregierungsrat. 1931 übernahm er die Leitung der Kantschule (Oberrealschule) in Karlsruhe.

Auch in ihm erblickte die NSDAP einen „ausgeprägten Zentrumsmann" und forderte seine Absetzung. Der neue Abteilungsleiter Kraft hielt jedoch seine Hand über ihn und weigerte sich, auf diesen „Fall" das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" anzuwenden, das generell als Vorwand dafür diente, „alte Kämpfer" und Günstlinge der Hitler-Partei schnell in herausgehobene Positionen zu bringen, die zuvor natürlich freigemacht werden mussten. Er verwies auf Eichelbergers Kriegsauszeichnungen und konnte sich durchsetzen. Eichelberger betonte durch Teilnahme an Wehrübungen – er war Hauptmann der Reserve – seine Bereitschaft, dem Land auch außerhalb seines Berufes zu dienen, trat aber der NSDAP nicht bei, weshalb er später noch wiederholt mit der Entfernung aus dem Amt bedroht wurde. Zu Beginn des Zweiten Weltkriegs wieder einberufen, konnte er jedoch seine Stellung behalten, ohne seine Gesinnung zu opfern.

Im Januar 1946 wurde Eichelberger Ministerialrat. Als einige Jahre danach, bei der Gründung des Südweststaats, der Kultusbereich neu geordnet wurde, bestellte ihn die Landesregierung zum Leiter des Oberschulamtes Nordbaden. Er blieb Oberschulamtspräsident, bis er im April 1957 in den Ruhestand trat.[98]

Dr. Oskar Blank übernahm das Karlsruher Bismarck-Gymnasium. Danach wirkte in der Behörde Dr. Heinrich Dietrich, ebenfalls ein früherer Schulleiter, mit Eichelberger zusammen. Alle genannten nordbadischen Beamten waren zwischen 1885 und 1890 zur Welt gekommen; auch Dietrich war bei Kriegsende fast sechzig Jahre alt. Sein Vater war Postschaffner gewesen und nach einem Dienstunfall früh pensioniert worden. Daher zog die Familie von Karlsruhe, wo der Sohn 1886 geboren wurde, nach Grötzingen zu den Eltern der Mutter, die dort als Bauern lebten. Anders als Schnabel, Franz und Eichelberger gehörte Dietrich zum evangelischen Bevölkerungsteil. Die Großeltern waren Pietisten; der Vater wirkte im Evangelischen Arbeiterverein Friedrich Naumanns als Rechner mit und schloss sich später der SPD an. Ihr trat nach dem Ersten Weltkrieg der Sohn gleichfalls bei, der zunächst einige Jahre der Fortschrittlichen Volkspartei angehört hatte. Sein soziales Engagement war aber nicht marxistischen, sondern christlichen Ursprungs. Zusammen mit seiner Ehefrau, die ihm auch in dieser Neigung nahestand, widmete er die Sommerferien der Nachkriegsjahre der ehrenamtlichen Arbeit in Ferienlagern und Freizei-

[98] PA Robert Eichelberger, MKS.

ten für Kinder aus weniger bemittelten Familien. Selbst Vater von zuletzt fünf Kindern, verstand er deren Wünsche und Notwendigkeiten. Es war ein tätiges, nicht dogmatisches Christentum, das Dietrich und seine Familie lebten, immer auch angestoßen durch die Frage, wie die Entfremdung zwischen Kirche und Arbeiterschaft überwunden werden könne. 1919 trat er der Volkskirchlichen Vereinigung von Pfarrer Rhode bei, der durch Friedrich Naumanns Sozialpolitik geprägt war; noch im gleichen Jahr wurde er ihr Vorsitzender. Im „Sonntagsblatt des arbeitenden Volkes", das 1924 zum Organ des Bundes Religiöser Sozialisten Deutschlands wurde und unter wechselnden Namen bis 1933 bestand, griff er immer wieder zur Feder. Broschüren und Flugschriften entstanden: „Wie es zum Bund der Religiösen Sozialisten kam"; „Tätigkeit der Religiösen Sozialisten in den Landeskirchentagen". Noch nach dem Zweiten Weltkrieg kam er auf die Verbindung von Religion und Sozialismus zurück; sie war sein Lebensthema.

1921 wurde Dietrich in die Generalsynode gewählt, von 1926 bis 1932 war er Mitglied der evangelischen Kirchenregierung in Baden. Daneben betätigte er sich für die Sozialdemokratische Partei, wurde ihr Spitzenkandidat für den Kreisrat der Stadt Karlsruhe und dorthin gewählt, ebenso später (1929–1933) in die Kreisversammlung in Mannheim. Nach dem Zweiten Weltkrieg war er von 1946 bis 1948 Vorsitzender der Ortsgruppe Karlsruhe der SPD und von 1947 bis 1952 Stadtrat.

Lehrer an höheren Schulen wurde er nach dem Studium der Fächer Geschichte, Französisch und Englisch in Heidelberg und München, nach Promotion und Lehramtsprüfung, planmäßig erst nach dem Ersten Weltkrieg, an dem er während seiner ganzen Dauer teilgenommen hatte. 1929 ernannte ihn das Ministerium zum Leiter der Mollschule Mannheim, die damals im Ausbau war und unter Dietrich Vollanstalt wurde.

Fast jeder dieser Lebensläufe zeigt ein Stück der täglichen Wirklichkeit des „Dritten Reiches". Auch Dietrich wurde beargwöhnt und beruflich benachteiligt. Auf die Ernennung zum Oberstudiendirektor musste er warten, bis 1940 wegen des Krieges vorübergehend mildere Maßstäbe galten. Als die Mollschule 1943 durch einen Luftangriff zerstört wurde und Dietrich, privat gleichfalls ausgebombt, die Oberrealschule Säckingen übernehmen sollte, verweigerte ihm der dortige Kreisleiter eine Wohnung, weil er nicht der NSDAP angehörte. Von der Familie getrennt und auf ein Hotelzimmer angewiesen, wurde Dietrich im gleichen Jahr wegen Verächtlichmachung der Partei und Unterdrückung der Hitler-Jugend angeklagt: Er hatte einen HJ-Führer im Abitur durchfallen lassen und, wohl weil dieser seine anderweitigen Meriten auszuspielen suchte, bemerkt: „Für die HJ mag's ja reichen, für ein Studium aber nicht." Der Schüler denunzierte ihn und machte, da ihm ohne Reifezeugnis der direkte Weg zum

Offizier versperrt war, aus dem eigenen Versagen einen Fall von „Zersetzung der Wehrkraft". Man würde annehmen, dass ein solcher Racheakt zu offensichtlich und lächerlich gewesen wäre, um auf der Höhe des Krieges die Justiz zu beschäftigen, aber der „Fall" kam zum Sondergericht. Zu Dietrichs Glück war dieses in Straßburg errichtet, sodass es durch die weiteren Ereignisse zum Verfahren nicht mehr kam: Die Ermittlungen zogen sich hin. Einmal mehr begegnet man hier dem Namen Herbert Krafts. Dieser wusste, dass es kaum möglich sein würde, Dietrich zu helfen, und sagte ihm daher: „Ich muss Stellung dazu nehmen. Aber ich lege die Akte ganz unten in die Schublade."[99] Er sah das Kriegsende kommen, das den Beschuldigten retten würde.

Dietrich erlebte den Einmarsch in Säckingen. Er wurde als Bürgermeister eingesetzt, nutzte aber die erste Gelegenheit, um sich in Karlsruhe nach dem Schuldienst zu erkundigen, und wurde eindringlich gebeten, in der Behörde mitzuarbeiten. Von der Säuberung nicht betroffen, nahm er schon im Juli die Tätigkeit auf. Er verstand sich als Sachwalter der Lehrer, aber auch der Schüler, wachsam gegen mögliche Benachteiligung, zugleich vertrauensvoll und großzügig. Dabei war seine warmherzige Güte nicht sofort spürbar. Während Eichelberger große Gewandtheit nachgerühmt wird, konnte Dietrich, obwohl er Humor besaß, spröde und streng wirken. Selbst seine Kinder empfanden ihn als Heranwachsende vor allem als Respektsperson. Engere Beziehungen innerhalb der Behörde bildeten sich nicht heraus; auch in seiner Partei verdrossen ihn Dinge, die er als unehrenhafte Machenschaften empfand, und bestimmte Personen. Die ethische Seite seines Wesens war stärker als die politische. Am liebsten half er, wo es angebracht war, im Stillen. Er war bis zuletzt ein regelmäßiger Gottesdienstbesucher, aber „vom Glauben überzeugt, nicht so sehr von der Kirche". Sein Verhältnis zur evangelischen Kirchenleitung in Baden blieb distanziert.

Dietrich wurde 1948 Regierungsdirektor und 1951 Ministerialrat. Er leitete, weil Eichelberger über den Rahmen der Abteilung hinaus Aufgaben des Landesbezirksdirektors wahrzunehmen hatte, faktisch die Abteilung und erhielt Anfang 1951 auch die Leitung der Landesbezirksdirektion. Seine Dienstzeit wurde verlängert. Im Zusammenhang mit der Umstrukturierung nach der Bildung des Landes Baden-Württemberg be-

[99] Mitteilung der Tochter Dietrichs, Frau Gisela Biedermann-Chemayel, am 23. 11. 1987; auf ihren Angaben beruht auch die zweite Hälfte des folgenden Absatzes. Zu Dietrichs Biographie: PA MKS; Asche 1991, S. 168, 284 f., 295; Broßmer [1953]; Marggraf 1986, S. 431–439; Merz 1985, S. 201, 328 f. Zur Belohnung politischer Verdienste von Jugendlichen durch geschönte Zeugnisse vgl. Kap. 2, Anm. 41, und das Zitat bei Vollmer 1966, S. 115: „Die Notengebung muss der Kriegslage gerecht werden. Besonders ist die dienstliche Mehrbelastung der Jungvolkführer zu berücksichtigen." Ähnlich für Württ.: Ludwig 1957, S. 101.

stimmte der Ministerrat Dietrich zum ersten Leiter des Oberschulamtes Nordbaden. Da er jedoch im gleichen Monat plötzlich verstarb, konnte er das Amt nicht mehr ausüben. Es fiel, wie schon erwähnt, Eichelberger zu.

Die Referenten des späteren Freiburger Ministeriums des Kultus und Unterrichts hielten am Konzept der Einheit Badens so lange wie irgend möglich fest. Noch im September 1945 richtete Wohleb ein Schreiben an den „Herrn Präsidenten der Gesamtlandesverwaltung Dr. Bund – FM – in Karlsruhe" und benutzte seinerseits Karlsruhe als Ortsangabe. Tatsächlich war der Umzug in die endgültig französische Zone aber unausweichlich, zumal Alfred Bund von den Amerikanern entlassen worden wäre.[100] Anfang Dezember fand endgültig die Trennung statt. Die Unterrichtsverwaltung war schon im August in einem Raum der Universität Freiburg untergekommen und blieb dort, bis Anfang 1947 das Gebäude Schloßbergstraße 15 teilweise frei wurde, das dann viele Jahre lang dem Ministerium und später dem Oberschulamt Freiburg diente. Sie bestand aus vier Abteilungen und dem Rechnungsamt: Abt. A war für die Kirchen, Hochschulen und Künste, aber auch für Finanz- und Rechnungsfragen zuständig, Abt. B für die Höheren Schulen, Abt. C für die Volksschulen, Abt. D für die Fachschulen (beruflichen Schulen). Die Lehrerbildung war Aufgabe der jeweiligen Schulabteilung.[101]

Weiterhin stand Ott an der Spitze des Kultusbereichs. Als er im Gefolge der ersten Wahlen mit den anderen Behördenleitern am 2. Dezember 1946 zurücktrat, war Wohleb sein Nachfolger. Dieser wurde Staatssekretär und am 24. Juni 1947 Minister des Kultus und Unterrichts und zugleich Staatspräsident des neuen Landes (Süd-)Baden.

Ott hatte den 72. Geburtstag schon hinter sich, als er auf Wunsch der Franzosen noch einmal tätig wurde. Anfang 1873 war er in Mainwangen im Kreis Stockach als Sohn eines Volksschullehrers zur Welt gekommen, hatte in Konstanz das Gymnasium besucht, in Heidelberg und Leipzig Französisch, Englisch und Geschichte studiert und 1895 die Lehramtsprüfung bestanden und promoviert. Ein Jahr an der Sorbonne in Paris und

---

[100] Der Präsident der Landes(bezirks)verwaltung (Nord-)Baden, Heinrich Köhler, stellte am 22. 1. 1946 ein Verzeichnis der Beamten und Angestellten zusammen, die auf Anordnung der amerikanischen Militärregierung entlassen, in der franz. Zone jedoch wieder eingestellt worden waren. Darin war auch Alfred Bund genannt. (GLAK 481, No. 1183.) Gegenüber Ott, den er erst nach dem Zusammenbruch kennenlernte, widersprach Bund freilich entschieden der amerik. Annahme, er sei Pg. gewesen. Er habe im „Dritten Reich" zwar Titel und Bezüge eines Ministerialrats behalten, aber nur noch die Aufgaben eines Oberregierungsrats gehabt; man habe ihn als Fachmann gebraucht. (GLAK 69 N Ott, No. 16.)

[101] StAF, C 25/3, Nr. 55 und 59. Die nach 1945 gleichartige Gliederung der Behörde in beiden Teilen Badens entsprach weithin der des 1911 verselbstständigten bad. Unterrichtsministeriums. (Vgl. GLAK 235, No. 4331, Bericht für April 1946.)

ein Jahr in Oxford vervollständigten die fachliche Ausbildung und trugen zu der Urbanität und Weltläufigkeit bei, die ihm einer seiner Schüler, der bekannte Freiburger Romanist Hugo Friedrich, rückblickend nachrühmte. Noch vor der Jahrhundertwende unterrichtete er, 1901 erhielt er die erste planmäßige Anstellung, ein Jahrzehnt später war er Schulleiter, zuerst in Schopfheim, kurz danach in der badischen Landeshauptstadt. Die fruchtbarste Tätigkeit entfaltete er aber während der Zeit der Weimarer Republik als Direktor der Goetheschule in Karlsruhe, die erst dem Modell der Oberrealschule, dann seit 1924 dem des Realgymnasiums mit Latein als erster Fremdsprache, aber mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt folgte. Als 1928 in Baden die Seminare für Studienreferendare gegründet wurden, übernahm Ott in Karlsruhe auch diese Aufgabe. Daneben lehrte er zehn Jahre lang als Honorarprofessor an der Technischen Hochschule. Er war ein kleiner, drahtiger Mann von ungewöhnlicher Arbeitskraft, Junggeselle, ganz auf die Wissenschaft und die geistige Formung seiner Schüler gerichtet. Schnell, aber zu bohrendem Nachdenken ebenso fähig wie zur verweilenden Anschauung und Vermittlung, zugleich fordernd und geduldig, verlangte er von sich selbst das Äußerste. Dabei brachte er es fertig, nicht angestrengt zu wirken, seine Formulierungen hatten Glanz und Witz, auch die äußere Erscheinung wirkte geformt und souverän. Man konnte, sagt Friedrich, „an Otts Vorbild erfahren ..., dass Gelingen mehr taugt als Ringen."[102]

Der Goetheschule erwarb er einen Ruf über die Landesgrenzen hinaus, was freilich bewirkte, dass manche Eltern ihre Söhne aus Sorge, sie könnten den Ansprüchen einer solchen Schule nicht gewachsen sein, lieber anderswo anmeldeten. Dabei bezeugen Kollegen und Schüler, dass Ott nicht überstreng war. Es gelang ihm, „eine Atmosphäre des Vertrauens, ja der Geborgenheit zu schaffen."[103] Er wollte auch nicht nur brillante Intellektuelle züchten. Die produktiven seelischen und künstlerischen Kräfte suchte er ebenso zu entbinden wie die des Geistes. In dessen Schulung allerdings sah er die Voraussetzung für weitere Erziehungsziele, zu denen auch Gemeinsinn und Freiheit in Verantwortung gehörten. Indem er sich rastlos um die eigene Vervollkommnung bemühte, zeigte er seinen Schülern, dass Bildung nicht ein irgendwann erreichtes Ergebnis, sondern ein Tag um Tag fortschreitender Prozess ist, die „immer erneute Selbstverwandlung des Menschen aus dem bloß vegetativen Geschöpf in die geistige Existenz."[104]

Es war gewiss, dass ein solcher Mann im „Dritten Reich" nicht weiterwirken konnte. Praktisch schon Ende 1933 als Schulleiter abgelöst, wurde

[102] 50 Jahre Goetheschule Karlsruhe, S. 22.
[103] 75 Jahre Goetheschule Karlsruhe, S. 16.
[104] Hugo Friedrich in der FS „50 Jahre Goetheschule Karlsruhe", S. 23.

Ott zum 1. April 1934 vorzeitig in den Ruhestand versetzt. Seine Stelle erhielt der Kreisleiter des NS-Lehrerbundes.[105]

Die manchmal geäußerte Meinung, der Nationalsozialismus habe sich in Baden infolge der traditionellen Liberalität und in Württemberg als einem zutiefst demokratischen Land weniger schlimm gezeigt und ausgewirkt als anderswo,[106] hält der Nachprüfung nicht stand. Soweit es Unterschiede gab, betrafen sie nicht die entscheidenden Tatsachen. Auch in Südwestdeutschland übernahm die Hitlerbewegung die Herrschaft wie ein siegreiches Heer eine eroberte Provinz. Der neue badische Minister des Kultus, des Unterrichts und der Justiz, Dr. Otto Wacker, sorgte sich nicht nur um die „stramme" Entbietung des „Deutschen Grußes" in den Schulen,[107] er sorgte auch für einen schnellen Austausch der Führungskräfte. Hätte es sich darum gehandelt, Personen zu entfernen, die ihre Position nicht besonderer Leistung, sondern der Ämterpatronage einer der Weimarer Parteien verdankten, wäre daran kaum Anstoß genommen worden. Es ging aber keineswegs um die Korrektur etwa geschehener Fehler oder um die Ersetzung farbloser Beamter durch tüchtigere, sondern um die Versorgung der eigenen Klientel. Zwar beschworen die neuen Herren bei jeder Gelegenheit die Notwendigkeit nationaler Gesinnung und das Vorbild des Frontkämpfers. Bewährung im Ersten Weltkrieg und über Jahre hin bewiesener Patriotismus galten aber wenig oder nichts, wenn sich dies zwar mit Berufsleistung, jedoch nicht mit Engagement für die Hitlerbewegung verbunden hatte. Dass „Nichtarier" oder „jüdisch Versippte" gerade noch am Anfang Rücksichtnahme erfuhren, wenn sie im Krieg mitgekämpft

---

[105] Die Angaben zu Ott beruhen auf den in Anm. 102 und 103 genannten Festschriften, auf den Personalakten (GLAK und StAF) und Schilderungen, insbesondere von Direktor a. D. Professor Dr. Fritz Pfrommer und OStD a. D. Dr. Bertold K. Weis. Otts Tätigkeit an der TH Karlsruhe (1927 Honorarprofessor, Vorlesungen bis einschließlich WS 1937/38) ist bei Kaller 1994, S. 722, erwähnt. Vom im GLAK zugänglichen Nachlass (69 N Ott) wurden eingesehen: No. 16, 80, 81, 128, 199, 250, 252.

[106] Z. B. Haselier 1975, S. 7 f.; Sauer 1988, S. 28. Vgl. dagegen Ruck 1996, S. 139; Sauer 1975, S. 60, 65; Anm. 108.

[107] Amtsbl. des Bad. Ministeriums des Kultus, des Unterrichts und der Justiz 1933, S. 64, 117 f. Amtsbl. des Bad. Ministeriums des Kultus und Unterrichts 1937, S. 344. Wacker (1899–1940) war vor seiner Ernennung zum Minister fünf Jahre lang Hauptschriftleiter der wichtigsten nationalsozialistischen Zeitung in Baden gewesen. Er hatte enge Verbindung zu Bormann und Himmler. Der Letztere machte ihn Ende 1936, unmittelbar vor der Übernahme der Leitung des Amtes Wissenschaft im Reichserziehungsministerium, zum SS-Oberführer beim Stab des Reichsführers SS. (Scholder 1973, S. 237. Vgl. Schrecke 1997, S. 705–732.) – Zu den Umständen und Begleiterscheinungen der Machtübernahme in Baden: K. Person 1949. Auch Wacker drohte schon bei seiner ersten Rede vor den Beamten und Angestellten seines Ministeriums: „Als Nationalsozialist bin ich gewohnt, … etwaige Widerstände mit allen gebotenen Mitteln zu beseitigen." (13. 3. 1933, Amtsbl. des Bad. Ministeriums des Kultus, des Unterrichts und der Justiz 1933, S. 24.)

hatten und ausgezeichnet worden waren, ergab sich aus dem realitätsblinden und hasserfüllten Credo der Partei. Manchmal mussten jedoch selbst Angehörige der NSDAP anderen mit älterer Parteinummer oder besseren Verbindungen und kräftigeren Ellbogen Platz machen.[108]

[108] Merz (1985, S. 331) stellt für Baden fest, dass das Jahr 1933 einen in der Geschichte des Beamtentums bis dahin einzigartigen „Bruch der Tradition und Kontinuität" bedeutet habe. „Anders als beim Übergang vom monarchischen zum republikanischen Staat fielen nunmehr in einem bisher nicht gewohnten Maße Einzelexistenzen dem Systemwechsel zum Opfer. Was euphemistisch als ‚Wiederherstellung des Berufsbeamtentums', seine Befreiung von angeblich berufsfremden Einflüssen und Zwängen, angekündigt wurde, sollte tatsächlich seine völlige Politisierung, die Aufgabe jeder Art von ‚Neutralität' und Unabhängigkeit, die Verwendung als willenloses Werkzeug der parteimonopolitischen Führung, bezwecken." – Die Eingriffe setzten im Widerspruch zu beruhigenden Versicherungen sofort ein. (Kißener 2003, S. 135; Merz 1985, S. 277 ff.) Dies traf nicht nur Angehörige des Ministeriums, sondern auch viele Schulleiter: „Weniger als die Hälfte aller unmittelbar vor Hitlers Machtantritt amtierenden Direktoren, nämlich 36, übten danach ihren Dienst weiterhin aus." (Ebd., S. 308.) – Durch Erlass B 14775 v. 7. 4. 1934 eröffnete das Bad. Ministerium des Kultus, des Unterrichts und der Justiz den Pädagogischen Seminaren (für Lehramtsreferendare) in Karlsruhe und Heidelberg, ihre Zusammensetzung entspreche nicht „den durch die Staatsumwälzung geschaffenen Verhältnissen", und ersuchte die Leiter, neue Personen zu benennen. In Mannheim und Freiburg sollte ebenso verfahren werden, sobald dort die neuen Leiter feststanden. Die dank- und rücksichtslose Abhalfterung verdienter Fachleute stieß auf Kritik. Von „kränkender Zurücksetzung" sprach selbst Dr. Friedrich Ludin, dem 1933 nicht ohne Zusammenhang mit der Tatsache, dass sein Sohn nationalsozialistischer Reichstagsabgeordneter und der höchste SA-Führer in Südwestdeutschland war, die Leitung der Rotteckschule in Freiburg übertragen worden war. (Schreiben an das Ministerium v. 5. 5. 1934.) Ein von einem „alten Kämpfer" verdrängter Fachleiter berief sich vergeblich auf seine SA-Zugehörigkeit und andere Zeichen seiner Verbundenheit mit dem Nationalsozialismus: „Wenn man mit Recht den Nachwuchs nur Männern der neuen Zeit anvertraut, so kann ich mich ... doch wohl auch zu diesem Kreis zählen." (Schreiben an das Ministerium v. 8. 5. 1934.) Er blieb ohne Antwort. Nicht einmal die Anregung des kommissarischen Freiburger Seminarleiters v. 16. 6. 1934, den Ausgeschiedenen als „billige Geste" im Auftrag und Namen des Ministeriums danken zu lassen, wurde aufgegriffen. Der Brief erhielt den Vermerk: „Ein besonderes Dankschreiben ... erscheint unangebracht; eine Benachrichtigung des Direktors Dr. Ganter hiervon erübrigt sich." (GLAK 235, No. 39730.) – Insgesamt verloren in Baden allein aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums 25 Direktoren, 106 Professoren an Höheren Schulen und 33 sonstige Lehrkräfte dieser Schulart ihr Amt. (Eilers 1963, S. 69; Moraw 1996, S. 325.) „Von den 24 höheren Beamten, die am Ende der Weimarer Republik im Ministerium des Kultus und Unterrichts tätig waren, schieden 16 … bis Ende 1935 aus …; vier Referenten der Behörde verloren … ihre Anstellung im Staatsdienst." (Merz 1984, S. 134.) Außerhalb des Bereichs der Höheren Schulen wurden 75 Schulräte, 54 Rektoren und 274 Lehrer entlassen. (Eilers 1963, S. 68 f.) Baden war auch das erste deutsche Land, dessen Reichsstatthalter seinen Bereich als „judenfrei" meldete: Er hatte die verbliebenen jüdischen Bürger kurzerhand nach Gurs in Südfrankreich schaffen lassen (Moraw 1996, S. 341; Syré 1997, S. 761 f., 764), von wo die Überlebenden später nach

Auschwitz transportiert wurden. Schon mit ersten Maßnahmen gegen jüdische Juristen im März 1933 (Kißener 2003, S. 137), mit seiner Bekanntmachung v. 5. 4. 1933, dass alle der jüdischen Rasse angehörenden Personen im badischen Staatsdienst und in den Staatsbetrieben zu beurlauben seien, und mit dem Erlass A 7642 v. 6. 4. 1933, der die Beurlaubung von Juden im Dienst der Hochschulen befahl, hatte Wagner der allerdings unmittelbar folgenden Reichsregelung vorgegriffen. (Ott 1983 a, S. 126 ff.) – Die auf eingehender Untersuchung der Personalakten und der Handlungsweise vieler Einzelpersonen beruhende, sorgsam abwägende Studie Kißeners zum badischen Richterstand (2003) macht für die (Straf-)Justiz in Baden „eine gewisse Sonderrolle … in der deutschen Justizgeschichte des 20. Jahrhunderts" geltend (S. 325): Nur auf rund 35 % der Richter habe sich der NS-Staat „wirklich verlassen" können; rund 12 % dem Regime aus unterschiedlichen Gründen abgeneigte Richter habe man hingenommen, um den „Betrieb" nicht zu gefährden. (S. 260, 323–325.) Dennoch räumt auch dieser Autor ein: „Zu keinem Zeitpunkt war solcher Widerstand in der Lage, den NS-Staat und die Realisierung des NS-Unrechtssystems in Baden auch nur in Ansätzen in Frage zu stellen." (S. 261.) Ohnehin bestand zwischen den Strafrichtern mit ihrer hergebrachten Unabhängigkeit und ihrem darauf gründenden Berufsstolz und den Angehörigen der höheren Innenverwaltung, die ebenso Juristen waren, in Haltung und Verhalten ein fundamentaler Unterschied. (S. 260.) – In Württemberg erklärte der neue Staatssekretär Karl Waldmann im Juni 1933, die NSDAP werde „gezwungen sein, in alle entscheidenden Stellungen Nationalsozialisten zu setzen." Reichsstatthalter Murr verlange, „daß bei der Anstellung und Beförderung von Beamten auf entscheidende Stellen neben der beruflichen Eignung abgehoben wird auf die politische Zuverlässigkeit und den Charakter." In manchen Fällen würden Zuverlässigkeit und Charakter „den Ausschlag geben." (Ruck 1996, S. 99, 108.) Den Stuttgarter OB Strölin belehrte Murr, er „sehe das Merkmal eines nationalsozialistischen Beamten nicht darin, dass er hundert Paragraphen und Bedenken auskramt, sondern darin, dass er nach einem gangbaren Weg durch das Gestrüpp von Paragraphen und Bedenken sucht, um Wünsche zu erfüllen. Die Partei … muß erwarten, daß die Behörden es als eine Ehre und selbstverständliche Anstandspflicht ansehen, der Partei … behilflich zu sein." (8. 7. 1936, Nachtmann 1995, S. 147.) Vgl. Kieß 1995, bes. S. 292–295. Durch Erlass v. 28. 3. 1945 wurde kurz vor dem Ende des Regimes angeordnet, dass alle Akten zur Entlassung, Pensionierung und Maßregelung von Lehrern aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums zu vernichten seien. (Ebd. S. 297.) – Über das Beamtentum im „Dritten Reich" insgesamt und die Ämterpatronage des Regimes: Mommsen 1966, insbesondere S. 39, 62–64. Obwohl ihm und seinen Zuhörern die schon kurz nach der „Machtergreifung" beginnenden Eingriffe in die Struktur des Beamtentums bekannt waren, erklärte der Tübinger Staatsrechtler Prof. Dr. Hans Gerber in seinem Eröffnungsvortrag als Studienleiter der Verwaltungsakademie Stuttgart am 30. 10. 1938, der Nationalsozialismus, „die Wahrheit unserer Epoche" (S. 9), habe „die Grundsätze deutschen Beamtentums, die sein Wesen prägen und bestimmen, wieder ins Bewußtsein gehoben und von jeder Verzerrung und Beeinträchtigung befreit... So kann in Wahrheit von einer Wiederherstellung des Berufsbeamtentums in der gegenwärtigen Zeit gesprochen werden" (S. 17). Dagegen habe der Weimarer Staat den Namen des Rechts missbraucht und den Beamten zum „Diener eines Gesetzes, das die Rechtsidee beleidigte", (S. 19) gemacht. So schnelle Linientreue war allerdings nicht allgemein: Mommsen macht deutlich, dass die angeordnete Bevorzugung aller, die früh genug zur NS-Bewegung gestoßen waren, weithin „höchst widerwillig" verwirklicht und versucht wurde, wenigstens die Einflussnahme unterer Parteigrößen abzuwehren. (S. 70–83.)

Dass Leo Wohleb, Otts Mitarbeiter und Stellvertreter 1945 und 1946, aus der badischen Kultusverwaltung 1934 auf Verlangen des Reichsstatthalters hatte ausscheiden müssen, ist schon erwähnt worden.[109] Er blieb ein Vierteljahr suspendiert, während sich Kraft, der seit dem Vorjahr sein Vorgesetzter war, bemühte, eine passende Schulleitung für ihn zu finden. Donaueschingen, wo Wohleb kurze Zeit Direktor gewesen war, ehe er Oberregierungsrat wurde, hätte der geeignete Ort sein können, doch erhob der dortige Kreisleiter Einspruch, da Wohleb nach seiner Ansicht ein „Judenstämmling" war und ohnehin „die meisten hiesigen Ämter mit schwarzen Beamten dicht besetzt" seien.[110] Der erste Einwand entsprang der Phantasie, aber auch der zweite war mindestens insoweit nicht sachgerecht, als der so Klassifizierte trotz persönlicher Nähe zu seiner Kirche nie ein Vertreter des sogenannten politischen Katholizismus gewesen war.[111] Weil jedoch an eine erfolgreiche Tätigkeit Wohlebs in Donaueschingen unter solchen Umständen nicht zu denken war, versetzte ihn das Ministerium „aus dienstlichen Gründen" nach Baden-Baden. Dort hat er die Jahre des „Dritten Reiches" als Leiter des Gymnasiums Hohenbaden überstanden.

Wohlebs Familie stammte aus Freiburg, wo der Vater Buchhalter in einem Rechtsanwaltsbüro, dann Verwalter der katholischen Kirchensteuerkasse war. Falls die in Urkunden des 13. Jahrhunderts bezeugten Träger des Namens Vorfahren sind, war der 1888 geborene Wohleb die Inkarnation eines Freiburgers. Auf jeden Fall fühlte er sich der Stadt ganz und gar zugehörig: „Dass ich mein liebes Freiburg als Geburtsort gewählt habe, freut mich mein ganzes Leben lang."[112] Er besuchte das Bertholdsgymnasium und bestand das Abitur dort glänzend. Ebenso vorzüglich war im Frühjahr 1912, nach einem Intermezzo in Greifswald, der Abschluss des Freiburger Studiums der Altphilologie mit dem Nebenfach Deutsch. Wehruntauglich, stellte sich Wohleb bei Kriegsausbruch 1914 „unter Ver-

---

[109] Kapitel 2.4.

[110] Schreiben v. 2. 3. 1934, PA Leo Wohleb, StAF (F 110/2, Nr. 261/261 a); Wöhrle 2008, S. 83 f.

[111] In einem Lebenslauf Wohlebs für die franz. Besatzungsmacht heißt es: „Ich gehörte ... aus Tradition und Überzeugung zum sozialen Flügel des Zentrums, ohne in der Partei selbst politisch hervorzutreten." (M. Wohleb 1965, S. 12.) Diese Feststellung der Zugehörigkeit ist nicht nur als innere Nähe (Weinacht 1978, S. 349; Wöhrle 2008, S. 11, 52, 74) zu verstehen, besagt aber zugleich, dass sich Wohleb in der Partei zurückhielt. Dass Parteienstreit nicht seine Sache war, zeigt auch die Rede „Das deutsche Erbübel" von 1931 (M. Wohleb 1965, S. 39 ff.). Wenn er mit über fünfzig Jahren Politiker wurde, so infolge der besonderen Verhältnisse nach 1945.

[112] Wohleb 1952, S. 78; wieder abgedruckt in M. Wohleb 1965, S. 3. Direkte Vorfahren Wohlebs sind seit 1654 in Umkirch nachweisbar, von wo der Großvater 1857 nach Freiburg zog. In den Freiburger Quellen erscheint zwischen 1400 und 1800 nur noch ein einziger Träger des Namens. (Schadek, Ilgen, Scherb 2002, S. 9.)

zicht auf meine Ferien dem Großh. Ministerium zu entsprechender Verwendung in der Verwaltung oder dem Schuldienste zur Verfügung."[113] Von November 1916 an baute er neben seiner Unterrichtstätigkeit am Gymnasium ehrenamtlich das Milch- und Eieramt und die Fleischversorgungskontrollstelle des Kommunalverbandes Bruchsal-Stadt auf. Der Oberbürgermeister rühmte es als Wohlebs persönliches Verdienst, „dass die Milch- und Eierablieferungen hier einen Prozentsatz erreicht haben, der den Prozentsatz anderer Städte mit ähnlichen Verhältnissen weit übersteigt." Wohleb habe „ein Verwaltungs- und Organisationstalent bekundet, wie man es bei Vertretern seines Berufes wohl äußerst selten treffen wird."[114] Es überrascht nicht, dass der so Gelobte, obwohl immer noch Lehramtspraktikant, von Juli 1918 an für zwei Jahre zur Dienstleistung in das Sekretariat des Ministeriums des Kultus und Unterrichts in Karlsruhe abgeordnet wurde. Im September 1920 wurde er dann Professor an der einst von ihm besuchten Schule. Dort war er schon als Probekandidat einige Zeit tätig gewesen. Der Schulleiter hob seine Beliebtheit hervor und fasste den eigenen Eindruck in den Satz zusammen: „Ich verspreche mir von ihm das Beste."[115]

Als energisch, anregend und liebenswürdig charakterisiert ihn ein etwas späterer Bericht.[116] Bei einer Bewerbung Wohlebs für den Auslandsschuldienst äußerte sich das Ministerium so: „Mit ernstem wissenschaftlichem Streben verbindet Lehramtspraktikant Wohleb ein hervorragendes Lehrgeschick. ... Die Anstaltsleiter betonen außerdem seinen unermüdlichen Dienstfleiß, seine Dienstwilligkeit und Hilfsbereitschaft wie auch sein schlichtes, einfaches Wesen und die Aufrichtigkeit seines Charakters."[117]

Während seiner Freiburger Zeit brachte Wohleb die Neubearbeitung eines Lehrwerkes für den Lateinunterricht heraus.[118] Zwei Jahre lang nahm er überdies einen Lehrauftrag für lateinische Syntax und Stilistik an der Universität wahr, bis sich dies 1931 durch seinen Übergang ins Ministe-

---

[113] Schreiben v. 2. 8. 1914, PA Leo Wohleb (StAF F 110/2, Nr. 261/261 a).

[114] Schreiben von OB Dr. Meister v. 9. 3. 1918; PA Leo Wohleb (wie Anm. 113); Wöhrle 2008, S. 49 f.

[115] Bericht v. 29. 6. 1912; PA Leo Wohleb (wie Anm. 113).

[116] Dienstzeugnis v. 3. 4. 1915, Gymnasium Bruchsal; PA Leo Wohleb (wie Anm. 113).

[117] 27. 2. 1918; PA Leo Wohleb (wie Anm. 113). Auch später waren Wohlebs Fleiß und seine Hingabe an die zu erfüllenden Aufgaben augenfällig. „Er saß am freien Samstagnachmittag ebenso wie an Sonntagen fast regelmäßig bei der Arbeit im Dienstzimmer", bezeugt sein Kollege Heidelberger für die Zeit, in der Wohleb im Karlsruher Ministerium wirkte. „Er arbeitete fast Tag und Nacht, Sonntag wie Werktag", schreibt der Jurist des Freiburger Ministeriums, Dr. Rolf Kiefer, über die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. (Maier, Weinacht 1969, S. 28, 53.)

[118] Lateinische Schulgrammatik von J[oseph] H[ermann] Schmalz und C[arl] Wagener. Neu bearbeitet von L[eo] Wohleb. Der Reihe nach 11. Auflage. Bielefeld und Leipzig 1922. Wöhrle 2008, S. 57, 62, 103–105.

rium erledigte. 1943 sollte er in Freiburg oder Heidelberg wieder einen Lehrauftrag erhalten. Der SD (Sicherheitsdienst der SS) erhob gegen Freiburg Bedenken, ließ jedoch Heidelberg zu. Allerdings setzten die Kriegsereignisse dieser Nebentätigkeit bald ein Ende.

Auch Wohleb gelangte in eine einflussreiche Position nicht durch irgendeine Gunst der Umstände. Er stach von Anfang an aus dem Kreis der engeren Fachkollegen heraus und war in den Augen derer, die ihn kannten, trotz äußerer Unscheinbarkeit ein hochqualifizierter Lehrer. Wenn es ihm unter ständiger Gefährdung gelang, in der Zeit des „Dritten Reiches" Schulleiter zu bleiben, ist dies freilich nicht nur ein Beweis dafür, dass er auch taktische Klugheit und Geschicklichkeit besaß: Baden-Baden war ein verhältnismäßig günstiger Ort und das Gymnasium Hohenbaden eine kleine Anstalt. Das letztere half zu einem engeren Kontakt des Direktors mit den Schülern. Wohleb, dessen Ehe kinderlos geblieben war, war ihnen herzlich zugetan und bewies das auch nach dem Krieg gegenüber denen, die mit irgendeinem Anliegen bei ihm vorsprachen.[119]

Da Wohleb in der Freiburger Behörde zunächst das Arbeitsgebiet Kultus, Hochschule und Schöne Künste (Abteilung A) übertragen bekam, lag die Zuständigkeit für die höheren Schulen in anderer Hand.

Dr. Joseph Weber, der Leiter der Abteilung B, war viele Jahre Direktor der höheren Schule für Mädchen in Freiburg gewesen, die nach 1933 den Namen Hindenburgschule trug und mehrere Zweige umfasste. Nur wenig jünger als Ott, stand auch er, 1875 in Ottenhöfen als Sohn eines Gastwirts zur Welt gekommen, an der Schwelle zum achten Lebensjahrzehnt, als er sich zur Verfügung stellte. Noch vor der Jahrhundertwende hatte er in Konstanz das Abitur gemacht und in Freiburg, Paris und Heidelberg Neuphilologie, als Nebenfächer zudem Latein und Deutsch studiert. Nach einem Englandaufenthalt legte er 1901 die Lehramtsprüfung ab und erwarb nicht nur in Englisch, sondern über eine Ergänzungsprüfung auch

[119] Zur äußeren Erscheinung Wohlebs, die auf Fotos der Zeit immer wieder auffällig ist, gehörte seine Kleinwüchsigkeit: 155 cm nach dem erhaltenen Pass. (Schadek, Ilgen, Scherb, 2002, S. 21.) Wohlebs Berufserfolg wurde dadurch jedoch nicht beeinträchtigt. Seine pädagogischen Fähigkeiten und die Intensität seines Unterrichts wurden nach dem Zeugnis von OStDin a. D. Adelheid Epp von allen, die Bescheid wussten, sehr hoch eingeschätzt. „Er galt als hochintelligenter, überlegener, gottbegnadeter Lehrer; frühere Schüler haben von ihm mit größter Achtung gesprochen." (Gespräch am 6. 4. 1987.) Beispiele finden sich in Maier, Weinacht 1969, S. 22 f., 25 f. Ein Zeugnis bewegender Verbundenheit mit den Schülern ist auch die erhaltene Grabrede für einen „Ehemaligen", der 1937 im Reichsarbeitsdienst starb. (PA Leo Wohleb, wie Anm. 113.). Die Rede entsprach so wenig dem Stil der Zeit, dass sich der Rastatter Kreisleiter beim Reichsstatthalter beschwerte. Dieser entschied nach unergiebigen Zeugenvernehmungen, Wohleb sei „politisch nicht zuverlässig" und solle „bei der nächsten sich bietenden Gelegenheit" in den Ruhestand versetzt werden. Vgl. Wöhrle 2008, S. 93–95.

in Französisch die Oberstufenfakultas. Zwei schwere gesundheitliche Krisen, darunter eine Lungenerkrankung, die jedoch geheilt werden konnte, unterbrachen seine Berufstätigkeit. Sie dürften zusammen mit seiner kleinen Statur bewirkt haben, dass er im Ersten Weltkrieg, ohnehin Ende dreißig, nicht mehr einberufen wurde. Aber wenn man ihn körperlich als „etwas schwächlich" kennzeichnen konnte,[120] wirkte sich dies auf seine zähe Lebenskraft nicht aus: Noch als Fünfundsiebzigjähriger besuchte er Studienreferendare im Unterricht; er starb mit 84 Jahren.

Sein Einsatz und Berufserfolg waren von Anfang an unbestritten: „Ein begabter, feuriger Lehrer; beherrscht die Klassen trotz seiner unansehnlichen Gestalt", heißt es in einer Beurteilung. Gewissenhaftigkeit und Frische hebt ein anderer Bericht hervor; Dienstfleiß und Leistungen seien „hervorragend gut".[121] Ein späteres Urteil nennt die Führung des Unterrichts geradezu virtuos, lobt Weber als erstklassigen Lehrer „von gründlichem Wissen, großer Sprachfertigkeit, hohem Streben, angenehmem Wesen und feinen Umgangsformen".[122] Auch die zuletzt genannten Qualitäten wurden bis in die zweite Nachkriegszeit hinein immer wieder bemerkt: „Ein vornehmer Mann", „ein Mann von großer Noblesse", bezeugten noch Jahre nach seinem Tod frühere Mitarbeiter, die Weber aus der Nähe kannten.[123] Im Juli 1914 wurde ihm die Leitung der Höheren Mädchenschule in Offenburg anvertraut, 1919 wurde er Direktor der Oberrealschule in Baden-Baden, 1924 Direktor der „Höheren Mädchenschule mit Seminarkursen und Mädchenrealgymnasium" in Freiburg.

Wie es sich für einen überzeugten Katholiken in jener Zeit fast von selbst verstand, gehörte Weber während der Weimarer Republik einige Jahre der Zentrumspartei an. Die NSDAP trug ihm dies nach und verlangte während der Zeit ihrer Herrschaft mit wechselnden Vorwänden immer wieder seine Entfernung, zu der das Ministerium freilich keinen Anlass sah, zumal die Beschuldigungen, wenn man sie prüfte, in sich zusammenfielen. Da Weber die Stellung eines Schulleiters unter dem letzten Großherzog erlangt hatte, konnte man ihm auch nicht unterstellen, ein Protegé des „Weimarer Systems" gewesen zu sein. Eine Schulbesichtigung im Jahr 1916 hatte nur Lobenswertes ergeben: „Die Sicherheit und Festigkeit, mit der Direktor W. seine Aufgabe ergriffen hat, prägt sich sichtbar im Charakter der Anstalt aus: in der mustergültigen äußeren Ordnung,

[120] Bericht des Friedrich-Gymnasiums Freiburg v. 2. 9. 1904; PA Joseph Weber, StAF, F110/2, Nr. 227.

[121] Beurteilungen vom Oktober 1908 und September 1909; PA Joseph Weber (wie Anm. 120).

[122] Schulbesichtigung im Frühjahr 1912; PA Joseph Weber (wie Anm. 120).

[123] Ministerialdirigent Albert Kieffer wiederholt gegenüber dem Verfasser, im gleichen Sinn OStDin Adelheid Epp (Gespräch am 6. 4. 1987) und Prof. Fritz Raith (Gespräch am 8. 2. 1991).

in dem Wohlverhalten, dem Fleiß und der Aufmerksamkeit der Schülerinnen im Unterricht, in der pflichttreuen Arbeit der Lehrerschaft und in dem ... Vertrauensverhältnis zwischen Direktor und Lehrerkollegium."[124] Spätere Urteile lauteten nicht weniger günstig, obwohl in Freiburg eine besonders schwierige Aufgabe zu bewältigen war: vier Schultypen in zwei Gebäuden, eine hohe Zahl von Schülerinnen und eine entsprechend große Lehrerschaft.[125]

Doch den Nationalsozialisten genügte weder der Berufserfolg noch die erwiesene nationale Gesinnung Webers. War dieser 1925 in der „Volkswacht" von linker Seite angegriffen worden,[126] so beschwerte sich im Mai 1933 die örtliche Kreisleitung der NSDAP, er habe die angeordnete Schulfeier zur „Nationalen Erhebung" wie einen Volkstrauertag gestaltet und Hitler überhaupt nicht erwähnt.[127] Einige Jahre danach waren in den Augen eines neuen Kreisleiters zwar fast alle Direktoren höherer Schulen in Freiburg „politisch untragbar", aber in Weber erblickte er den schlimmsten Fall. Die Partei forderte nicht nur seine Entfernung, sie nannte auch gleich den Namen des Nachfolgers. Nun war das Ministerium schon einmal, 1935, zur Ansicht gelangt, dass Weber nicht länger zu halten sei. So suchte ihn Ministerialrat Kraft mit der Frage auf, ob er sich nicht pensionieren lassen wolle, wofür ein Erlass, der vorgeblich junge Lehrer fördern sollte, die Handhabe geboten hätte. Weber wollte jedoch nicht nur das Gesicht wahren. Er fühlte sich in seiner Ehre getroffen und weigerte sich nachdrücklich, worauf ihm Kraft die Stange hielt und es tatsächlich gelang, selbst den Reichsstatthalter und Gauleiter Wagner zu überzeugen. Das Amt für Erzieher in der Gauleitung der NSDAP nahm dennoch im gleichen Jahr einen neuen Anlauf. Diesmal bat Weber um die Erlaubnis, gegen „die gemeinen Ehrabschneider" gerichtlich vorgehen zu dürfen. Kraft konnte ihm dies nicht gestatten, aber er bat das Amt für Erzieher, sich „in Zukunft, bevor solche Anklagen erhoben werden, ... zu vergewissern, ob sie der Wahrheit entsprechen" – eine für die Zeit ungewöhnliche Zurechtweisung.[128]

---

[124] Besichtigung v. 20./21. 7. 1916; PA Joseph Weber (wie Anm. 120).

[125] Besichtigung v. 7. 3. 1927; PA Joseph Weber (wie Anm. 120).

[126] Weber habe Schülerinnen zum Abzeichenverkauf bei einem Regimentstag auffordern lassen: „Ist es notwendig, auf diese Art schon in die Kinderherzen den Geist der Verhetzung zu tragen?" PA Joseph Weber (wie Anm. 120). Die „Volkswacht" war die sozialdemokratische Parteizeitung in Freiburg.

[127] Schreiben v. 13. 5. 1933. Weber musste sich am 18.7. im Ministerium rechtfertigen. Er erklärte, es sei seine Absicht gewesen, die Schülerinnen mit „tiefer, wahrer Vaterlandsliebe zu erfüllen", wofür der Wortlaut seiner Ansprache Zeugnis ablegt. (PA, wie Anm. 120)

[128] Die Sache spielte zwischen November 1937 und Januar 1939; Einzelheiten in den PA Joseph Weber (wie Anm. 120).

Weber blieb tatsächlich bis zur Altersgrenze, ja darüber hinaus auf seinem Platz. Zur Ruhe gesetzt, wurde er fast unmittelbar darauf wieder verwendet: Die Kriegsverhältnisse machten es nötig und Weber war bereit. Es bedarf kaum der Erwähnung, welche innere Tapferkeit es erforderte, den ständigen Anfeindungen einer Seite zu trotzen, über deren Einfluss keine Täuschung möglich war. Auch das Ministerium war ohnmächtig, wenn es Absichten von Parteistellen nicht mit Hilfe einer höheren Parteiinstanz durchkreuzen konnte: „Die Partei befiehlt dem Staat." Immerhin stellte es bei Webers Pensionierung fest, er sei „ein hervorragender Schulmann und vorbildlicher Schulleiter" gewesen und zähle „zu den besten Lehrern des Landes".[129]

Als die Kultusverwaltung die Direktion der Hindenburgschule kurz vor der Wiederaufnahme des Unterrichts neu besetzte, wurde Weber „der Zweigstelle des Unterrichtsministeriums in Freiburg zur Dienstleistung zugewiesen."[130] Er erhielt die Bestätigung der Besatzungsmacht und wurde Ende 1946 zum Ministerialrat ernannt. Weitere Jahre verantwortlicher Tätigkeit lagen noch vor ihm, ehe er am 1. März 1949 zum zweiten Mal in den Ruhestand trat.

Anfang 1946 holte er Studienrätin Adelheid Epp zu sich, die sich an seiner alten Schule aufs Beste bewährt hatte. Sie hatte zwischen 1940 und 1945, ohne Parteimitglied zu sein, Hilfsdienste im damals badisch-elsässischen Ministerium geleistet und verfügte so als Einzige über umfassende Personalkenntnis. Diese war umso wertvoller, als die Akten des von Karlsruhe nach Straßburg verlegten Ministeriums 1944 teilweise in französische Hand gefallen waren und den Weg zurück erst allmählich fanden.

Im späteren Land Württemberg-Hohenzollern stand zunächst Carlo Schmid, eine der farbigsten Persönlichkeiten der deutschen Nachkriegsgeschichte, an der Spitze der Verwaltung. Er leitete zugleich den Kultus- und Justizbereich. Der letztere entsprach seiner Ausbildung. Schmid hatte Rechtswissenschaft studiert und war als Jurist auch tätig gewesen, zuletzt in der Militärgerichtsbarkeit im besetzten Frankreich, wo er sich nicht nur keinen Hass zuzog, sondern sogar die Dankbarkeit einiger Franzosen erwarb, mit denen er sich befassen musste. An der Universität Tübingen hatte er jahrelang einen Lehrauftrag wahrgenommen und war nur deshalb nicht zum (apl.) Professor ernannt worden, weil er dem Regime nicht genehm war. Dass er eine französische Mutter hatte, mag die Vorbehalte gegen ihn verstärkt haben. Die Universität machte die Benachteiligung gut, sobald sie konnte: Mitte Juni 1945, noch vor Schmids förmlicher Ernennung zum Landesdirektor durch die französische Besatzungsmacht, suchte ihn der zum einstweiligen Rektor gewählte Germanist Prof. Dr.

[129] 4. 10. 1941; PA Joseph Weber (wie Anm. 120).
[130] Erlass v. 14. 9. 1945; PA Joseph Weber (wie Anm. 120).

Hermann Schneider auf, um ihm mitzuteilen, dass ihm die Universität den Titel verleihe. 1946 erhielt er auf Vorschlag des Senats einen frei gewordenen Lehrstuhl und bot danach bis 1953 in Tübingen Vorlesungen und Seminare an.

Aber auch zum Kultusbereich hatte Carlo Schmid eine innere Nähe. Er liebte die Dichtung und hatte Baudelaire ins Deutsche übersetzt, was ihm die Sympathie mancher Besatzungsangehöriger eintrug, mit denen er nach dem Einmarsch zusammentraf und später zusammenarbeitete. Dass er Französisch fließend sprach, war unter den Bedingungen von 1945 unschätzbar. Insbesondere mit Gouverneur Widmer, der vom Herbst an den Südteil Württembergs regierte, bestand ein guter Kontakt. Dennoch waren selbst einem Mann wie Schmid enge Grenzen gezogen.

Sein politischer Auftrag erstreckte sich anfänglich auf das ganze Land Württemberg. Mit der Einsetzung der Landesregierung von Württemberg-Baden im September und der Errichtung einer eigenen Verwaltung für das südliche Württemberg und Hohenzollern ergab sich jedoch eine neue Lage. Am 18. September 1945 trat Schmid auf Wunsch Reinhold Maiers der Stuttgarter Regierung als Staatsrat bei. Er sollte der Tübinger Verwaltung als Leiter einer „ständigen Delegation" der eigentlichen Regierung vorstehen und bat demgemäß seine französischen Gesprächspartner darum, auf die Schaffung einer südwürttembergischen Regierung zu verzichten. So wertvoll die fortdauernde Verbindung mit Stuttgart aber auch war, die darin gipfelte, dass Schmid den Entwurf der Verfassung für den Nordteil ausarbeitete, konnte sie die von den Besatzungsmächten bestimmte Wirklichkeit doch nur wenig beeinflussen. Es kam zu einem Formelkompromiss, indem sich die Behörde in Tübingen selbst als Abwesenheitspflegschaft für die an der Ausübung ihrer Rechte und Pflichten im Südteil des Landes verhinderte Regierung definierte, aber Gouverneur Widmer beim Staatsakt am 16. Oktober nicht so sehr sein Einverständnis mit dieser Regelung erklärte, als vielmehr die im Einverständnis mit der württembergischen Regierung in Stuttgart erfolgende Errichtung eines Staatssekretariats bekannt gab, das ausschließlich französischer Weisung unterstehe. Reinhold Maier durfte zugegen sein, doch den Einsetzungsakt nahmen die Franzosen vor, wie es der Machtsituation entsprach. Schon bei den Vorgesprächen hatte Widmers Kabinettsdirektor Niel keinen Zweifel daran gelassen, dass die deutsche Verwaltung in Tübingen nicht Ableger und Befehlsempfänger der Stuttgarter Verwaltung sein dürfe.[131]

---

[131] C. Schmid 1979, S. 227–239, 272. Zu Schmids Person und Leistung in der ersten Nachkriegszeit vgl. Auerbach 1987, Eschenburg 1987, Hirscher 1987 und Martin Schmid 1987.

Schmid behielt das Kultusressort, für das anfangs ein Stockwerk des Hauses Nauklerstraße 47 ausreichen musste, bis zur Regierungsumbildung Ende 1946. Für die allgemeine Abteilung stand ihm ein noch junger Beamter, Regierungsrat Dr. Dieter Roser, zur Seite, der aus dem Kreis von Gesinnungsfreunden kam, den Schmid um sich gesammelt hatte – man sprach in Tübingen von den „Carlisten". Roser wurde Mitglied der seit 22. November 1946 in Bebenhausen tagenden Beratenden Landesversammlung (Stellvertretender Vorsitzender der SPD-Fraktion) und danach bis 1949 Abgeordneter im württemberg-hohenzollerischen Landtag. Er war 1948–1966 Oberbürgermeister von Esslingen und zuletzt (1971–1979) Ministerialdirektor im Innenministerium.[132]

Die alle Schularten übergreifende Unterrichtsabteilung der „Landesdirektion für Kultus, Erziehung und Kunst" erhielt der frühere Schulleiter Dr. Hermann Binder, der Carlo Schmids Deutschlehrer gewesen war, als dieser vor dem Ersten Weltkrieg das Karls-Gymnasium in Stuttgart besuchte.[133] Binder hatte von 1920 bis 1943 der neben den evangelisch-theologischen Seminaren traditionsreichsten altwürttembergischen Schule, dem Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasium, vorgestanden. Schon sein Großvater war Präsident der Ministerialabteilung für die höheren Schulen gewesen, sein Vater Rektor des Realgymnasiums in Ulm. Als dieser starb, holte ein naher Verwandter den noch kleinen Buben zu sich und sorgte für ihn: Theobald Ziegler, der am Protestantischen Gymnasium in Straßburg Konrektor war und dann an der dortigen Universität eine Professur bekam. Ziegler wurde ein gefeierter akademischer Lehrer, dessen Hauptwerke zur Pädagogik und ihrer Geschichte und zur Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts eine ganze Reihe von Auflagen erlebten. Forderungen von ihm wie die einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder, einer christlichen Simultanschule sind erst viel später allgemein verwirklicht worden. Er galt auch sonst als Anreger und Förderer, war für soziale Fragen aufgeschlossen, verehrte jedoch ebenso Bismarck als Reichsgründer und suchte ihn in Friedrichsruh auf. Von „feuriger Vaterlandsliebe beseelt"[134], hielt er noch als Zweiundsiebzigjähriger im Herbst 1918 Vorträge an der Westfront. Er erlag im Feldlazarett der Ruhr, mit der er sich angesteckt hatte. Gewiss hat er auf seinen Ziehsohn, der durch ihn aber auch Zieglers Doktoranden Albert Schweitzer kennenlernte, größten Einfluss ausgeübt.

Hermann Binder war als Schüler des Gymnasiums von Anfang an der Klassenbeste, legte ein glänzendes Abitur ab und studierte dann Altphilologie und Deutsch, Fächer, denen er sich sein Leben lang innig verbunden

---

[132] Die Protokolle der Regierung von Württ.-Hohenzollern, 1. Bd., S. 63.
[133] C. Schmid 1979, S. 27. Vgl. Kap. 2.4 und die dortige Anm. 105.
[134] Hagen 1963, S. 271.

fühlte.[135] Ein „Mann der Autorität und des Ernstes“[136], war er als Lehrer streng und anspruchsvoll, aber auch eindrucksvoll bei der verstehenden Vermittlung und Deutung der Dichter, besonders der deutschen Klassik. Er arbeitete an der Schiller-Nationalausgabe mit und verfasste für die „Schwäbischen Lebensbilder“ den Beitrag über Schiller.[137] Trotz der Distanz, die er hielt, lag ihm die Entwicklung der seiner Schule anvertrauten Jugendlichen über den fachlichen und intellektuellen Bereich hinaus am Herzen. Das Buch „Der deutsche Abiturient“, mit dem er 1931 ein Thema Zieglers aufgriff, sollte für sie Lebenshilfe sein. So war auch das gleichfalls aus Vorträgen hervorgegangene Buch „Deutschland, heilig Herz der Völker. Lebenswerte in der deutschen Dichtung“ (1940) von ihm gemeint.

Die besondere Zuständigkeit für die höheren Schulen lag bei Georg Mühleisen. Mühleisen war am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium Binders Rektoratsassistent gewesen, bis ihn Kultminister Mergenthaler 1937 gezielt versetzte. Er war ein selbstbewusster, bei Schülern und Eltern durch Schwung und Tatkraft beliebter Lehrer, der den bedächtigen, Würde ausstrahlenden und auch in Anspruch nehmenden Schulleiter glücklich ergänzte. Nun hatte ihn Binder aufs Neue zu seiner rechten Hand gemacht. Er blieb in der Schulverwaltung, bis er im September 1947 die Leitung des Spohn-Gymnasiums Ravensburg übernahm.

Vergleicht man die Lebensläufe der Männer der vorderen Ränge miteinander und schließt dabei noch Dr. Paul Fleig ein, der in Freiburg gleich nach dem Zusammenbruch eine Rolle spielte und dann Ministerialdirektor wurde, so sind einige Übereinstimmungen nicht zu übersehen. Herkunft, Geburtsort und der Ort, an dem sie die Jugendjahre verbrachten, entsprechen fast durchweg der Region, in der sie später wirkten: Die Badener stammen aus Baden, die Württemberger aus Württemberg. Carlo Schmid zwar kam in Perpignan zur Welt, doch ging er in den entscheidenden Jahren in Stuttgart zur Schule. Der in Ulm geborene Hermann Binder wuchs in Straßburg auf, aber sein dortiger Ziehvater war Württemberger. Nach dem Bekenntnis gehörten die Badener überwiegend der katholischen, die Württemberger der evangelischen Kirche an. Dies entsprach den Mehrheitsverhältnissen der Zeit im jeweiligen Land.

Manche waren um die Jahrhundertwende schon erwachsen gewesen; fast alle aber hatten das deutsche Kaiserreich bewusst erlebt und waren von ihm mitgeprägt. Meist handelte es sich um Männer der ersten akademischen Generation. Obwohl sich kein Sohn eines Fabrikarbeiters unter ihnen befindet, kamen die meisten aus finanziell eher beengten Verhält-

---

[135] „Wenn ich heute wieder anfangen dürfte, (würde ich) wieder, wie vor 35 Jahren, Altphilologie und Germanistik studieren.“ (H. Binder 1931, S. 204.)

[136] Hagen 1963, S. 277.

[137] Schwäbische Lebensbilder IV, Stuttgart 1948, S. 233–303.

nissen: Homines novi, Söhne von Handwerkern, dörflichen Gastwirten, kleinen Angestellten und Beamten. Dass sie nicht dem Besitzbürgertum entstammten und der Weg ins Bildungsbürgertum die Anspannung aller ihrer Kräfte forderte, hieß auch, dass sie dessen Werte nicht unkritisch übernahmen, am mit Anstrengung Erkämpften aber festhielten. So paarte sich hohe Qualifikation mit Standfestigkeit. In den Wirren der vorangegangenen Zeit hatten sie sich zumindest innerlich unabhängig erhalten, Selfmademen nach Erscheinung und Gesinnung. Ohne Zweifel stellten sie eine Auswahl hochqualifizierter Persönlichkeiten dar. Obwohl andere, ebenfalls fähige Männer und Frauen infolge der politischen Säuberung als Mitbewerber um leitende Positionen vorübergehend nicht in Betracht kamen, hätte deren Besetzung kaum besser sein können. Charakterstärke hatten die Männer von 1945, die zu dieser Zeit ihr Wirken ja nur wieder aufnahmen und fortsetzten, über die vergangenen zwölf Jahre hin immer wieder beweisen müssen, aber weder hatte Enttäuschung sie verbittert, noch ließen sie ihr Handeln nun durch Groll beeinflussen. Als ein 1933 entlassener Angehöriger des badischen Ministeriums, inzwischen von den Amerikanern in der Oberpfalz zum Landrat ernannt, im Oktober 1945 materielle und ideelle Wiedergutmachung einforderte, stellte ihm Schnabel in einem einfühlsamen Brief die allgemeine Not vor Augen, bemühte sich jedoch danach um eine sachlich und menschlich befriedigende Lösung auch in diesem Fall: Der Ende Juli 1946 in sein früheres Amt als Leiter der Hochschulabteilung zurückgekehrte Beamte hat noch bis in sein 73. Lebensjahr dem Land gedient. Verstehend und gütig zeigte sich aber nicht nur Schnabel gegenüber einem im „Dritten Reich" benachteiligten Beamten. Weber in Freiburg hat im gleichen Geiste auch an einen Berufskollegen geschrieben, der als NSDAP-Mitglied zunächst vom Schuldienst ausgeschlossen blieb.

Auffallend ist die Zurückhaltung und Bescheidenheit vieler. Als gegen Wohleb im badischen Landtag ein Misstrauensantrag gestellt wurde, konnte ein Fraktionskollege von ihm an die Gegenseite mit dem Argument appellieren, dass man so mit jemand nicht umgehen sollte, der bei seinem Ausscheiden aus der Regierung nichts als das Ruhegehalt bekommen werde, auf das er nach seiner früheren Beamtenstellung Anspruch habe: Wohleb hatte bewusst Regelungen vermieden, die später selbstverständlich wurden.[138] Er und andere verstanden ihr Amt als Dienst und

[138] Bad. Landtag, 1. Wahlperiode, 4. Sitzungsperiode, 31. Sitzung v. 19. 3. 1952 (StAF, Zf/11). Die Mitglieder der bad. Landesregierung hatten nach der am 18. 5. 1947 vom Volk gebilligten Verfassung „weder Anspruch auf Ruhegeld noch auf Hinterbliebenenversorgung". Theodor Maunz (1969, S. 76, 80) hat bezeugt, dass dieses Verfassungswerk insgesamt und an vielen einzelnen Stellen durch Wohleb mitgeprägt war. (Ebenso Person 1969, S. 73.) Nach der Erinnerung seines juristischen Referenten Dr.

suchten darin ihre Ehre. Eichelberger konnte gegen Ende seiner Laufbahn beiläufig darauf hinweisen, dass er in fast vierzigjähriger Dienstzeit niemals eine staatliche Beihilfe für Arzt- und Arzneikosten in Anspruch genommen habe.[139] Er stand damit nicht allein.

Durch Beruf und Werdegang lag vielen eine fürsorgliche, soziale Seite nahe. Dennoch traten sie dafür ein, dass die höhere Schule eine Elite bilden müsse. Damit dies nicht ungerecht wäre und das Gymnasium die unvermeidbare Vorschule der künftigen Prominenz, sollte Begabtenförderung den Gang durch die Schulen erleichtern und Erwachsenenbildung den Weg über die höhere Schule ergänzen. Besonders Befähigte aus bildungsferneren gesellschaftlichen Gruppen sollten auf ihrem Weg zu verantwortungsvollen Berufen und Positionen keine für sie unübersteigbaren Hindernisse vorfinden. Vielmehr sollte jedem Tüchtigen der Aufstieg offenstehen, aber es sollte ein Aufstieg durch besondere Leistung sein, weder die Auswirkung der Abkunft noch das Ergebnis einer allgemeinen Nivellierung. Dass eine möglichst hohe Zahl von Abiturienten und Studierenden nicht als wünschenswertes Ziel erschien, dafür sorgte die Erinnerung an die späten Zwanziger- und die Dreißigerjahre, in denen auf viele junge Akademiker, besonders die Lehrer an höheren Schulen, nach entbehrungsreichen Studien die nackte Not gewartet hatte, da der Berufszweig überfüllt war.[140] Inzwischen war eine politische und militärische Katastrophe hinzugekommen, mit der wirtschaftliches Elend und weitgehende Hoffnungslosigkeit Hand in Hand gingen. Es schien kaum der Überlegung bedürftig, dass nach einem solchen Konkurs viele nötig sein würden, die ihn auslöffelten, aber nur wenige, die ihn verwalteten. Gerade deshalb jedoch sollten diese wenigen sorgfältig ausgelesen und die Besten sein.

Eine solche zuweilen restaurativ gescholtene Haltung findet sich auch bei den Männern, die sich in ihrem Selbstverständnis links von der Mitte

---

Rolf Kiefer machte Wohleb nie Reisekosten geltend. (1969, S. 53.) Noch als Missionschef in Lissabon nahm er den Fahrer des Dienstwagens außerhalb der normalen Zeiten möglichst nicht in Anspruch und bezahlte, falls er nicht zu Fuß gehen konnte, das Taxi aus der eigenen Tasche. (Deubner 1969, S. 137.)

[139] 21. 6. 1954, PA Robert Eichelberger, MKS.

[140] Diese Erfahrung, die aus vielen Lebensläufen belegt werden könnte, hat die ganze Generation mitbestimmt. Binder sprach 1931 vor Abiturienten von einer „ungeheuerlichen Abiturienten-Inflation", einer „Überproduktion an Reifeprüfungen, deren Folge die heillose Überfüllung der Hochschulen und Akademien ist." (Der deutsche Abiturient, S. 11 f.) Als Schnabel am 3. 11. 1945 vor einer Versammlung von Bürgermeistern über die Wiedereröffnung der Schulen sprach, erblickte er im Zusammenbruch des Schulwesens die Chance, der „Verschulung Deutschlands" ein heilsames Ende zu bereiten und die Zahl der Gymnasien und Realschulen auf ein Normalmaß zu verringern. Dann blieben „viele Begabungen dem Handwerk, dem Handel und dem Bauerntum erhalten, die bisher nach oben abgeströmt" seien und das akademische Proletariat vergrößert hätten. („Rhein-Neckar-Zeitung" v. 14. 11. 1945, S. 5.)

einordneten. Auch ihnen schien Vorsicht und Behutsamkeit geboten. Ihren Auftrag erblickten sie nicht in raschen Reformen und schon gar nicht im Umbau der Gesellschaft, sondern darin, die Schule erst einmal wieder in Gang zu bringen.

Hierzu gehörte die Wiederherstellung und Durchsetzung der hierarchischen Struktur, die sich bei Kriegsende aufgelöst hatte. Grundsätzlich wurde sie nirgends in Frage gestellt. Immerhin war aber am Kurfürst-Friedrich-Gymnasium Heidelberg im Sommer 1945 vom Lehrerkollegium „auf Vorschlag der Nichtparteigenossen" ein stellvertretender, das heißt vorläufiger Schulleiter aus den eigenen Reihen gewählt worden, der das Amt übernahm und davon der Behörde in Karlsruhe Anfang September Mitteilung machte. Diese zögerte eine Weile, bekannte sich aber dann zu dem Gewählten und sanktionierte mit seiner Ernennung zum Oberstudiendirektor im März 1946 das ungewöhnliche Vorgehen.[141]

Die vordringlichste Aufgabe war nach allem, was sich ereignet hatte, nun aber unter neuen, demokratischen Vorzeichen, die Wiederherstellung eines engen Kontaktes mit den Schulen. Soweit sich diese nicht am Ort der Verwaltung befanden, war die Verbindung außerordentlich erschwert. Nicht nur Dienstreisen waren ein Problem, selbst Post und Telefon funktionierten noch eine Weile nach der Wiederherstellung nicht wie in normalen Zeiten. Für fast alle Nöte einzelner Anstalten war Abhilfe schwierig, aber gerade deshalb ständige Fühlungnahme unentbehrlich. Noch im Frühjahr 1946 stellten häufig Kuriere den Kontakt her, da die Briefzensur immer wieder Verzögerungen bewirkte.[142] Wenn ein nordwürttembergi-

---

[141] Ott betonte Ende Juni 1945, gleichzeitig und daher gewiss in Übereinstimmung mit der Finanz- und Wirtschaftsverwaltung, die Notwendigkeit, örtliche Initiativen mit der Behörde abzustimmen. Er sei beauftragt, sich „um alle die Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung angehenden Fragen und die dem Unterrichtsministerium bisher unterstellten Anstalten und Institute verantwortlich zu kümmern." Dies sei jedoch nur möglich, „wenn alle grundsätzlichen Fragen vor ihrer Weiterbehandlung mit dem Unterrichtsministerium erörtert werden." Er bat, „jeden unmittelbaren Verkehr mit den zuständigen Abteilungen der Militärregierung ohne vorheriges Benehmen mit dem Unterrichtsministerium zu unterlassen." (Nr. 55 v. 29. 6. 1945, GLAK 69 N Ott No. 80.) Kurfürst-Friedrich-Gymnasium Heidelberg: Moraw 1987, S. 137 f., und Moraw 1996, S. 375 f.; FS KFG Heidelberg 1987.

[142] „Alle Mitteilungen waren der Zensur der Militärregierung unterworfen; sie konnten ‚in der Beförderung verzögert, aufgehalten, zurückgehalten, beschlagnahmt oder sonstwie nach Gutdünken der Zensurstelle behandelt werden, und zwar ohne Benachrichtigung des Absenders oder des Empfängers.'" (Vietzen 1972, S. 445.) Vgl. für den franz. besetzten Teil Württembergs Eschenburg in: Eschenburg, Heuss, Zinn 1962, S. 68 f.: „Die Post- und Eisenbahnverbindungen waren sehr unzulänglich. Die Franzosen hatten in der Benutzung den absoluten Vorrang. Man mußte beispielsweise in Tübingen auf ein Gespräch mit Ravensburg sechs bis sieben Stunden warten. Die Beförderung eines Briefes von Tübingen nach Friedrichshafen dauerte mehrere Tage. Die Gespräche wurden überwacht, was zu häufigen Unterbre-

scher Lehrer aus irgendeinem Grund nach Stuttgart unterwegs war, nahm er die Dienstpost mit und lieferte sie bei der Behörde in der Dillmannstraße ab, was nicht selten einen Fußmarsch von mehr als einer Stunde je Strecke einschloss. Eine solche Beförderung war von den Alliierten verboten; sie war aber die schnellste und sicherste, die es gab.

In Südbaden mahnte im Dezember 1945 ein Erlass die höheren Schulen und Kreisschulämter, die Anordnungen der Behörde „möglichst umgehend bekanntzugeben und durchzuführen. Insbesondere sind auch die von uns geforderten Berichte jeweils mit möglichster Beschleunigung zu erledigen. ... Die Lehrkräfte müssen sich darüber klar sein, daß eine gedeihliche Erziehungsarbeit ohne Verwaltungsmaßnahmen nicht möglich ist. Deutlich geschriebene handschriftliche Fertigungen müssen erforderlichenfalls an die Stelle von Schreibmaschinenarbeit treten." Der Erlass klingt, als ob manche Schulen die Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung bei der Fülle ihrer Aufgaben hintangestellt hätten. Falls dies zutrifft, verkannten sie die Lage, in der sich Männer wie Ott und Wohleb ihrerseits befanden. In Schmittleins Abteilung waren die Tage lang, und die Arbeit wurde meist mit großer Schnelligkeit getan. Die Franzosen hatten für Verzögerungen daher wenig Verständnis; sie deuteten sie als Zeichen von Unfähigkeit, wenn nicht gar von Sabotage.[143]

Die Versorgung mit Lehrern war bei den höheren Schulen Aufgabe der Behörde, die anfangs oft auf Mitteilungen der einzelnen Schulen angewiesen war. Allerdings wandten sich die aus der Gefangenschaft heimkehrenden Lehrer meist unverzüglich an das Ministerium – aus Sorge davor, zu spät zu kommen, aber auch weil der Empfang der Lebensmittelkarten voraussetzte, dass man in Arbeit stand, und nur eine knappe Frist gewährt wurde, diese zu suchen. In einer Vielzahl von Fällen konnte die Verwaltung die Unterlagen des Bewerbers dann allerdings nur an die Militärregierung weiterleiten und wusste im Voraus, dass eine Bestätigung und Verwendungsmöglichkeit nicht zu erwarten waren. Diese Schwierigkeiten nahmen nicht ab, sondern zu, da sich die Entnazifizierungspraxis in der

---

chungen führte. Auch die Regierungspost unterlag der Zensur; oft gingen Briefsendungen verloren." Innerhalb des Kreises Tübingen wurde von Ende Juli 1945 an die Dienstpost durch die Eisenbahn, durch Milchfuhrwerke oder Radfahrer zugestellt, der Zensur wegen in offenen Umschlägen. (M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 80.)

– Für das Gymnasium Bühl berichtet der damalige Schulleiter: „Die vorgesetzte Dienstbehörde saß weitab in Freiburg, nur vereinzelte Direktiven trafen ein, da mußte der provisorische Schulleiter selbständig und in eigener Verantwortung handeln." (Harbrecht 1960, S. 73.)

143 Erlass F Allg 292 v. 7. 12. 1945 (AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.1). Dass die oberen Amtsträger im damaligen System der Auftragsverwaltung für ihr Personal einstehen mussten und diese „Verantwortlichkeit ... vielfach rigoros geltend gemacht" wurde, betont Eschenburg (1974, S. 8).

amerikanischen Zone verschärfte. Die nordbadische Unterrichtsbehörde schätzte Mitte 1946 die Zahl der fehlenden Lehrer an den 31 höheren Schulen bei 419 vorhandenen Lehrkräften auf 250 bis 300. Im Volksschulbereich konnten am 1.7.1946 über 2800 Kinder nicht eingeschult werden. Besonders hart waren die beruflichen Schulen betroffen, die an zahlreichen Orten nicht einmal eröffnet werden konnten und da, wo es anders war, nur mit der Hälfte des Stundensolls arbeiteten.[144]

Um die Unterrichtsversorgung überhaupt aufrechtzuerhalten, suchte man „Schulhelfer" zu gewinnen. Ausdruck und Sache waren aus der Kriegszeit bekannt, deshalb ist es nicht überraschend, dass dieser Ausweg aus der Misere in verschiedenen Gegenden Deutschlands praktisch gleichzeitig bedacht und beschritten wurde. Als Carlo Schmid am 23. August 1945 die Schulräte der Nordhälfte von Württemberg in Anwesenheit amerikanischer Erziehungsoffiziere versammelte, wurde die Einstellung solcher Hilfskräfte beschlossen. In den französischen Akten findet man sie erstmals im September 1945 erwähnt. Wer irgendwann schon einmal ausgebildet worden war oder aufgrund irgendeiner Berechtigung Unterricht erteilt hatte, sollte, falls keine politische Belastung vorlag, eine Stelle bekommen. Zusätzlich konnten vom 1. November an andere Bewerber einen Monat lang von einem qualifizierten Lehrer in die Aufgabe eingeführt und dann nach Bedarf provisorisch verwendet werden. Fortsetzung und Abschluss der Ausbildung waren für das Schuljahr 1946/47 vorgesehen.[145]

---

[144] Berichte für April 1946 und vom 29. 6. 1946 (B 7100) für das Staatsministerium Württ.-Baden; GLAK 235, No. 4331.

[145] Schulhelfer 1940–1945: Ottweiler 1979, S. 226 ff. Mitte November 1942 waren im durch De-facto-Annexionen erweiterten Reichsgebiet 3194 Schulhelfer(innen) tätig. (DWEV 1944, S. 98; die bei Ottweiler 1979 auf S. 228 genannte Zahl trifft nicht zu.) Amerik. Zone: 5 Jahre KM WB, S. 24; Amtsbl. KM WB 1946, S. 26; Wölfing 1979, Bd. 1, S. 43; Wurster 1995, S. 513. Für Nordbaden auch GLAK, 69 N Ott No. 80 (Kimmelmann 22. 8. 1945: Militärregierung fordert Kurse von zunächst vierwöchiger Dauer). Im Juni und Juli war man in Nordbaden noch der Meinung gewesen, die aus der Kriegszeit vorhandenen Hilfskräfte nicht mehr zu brauchen. Die Kreis- und Stadtschulämter wurden entsprechend angewiesen. Daher eröffnete das Kreisschulamt Baden-Baden am 10.7. acht Schulhelferinnen, dass sie keine Aussicht auf Weiterbeschäftigung hätten: „Das Ministerium erteilt Ihnen den guten Rat, sich jetzt schon um eine andere Beschäftigung umzusehen." Bald jedoch war klar, dass das Gegenteil zutraf. Am 24. 2. 1946 erhielt das Kreisschulamt Heidelberg die Weisung: „Die … im Schuldienst tätigen Schulhelferinnen bleiben zunächst im Amt." (GLAK 235, No. 37603; 69 N Ott No. 80: Erlass Nr. 241 v. 19. 7. 1945.) Der erste Schulhelferlehrgang neuer Art hatte am 17. 10. 1945 in Mannheim begonnen. (Wölfing 1979, Bd. 1, S. 43.) – Franz. Zone: Vermerk v. 21. 9. 1945, aus dem Laffons Erlass an die Délégués Supérieurs v. 8. 10. 1945 (383/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 130.3) hervorging. Schon vorher hatte das Kreisschulamt Freiburg in den „Informations" der örtlichen Militärregierung v. 13. 9. 1945 seine Absicht bekannt gegeben, „in kurzfristigen Kursen Schulhelfer(innen) auszubilden", und bis zum 20.9. Meldungen

Aus diesem Plan gingen drei- bis viermonatige Schnellkurse hervor, die ähnlich auch in der amerikanischen Zone eingerichtet wurden. Allein die französische Zone hat in solchen Kursen 1945/46 etwa 2500 Schulhelfer ausgebildet. In den Volksschulen Nordwürttembergs wurden rund 1700 Hilfskräfte ohne pädagogische Vorbildung eingestellt, die sich dann neben ihrer Berufstätigkeit her ein Jahr lang auf die Schulhelferprüfung vorbereiteten, sofern sie nicht an einem Vierteljahreskurs teilnehmen konnten. Nach Bestehen der Prüfung waren der Besuch des Pädagogischen Instituts und die Ablegung der I. Dienstprüfung, auf längere Sicht also die Übernahme ins Beamtenverhältnis möglich. Insgesamt waren in der amerikanischen Zone im März 1946 4 166 Schulhelfer an der Arbeit.[146]

Die Schulhelfer waren vor allem für Grundschulklassen gedacht. Deren ursprüngliche, aus dem Beruf entfernte Lehrer sahen mit Groll und Bitterkeit, wie sie durch Grünschnäbel ersetzt wurden, deren guter Wille den Mangel an Kenntnissen und Erfahrung oft nicht annähernd ausgleichen konnte. In Württemberg-Baden haben es manche Volksschullehrer Kultminister Heuss noch jahrelang nachgetragen, dass er zu einer solchen, ihrer Meinung nach nicht zuletzt für die Kinder schädlichen Maßnah-

---

erbeten. Die Aufforderung richtete sich an die ehemaligen Schüler(innen) höherer Lehranstalten mit Reife- oder Vorsemestervermerk, an Schüler(innen) der bisherigen Lehrerbildungsanstalten, die den Unterricht eine angemessene Zeit lang besucht hatten, und an „sonstige Personen, sofern sie eine entsprechende Vorbildung besitzen und sich für den Unterricht von sieben- bis elfjährigen Kindern für geeignet halten." (Abdruck auch im Amtsbl. für die Erzdiözese Freiburg, 1945, S. 59.) Die ersten Kurse liefen auch in Süd-Baden Mitte Oktober an. (AdO Colmar AC 65.2.)

146 1681/DGAA/EDU v. 1. 3. 1946; 3911/DGAA/EDU v. 11. 9. 1946 (AdO Colmar AC 118.1); Dreimonatsbericht v. 1. 8. 1947 (AC 15.1), 5 Jahre KM WB, S. 24. Zur Zahl der Schulhelfer in der US-Zone: Heinemann 1997 (nach Monthly Report v. 20. 3. 1946), S. 516. In den Volksschulen (Süd-)Württ.-Hohenzollerns waren 1946 16 % der Unterrichtenden Schulhelfer und Laienlehrkräfte. (Frey 1962, S. 46.) Anfang 1946 billigte der Koordinationsausschuss des Kontrollrats ein Memorandum, das allen Zonen die Einrichtung von Umschulungskursen empfahl. Darin sollten Personen aus anderen Berufen, sofern sie nicht Mitglieder oder Anwärter der NSDAP, Führer oder aktive Mitglieder anderer aufgelöster NS-Organisationen oder Offiziere gewesen waren, auf den Lehrberuf vorbereitet werden. Einfache Mitglieder der HJ zuzulassen, war nicht untersagt, wie der OMGUS-Report Education No. 7 v. 20. 2. 1946 ausdrücklich feststellte. (Bungenstab 1970, S. 79 f.) Ins Beamtenverhältnis sollten die Schulhelfer nach Laffons Erlass v. 25. 6. 1946 (2882/DGAA/EDU. StAF, C 25/3, Nr. 73) zunächst nicht kommen. Die Beamteneigenschaft „kann ihnen erst nach einem Vorbereitungsdienst von mindestens 2 Jahren auf Vorschlag der örtlichen Militärregierung und nach Bestätigung durch die Direction de l'Education Publique zuerkannt werden." Nordbaden regelte durch Erlass v. 26. 3. 1946 die Fortbildung in amtlichen Arbeitsgemeinschaften, auf die nach sechs Monaten eine erste Schulprüfung folgte, nach deren Bestehen die Schulhelfer außerplanmäßige Beamte wurden. Drei Jahre später fand eine zweite Prüfung und gegebenenfalls die Übernahme ins Beamtenverhältnis statt (Wölfing 1979, Bd. 1, S. 43.)

me die Hand geboten habe. Tatsächlich setzte sich Heuss jedoch für die Entlassenen ein und warnte die Amerikaner, blind auf eine nur scheinbar unbelastete Generation zu setzen, die in einer Zeit aufgewachsen war, in der Nationalismus, Hass auf Andersdenkende und die Verherrlichung von Gewalt das Klima bestimmten.[147] Auch Schmittlein hatte Zweifel. Dass er wenig später eine Ausbildung in Einrichtungen einführte, die den französischen Ecoles normales entsprachen, statt wie die Sowjetzone kurzfristig junge Bewerber einzustellen, erklärte auch er damit, dass gerade die nun Zwanzig- bis Dreißigjährigen von der Nazipropaganda am stärksten erfasst worden seien. Überdies betrachteten viele von ihnen die Tätigkeit als Schulhelfer nur als Zwischenlösung und trügen zur Linderung des Lehrermangels daher gar nicht wirklich bei. Er fügte hinzu, dass die jungen Bewerber oft weder die nötige Bildung noch die nötige Berufung hätten: Manche von ihnen verfügten nicht einmal über die Kenntnisse, die man bei einem Schüler für unverzichtbar halten würde.[148]

Dabei blieben die Schulhelfer nicht auf die Volksschule beschränkt. Es gab sie in geringerer Zahl auch an den Gymnasien und Oberschulen. Einige wurden ohne jede Einführung, von einem Tag auf den andern, in deren unteren Klassen verwendet. Die Not war so groß, dass solche Lehrer immer noch besser schienen als gar keine. Unterdessen nahm die Zahl der Schüler schnell zu, da viele der jüngsten Wehrmachtsangehörigen, wenn sie aus der Kriegsgefangenschaft entlassen wurden, aber auch manche Ältere noch einmal in die Schulen zurückkehrten, um die Berechtigung zum

---

[147] Schreiben v. 6. 10. 1945 an die Militärregierung des Landes, Tent 1982, S. 54 f.

[148] Vorbereitendes Papier für eine Pressekonferenz Schmittleins in Baden-Baden am 21. 12. 1946; AdO Colmar AC-SEO.RUS-124.2. (Vgl. Laffons Erlass v. 25. 6. 1946, wie Anm. 146.) Im April 1946 berichtete die nordbad. Unterrichtsverwaltung von jungen, unerfahrenen Bewerbern und älteren Hilfskräften, „die sich vordringlich aus persönlicher Notlage … meldeten." Im Juni stellte sie fest, „daß diese Lehrkräfte den Anforderungen in keiner Weise genügen." (B 7100 v. 29. 6. 1946, GLAK 235, No. 4331.) Im August sprach sich das Tübinger Staatssekretariat dafür aus, statt gewisser notorisch unfähiger Schulhelfer lieber Ostflüchtlinge als Lehrer zu verwenden. (AC-SEO.RUS-118.1, Vermerk von Entz für Schmittlein v. 16. 8. 1946. Vgl. Anm. 215.) Auch die Amerikaner konnten nicht umhin, den Qualitätsunterschied zwischen Schulhelfern und gut ausgebildeten Lehrern zu bemerken. (OMGUS Report Education No. 7, 20. 2. 1946 – Bungenstab 1970, S. 74 f.; Tent 1982, S. 223.) Er verringerte sich allerdings mit der zunehmenden Erfahrung der Hilfskräfte, die – gewöhnlich als Externe – mit der Lehrerausbildung in Verbindung gebracht wurden, damit sie die Lehramtsprüfung ablegen und voll ins System eingegliedert werden konnten. Bei der Beratung eines Antrags der CDU (Nr. 75, 5. 2. 1948) im Haushaltsausschuss des (süd-)bad. Landtags am 8. 4. 1948 stellte der Vertreter der Regierung fest, ein großer Teil der noch eingesetzten Schulhelfer –205 Männer und 135 Frauen – habe mittlerweile eine über anderthalbjährige Unterrichtspraxis. Sie hätten sich nach dem Urteil erfahrener Schulaufsichtsbeamter „aufs beste bewährt". (StAF, C1/1, Nr. 247, Teil 5.)

Studium zu erwerben. Lehrermangel und Anwachsen der Klassenzahl hätten zu anderen Zeiten vielleicht eine Verkürzung der Schulzeit in die Diskussion gebracht. 1945 geschah das Gegenteil. Da man wusste und immer wieder bestätigt bekam, wie groß die Wissenslücken der jungen Generation waren, und ohnehin die Schmälerung der höheren Schulen um ein Jahr seinerzeit ungern hingenommen hatte, wurden die Besatzungsmächte in beiden Zonen gebeten, von badischer Seite ebenso wie von württembergischer, der Wiedereinführung des 9. (13.) Schuljahres zuzustimmen. Das Argument, dass das mögliche Scheitern von schlimmstenfalls Tausenden während des Studiums unerträglich sei und zum Politikum würde, verfehlte seine Wirkung nicht, obwohl die Amerikaner und Franzosen ihrerseits nicht auf eine Verlängerung drängten. Diese hatte jedoch den Vorteil, dass die schnell zunehmende Überfüllung der Universitäten und Hochschulen etwas verzögert wurde.

Von den wichtigen Änderungen in den höheren Schulen während der ersten Nachkriegsjahre gehen fünf auf deutsche Initiativen zurück: die Wiederaufnahme des Religionsunterrichts, die Wiederherstellung humanistischer Gymnasien, die in Oberschulen umgewandelt worden waren, die Wiedererrichtung der 1941 beschlagnahmten württembergischen Kirchlich-theologischen Seminare, die grundsätzliche Zulassung privater Schulen, die das Regime in den Jahren nach 1938 beseitigt hatte, und die Rückkehr zur dreizehnjährigen Schulzeit. Diese Maßnahmen entsprachen der allgemeinen Stimmung und mussten daher nicht gegen lautstarke Widerstände durchgesetzt werden.[149]

---

[149] In Württ.-Baden wurde die 9. Klasse der höheren Schule „auf einmütigen Wunsch der Lehrer, der Schulen und der Elternschaft" vom Schuljahr 1946/47 an wieder eingeführt. (Erlass U III Nr. 840 v. 3. 6. 1946, Amtsbl. KM WB 1946, S. 54.) Die Reifeprüfung der Schüler, die im Schuljahr 1946/47 die 8. Klasse besuchten, wurde um ein Jahr verschoben. Zitat in 5 Jahre KM WB, S. 55, wo es auch heißt, das Land sei „anderen deutschen Ländern vorausgegangen." Dies galt für die süddeutschen Länder freilich nicht: Der Erlass erwähnt, dass (Süd-)Baden, Bayern, Großhessen und Württ.-Hohenzollern die Verlängerung gleichfalls im Schuljahr 1946/47 einführten. Für die beiden Teile Badens wurde die Rückkehr zur neunjährigen höheren Schule schon im Oktober 1945 beschlossen. (Wiedereröffnungserlass F.B. 767 v. 17. 10. 1945, wie Anm. 41; Besprechung v. 31. 10. 1945, B 1082, GLAK 467, No. 335.) Zu den Privatschulen GLAK 69 N Ott No. 80 (Gespräch mit Capitaine Sigmann am 14. 6. 1945) und 235, No. 4331 (Nordbad. Bericht für Mai 1946: Die Nachfrage sei groß, da [im öffentlichen Schulwesen] noch nicht alle Klassen eröffnet seien.); 5 Jahre KM WB, S. 56. Man erwartete von den Privatschulen auch wegen der Schulraumnot eine „fühlbare Entlastung".

3.3 Die alliierten Kontrolloffiziere und ihre Tätigkeit

Eine direkte Herrschaft wurde von der amerikanischen E&RA Section und später Branch in der Theorie weder ausgeübt noch erstrebt. Schon in den ersten Diskussionen des General Advisory Committee for Post-War Foreign Policy im Juni 1942 war die Meinung vertreten worden, die meiste Arbeit müssten die Deutschen selbst leisten.[150] Noch eine im März 1944 im State Department ausgearbeitete Empfehlung enthielt den Satz, dass eine wirksame Bildungsreform von den Deutschen und aus den besseren Aspekten ihrer kulturellen Tradition kommen müsse.[151] In der endgültigen, härteren Fassung des „Handbuchs" war zwar als Ziel bestimmt, die Kontrolle über das deutsche Bildungssystem zu übernehmen und es gründlich zu entnazifizieren und zu entmilitarisieren, es war aber auch ausgesagt, dass es sich um eine indirekte Form der Kontrolle handeln solle, die soweit irgend möglich deutsche Kräfte in Anspruch nehme.[152] Ebenso betonte die amerikanische Besatzungsmacht im Großen immer wieder, dass sie die Deutschen beteilige, um ihnen später die volle und alleinige Verantwortung zu übertragen. Oberst Dawson erklärte in einer Ende Juli 1945 von Radio Stuttgart ausgestrahlten Ansprache: „Als allgemeiner Grundsatz gilt, dass die Militärregierung ihren Willen auf indirektem Wege durchsetzen will. Was könnte fairer sein?"[153]

Es ging aber, gleichgültig auf welchem Weg, um die Durchsetzung der eigenen Ziele. Auch die Angehörigen von E&RA verstanden sich keineswegs nur als Beobachter und Berater. Die Deutschen würden im Erziehungsbereich nicht selbst entscheiden können, meinte Marshall Knappen, einer der maßgebenden Planer der ersten Phase. Er plädierte allerdings dafür, „ein Höchstmaß an Freiheit einzuräumen und die eiserne Faust möglichst verborgen zu halten". Entsprechend erklärte Payne Templeton von der Erziehungsabteilung in der Militärregierung für Württemberg-Baden noch 1949, dass die Vereinigten Staaten Deutschland zwar nicht ihr eigenes Schulsystem aufzwingen wollten, es jedoch auch unwahr wäre, „wenn wir behaupteten, wir wollten Ihnen nur behilflich sein, Ihr Schul-

---

[150] Tent 1982, S. 18.

[151] Tent 1982, S. 29.

[152] Tent 1982, S. 27. Durch IPCOG 1 (JCS 1067) v. 26. 4. 1945 (Foreign Relations 1968, S. 492) war angeordnet, dass für das deutsche Bildungswesen ein koordiniertes Kontrollsystem eingerichtet und ein positives Umorientierungsprogramm verwirklicht werden solle, mit dem Ziel, nazistische und militaristische Doktrinen restlos auszumerzen und die Entwicklung demokratischer Ideen zu ermöglichen. Die Formulierung entsprach einem noch von Präsident Roosevelt gebilligten Memorandum v. 23. 3. 1945. (Ebd.. S. 471 ff.; Ziemke 1975, S. 212.)

[153] Schwarzmaier 1975, S. 121.

wesen in der alten Form wiederherzustellen."[154] In den ersten Monaten freilich sollte dieses Schulwesen nach einer radikalen politischen Säuberung zunächst einmal in Gang gebracht werden. Schon im Dezember 1945 aber, als die E&RA Section bei einer gemeinsamen Sitzung in Frankfurt Bilanz zog, schienen beide Aufgaben entweder abgeschlossen oder doch auf gutem Weg zu sein. 86 % der deutschen Schulkinder erhielten wieder Unterricht, die Hälfte der Lehrer war ausgeschieden. Taylor konnte für den Beginn der „positiven Phase" plädieren. Sie würde durch die Neuorientierung des deutschen Bildungswesens auf demokratische Grundsätze hin gekennzeichnet sein. Die deutschen Beamten müssten dafür Pläne ausarbeiten und zur Billigung vorlegen. Zugleich war jedoch von der „Beeinflussung" dieser Neuorientierung ebenso die Rede wie davon, dass die Zustimmung zu den deutschen Plänen davon abhänge, ob die Inhalte den amerikanischen Vorstellungen entsprächen.[155] Die direkte Herrschaft wurde also zwar verhüllt; es war aber keinen Augenblick zweifelhaft, wo die Entscheidungen fielen. Eine noch direktere Verwaltung des besetzten Landes wäre aus personellen Gründen gar nicht möglich gewesen.

Die Begriffe direkte und indirekte Herrschaft genau voneinander abzugrenzen, erscheint deshalb müßig. Die Besatzungsmächte selbst haben später vom Übergang zur indirekten Herrschaft gesprochen und für die erste Nachkriegsphase den Ausdruck „direkte Herrschaft" verwendet.[156]

---

[154] Knappen: Bungenstab 1970, S. 38; Templeton: Bericht der Abteilung für Erziehung und kulturelle Angelegenheiten der Militärregierung Württemberg-Baden über Fragen der Schulreform in Württemberg-Baden. Eine Veröffentlichung der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart für deutsche Diskussionsgruppen. Stuttgart 1949. (AdO Colmar AC 190.2.)

[155] Tent 1982, S. 69 f. Zum Selbstverständnis der amerik. Fachleute in der Erziehungsverwaltung: Zink 1957, S. 194, 197.

[156] Vgl. für Frankreich das Schreiben des Secrétaire d'Etat aux Affaires allemandes et autrichiennes, Pierre Schneiter, v. 23. 1. 1948 an General Koenig, in dem es heißt: „Die administration directe ist endgültig vorbei", und die künftige Politik skizziert wird. (No. 1750/POL, AdO Colmar AC 116.2.) Entsprechend für die USA die Antwort von James E. Webb, Acting Secretary im State Department, v. 6. 6. 1949 auf das Schreiben von Dr. Zook und Dr. Wells v. 29.4.: „Wenn Deutschland nach und nach seine Souveränität zurückerhält, kann die fortdauernde Geltendmachung demokratischer Einflussnahmen nicht mehr in der Form vor sich gehen, die im Zeitraum der direkten Kontrolle üblich war, da dieser seiner Art nach strafend und einschränkend war." (AC 66.2.; Bungenstab 1970, S. 200 f.) Auch in den Washingtoner Beschlüssen der drei westlichen Außenminister v. 8. 4. 1949 wird die Notwendigkeit erwähnt, ein Regime direkter alliierter Herrschaft durch ein Kontrollsystem zu ersetzen. (AC 66.2.) – Unmittelbare Herrschaft hatte sich oft auch aus dem Selbstbewusstsein und Tätigkeitsdrang einzelner Besatzungsoffiziere ergeben. Dorn (1973, S. 44 f.) erwähnt „eine große Anzahl von Fällen, wo unsere Leute, statt die Deutschen dazu zu bringen, die Aufgaben zu lösen, ... die Aufgaben selbst übernahmen." Prof. Dr. René Cheval sprach beim Tübinger Symposium am 16. 9. 1985 davon, man habe Ende

Indirekte Herrschaft bedeutete, dass die Deutschen an den Entscheidungen nicht nur dem Anschein nach beteiligt waren und dass sich die Besatzung nur die Richtung der Politik und die wichtigen Grundsatzentscheidungen vorbehielt. Solange jedoch fast jede Maßnahme bei Sachen und Personen von Amerikanern oder Franzosen entschieden wurde, handelte es sich um direkte Herrschaft, selbst wenn der Befehl der Besatzung für den Empfänger die Gestalt eines deutschen Erlasses annahm.

Auch in der französischen Zone wurde anfangs davon gesprochen, dass Zwang nirgendwo hinführe, es vielmehr darauf ankomme, Traditionen zu schonen, wo nicht zwingende politische Gründe gegen sie sprächen, und für bessere Lösungen dadurch zu werben, dass man sie am Beispiel zeige.[157] Nur wenn es glücke zu überzeugen, könne der Erfolg von Dauer sein. Dies blieb jedoch Vorsatz und Lippenbekenntnis. Natürlich wäre es der französischen Besatzungsmacht willkommen gewesen, wenn sie mit ihren Absichten auf spontane Zustimmung gestoßen wäre. Da dies aber nicht der Fall war, gelangte man schnell zu den zwingenden politischen Gründen, die Festigkeit nötig machten. Zwar wurden die Kontrolleure im Land draußen angewiesen, Empfindlichkeiten zu bedenken, taktvoll vorzugehen und verordnete Neuerungen, damit sie nicht als französischer Import erschienen, aus älteren oder latenten deutschen Traditionen, mindestens aber aus dem Deutschland und Frankreich gemeinsamen Erbe herzuleiten.[158] Die Aufgabe der Kontrolleure jedoch erstreckte sich trotz der Mahnung zur Höflichkeit auf schlechthin alles, was von Bedeutung war.

Den deutschen Behörden war die unmittelbare Schulverwaltung anvertraut, und sie waren der Besatzung für das Funktionieren der Abläufe verantwortlich. Selbst hierbei handelten sie unter Aufsicht. Die Kontrolleure ihrerseits hatten sich an die amtlichen Verlautbarungen der Militärregie-

---

1947 gewusst, dass „die Zeit des direkten Eingriffs der Alliierten in die deutschen Angelegenheiten" zu Ende ging oder bald zu Ende gehen werde. (Heinemann 1991, S. 4.) Im gleichen Jahr 1947 war in einer Prüfungsarbeit von Bernhard Winkler die staatsrechtliche Lage (Süd-)Badens so definiert worden: „Die Militärregierung ist die Quelle der Staatshoheit und der Träger der Staatsgewalt, die sich zur Durchführung ihrer Aufgaben der deutschen Behörden, einer hierzu von ihr berufenen provisorischen Regierung bedient." (StAF, C 25/3, Nr. 83.) Vgl. hiermit die Reden General Clays am 17. 10. 1945 vor den Ministerpräsidenten der amerikanischen Zone bei R. Maier 1948, S. 366–371, mit den Sätzen: „Jeder von Ihnen wird die Politik der Vereinigten Staaten zur Richtschnur nehmen und im eigenen Land durchführen … Wir werden nie diktieren, wenn unsere Richtlinien beachtet werden." Und: „Wir erwarten, daß die Politik der Vereinigten Staaten streng befolgt wird. Innerhalb dieser Politik werden Sie unsere möglichste Unterstützung haben."

157 Oktober 1945, AdO Colmar AC 72.2. (Vgl. Kap. 2.3.)

158 Vermerk über Aufgabe und Rolle der Kontrolleure im Bildungsbereich, 5. 4. 1947 (AdO Colmar AC-SEO.RUS- 117.4).

rung und die Orientierung durch ihre Vorgesetzten zu halten. Sie sollten die Ausführung der Entscheidungen der Direction de l'Education Publique aus der Nähe beobachten und dadurch sichern. Über alle Entwicklungen, auch über die Einstellung und Absichten der deutschen Verantwortlichen, hatten sie der Militärregierung zu berichten. Auf Landesebene schloss die ständige Verbindung mit der Kultusverwaltung das Recht ein, sämtliche Erlasse und Entwürfe in den Akten zu sehen und zu prüfen. Jede Grundsatzentscheidung oder Maßnahme von allgemeiner Tragweite musste dem Kontrolloffizier bekannt sein, ehe sie in Kraft trat, und er war unaufgefordert zu unterrichten. Alle Korrespondenz war auf Französisch zu führen.[159] Entsprechend spielte sich auf Kreisebene die Zusammenarbeit mit dem Schulrat ab. Der Kontrolloffizier sollte durch Rat und Weisungen an der „Ausmerzung der hitlerischen Mystik und des preußischen Militarismus" mitwirken. Dabei sollte er versuchen, das Vertrauen seiner Partner zu gewinnen. Von routinemäßigem Erscheinen in den Klassen wurde abgeraten, weil es als kleinliche Schikane erscheinen könne. Dagegen hatte der Schulleiter beim Besuch Lehrplan und Stundentafel, die an der Schule benützten Lehrbücher, die Klassenbücher und Aufsatzhefte vorzulegen. Aus besonderem Anlass waren auch unangekündigtes Kommen und Einsichtnahme in die Bücher, Hefte und Ranzen der einzelnen Schüler zulässig, wobei auf jedes Anzeichen einer beunruhigenden Geisteshaltung geachtet werden sollte.[160] Mit dem Leiter der örtlichen Militär-

---

[159] Mindestens bei Schriftstücken von geringer Bedeutung war dies in der franz. Zone eine Frage des Prestiges und Prinzips, nicht der unmittelbaren Notwendigkeit. Aus historischen Gründen und durch ihre Ausbildung beherrschte ein großer Teil der Kontrolleure das Deutsche weit besser als viele ihrer deutschen Partner das Französische. Das galt selbst für General Koenig. Als im Juni 1945 Leopold Ransenberg und Rudolf Kahn bei ihm in Baden-Baden vorsprachen, um – auf Französisch – seine Genehmigung zur Neugründung eines Oberrats der Israeliten einzuholen, bot er ihnen als Zeichen besonderer Freundlichkeit an, das Gespräch in deutscher Sprache zu führen. (J. Werner 1986, S. 186.)

[160] Im Oktober 1945 hatte es vom Erscheinen im Unterricht noch eindeutiger geheißen, es bringe nichts, aber erschwere die Aufgabe des Lehrers und wecke das Misstrauen der Schüler. (AdO Colmar AC 72.2.) Der Zugriff wurde mit der Zeit fester, die Herrschaft noch „direkter". Praktisch konnte dies heißen, dass ein franz. Kontrolloffizier unangesagt in einer Klasse erschien, sich die Lehrbücher für den kath. Religionsunterricht zeigen ließ und einige ihm missfallende Seiten über Vorgänge während der Franz. Revolution kurzerhand herausriss. (So am Suso-Gymnasium Konstanz von M. Hanloser laut Mitteilung v. 10. 3. 1996 miterlebt. Es handelte sich um die „Kirchengeschichte für die Mittelstufe an höheren Lehranstalten" von Karl Kastner. Zum Hintergrund vgl. 958 und 959/DGAA/EDU v. 26. 3. 1948, AC 75.1.) Weniger dramatisch verlief etwa ein Besuch der Oberrealschule Säckingen, über den der franz. Beauftragte für den Kreis Konstanz der Délégation Supérieure am 31. 7. 1947 berichtete. (3285/517/EDU, Eingang bei der Zentrale am 11.8., AC 132.4.) Aber auch hier erschienen die Kontrolleure im Englisch- und Deutschunter-

regierung war enge Verbindung zu halten. Bei einem ernsthaften Vorfall sollte dieser ebenso wie der Vorgesetzte innerhalb der französischen Bildungsverwaltung unverzüglich unterrichtet werden.

Grundsätzlich war die Kontrolle der höheren Schulen Sache eines französischen Fachmannes aus demselben Bereich. Darauf hob auch der parlamentarische Untersuchungsausschuss ab, der die französische Zone Anfang 1946 besuchte und der Nationalversammlung über seine Eindrücke berichtete.[161] In der Praxis stand freilich am Ort nicht immer jemand mit diesem Werdegang zur Verfügung. Dann entschied die französische Schulverwaltung des Landes über das Vorgehen.

Die Kontrolleure wurden gewarnt, sie sollten bei persönlichen Klagen vorsichtig sein und sich nicht in innerdeutsche Ressortstreitigkeiten hineinziehen lassen, allen Hinweisen jedoch ihre Aufmerksamkeit schenken.

Zusammenfassend heißt es in den angeführten Grundsätzen, dass keine Besitzergreifung der Schulen stattfinden, aber ein ständiger Beitrag zur Umerziehung geleistet werden sollte, und das mit Festigkeit, Wachsamkeit und Takt. Auftreten, Kleidung, persönliches Verhalten und Ausdrucksweise müssten vorbildlich sein und Achtung hervorrufen. Jede Nachlässigkeit würde nicht nur den Erfolg der Tätigkeit beeinträchtigen, sondern auch Frankreich insgesamt zur Last gelegt werden und somit für das Ansehen des Landes nachteilig sein.

Unter den 1945 und in der unmittelbar folgenden Zeit gegebenen Verhältnissen waren Macht und Rechte eines Kontrolleurs weit größer als in seinem ursprünglichen Beruf. Zahlreiche Angehörige dieser Gruppe waren Volksschullehrer aus dem Elsass und kehrten später dorthin zurück. Schmittlein lag schon aus Patriotismus daran, dass kein Machtmissbrauch einriss. Gleich zu Anfang, im August 1945, erinnerten die von Laffon unterzeichneten allgemeinen Anweisungen daran, dass die deutschen Lehrer mit Achtung behandelt und in den Augen ihrer Mitbürger nicht herabgesetzt werden sollten. Die Augen der Deutschen seien auf die Vertre-

richt und bewerteten dessen Qualität wie Vertreter einer vorgesetzten Behörde. Im folgenden Jahr wurde in Baden im Auftrag Theobalds nicht weniger als ein Dutzend höherer Schulen inspiziert und die Unterrichtsleistung der Lehrer beurteilt. (AC 116.5.) Vgl. Guldenfels 1975, S. 276. Von Rheinfelden wird berichtet, dass „mindestens einmal in der Woche ... ein französischer Offizier in der Schule (erschien), begleitet von einem oder zwei mit Maschinenpistolen bewaffneten Soldaten", und sich in jeder Klasse von jedem Schüler das verwendete Unterrichtsmaterial und Hefte zeigen ließ. (Serger, Böttcher, Ueberschär 2006, S. 400.)

[161] Délégation de l'Assemblée Nationale Constituante (gewählt am 21. 10. 1945); den Vorsitz hatte Salomon Grumbach, Berichterstatter war Barthélemy Ott. Vgl. das Sitzungsprotokoll der Assemblée und den Anhang dazu (1946, No. 923; AdO Colmar AC 65.2). Die Kommission trat für verstärkte Kontrolle ein, wollte sie aber durch Personen von erwiesener Kompetenz und Takt ausgeübt wissen. (Heinemann 1991, S. 7 f.)

ter der Besatzungsmacht gerichtet, und diese müssten bestrebt sein, als Verteidiger der Kultur zu erscheinen und Respekt zu erwerben. „Damit tragen sie zu der schwierigen Aufgabe der Umerziehung bei, die wir in die Hand nehmen und die sich auf eine politische Säuberung nicht beschränken kann."[162] Kurze Zeit darauf wurde im Hinblick auf die Beamten der deutschen Schulbehörden Ähnliches eingeschärft: Man dürfe sie nicht wie Lakaien behandeln, denen man Befehle gibt, sie insbesondere nicht vor ihren Untergebenen als bloße Sprachrohre der Besatzung und Vollstrecker von deren Entscheidungen erscheinen lassen. Um ihren guten Willen nicht zu strapazieren, solle man sie auch nicht mit unnötiger Arbeit belasten: Ihre Aufgabe sei schwer genug.[163]

Insgesamt gesehen, war die Aufsicht über die deutschen Verwaltungen und Einrichtungen sowohl in der amerikanischen als auch in der französischen Zone genau und die Reaktion bei tatsächlicher oder vermuteter Eigenwilligkeit schnell und scharf. Der von den Amerikanern als bayerischer Ministerpräsident eingesetzte Dr. Fritz Schäffer verlor sein Amt noch im gleichen Jahr wieder, und als Anfang 1948 der Direktor der Verwaltung für Wirtschaft im Zwei-Zonen-Wirtschaftsrat, Dr. Johannes Semler, in engerem Kreis unbedacht bayerisch-handfeste Sätze sprach, durch die sich die Amerikaner beleidigt fühlten, wurde auch er unverzüglich abgelöst. Auf tieferer Ebene ließen die Amerikaner, wenn man von der Entnazifizierung absieht, bis Anfang 1947 mehr Spielraum als die Franzosen, griffen weniger fühlbar zu und wahrten nicht nur die Umgangsformen, sondern nahmen auch auf Überzeugung und Selbstachtung ihrer Partner stärker Rücksicht. Wechsel in der Führung und die geringere Zahl von Mitarbeitern mögen dabei eine Rolle gespielt haben. Aber grundsätzlich war das Ziel in beiden Besatzungszonen eine eingreifende Umgestaltung der Schulverhältnisse. Da praktisch alle in der Nachkriegszeit in Südwestdeutschland wirkenden Minister und Beamten diese nicht oder jedenfalls nicht so wie ihre Besatzungsmacht wünschten, waren Verstimmungen und Reibungen unvermeidlich.

---

[162] Directives Générales v. 24. 8. 1945, AdO Colmar AC 65.2.

[163] Oktober 1945, AdO Colmar AC 72.2. Vgl. das Papier über die Aufgabe der Kontrolleure v. 5. 4. 1947, AC 117.4. Auch der Leiter der amerik. E&RA-Abt. in Württ.-Baden, Captain John P. Steiner, ermahnte am 10. 12. 1945 seine Mitarbeiter, den Deutschen, die zur Leitung der Erziehungseinrichtungen der Zone bestimmt worden seien, „more dignity and authority" zuzubilligen. (Tent 1982, S. 224.)

3.4 Die Abrechnung mit der Vergangenheit: Ablauf und Auswirkungen der Entnazifizierung

Die Übernahme einer gehobenen Funktion oder das Verbleiben in einer solchen ging bei allen 1945 tätigen deutschen Fachleuten auf die Entscheidung oder Billigung einer Besatzungsmacht zurück. Da sie deren Aufträge erfüllten, war eigentlich zu erwarten, dass ihnen die übliche Höflichkeit und eine gewisse Rücksichtnahme zuteil würde, die ihr Selbstwertgefühl schonte und verhinderte, dass sie in den Augen anderer als bloße Kollaborateure dastanden. Das Erstere war bei ihren unmittelbaren Partnern im Allgemeinen der Fall: auf der Seite der Amerikaner anfangs mit der vorgeschriebenen Kühle, die sich bei näherem Bekanntwerden jedoch gab, da sie der Umgangsart in den Vereinigten Staaten wenig entsprach, auf der Seite der Franzosen selbstverständlicher und eleganter, wenngleich mit großer Vorsicht gepaart. Ob man in Deutschen, die nicht in das vergangene Regime verstrickt waren, vielleicht sogar unter ihm gelitten hatten, zuerst „Antinazis" oder Angehörige einer Feindnation sah, war individuell verschieden. Der Ton konnte auch plötzlich umschlagen[164], aber gewöhn-

[164] Ott notierte am 27. 7. 1945, dass eine Besprechung mit dem amerik. Besatzungsoffizier Colonel Sottong „in gereizter Auseinandersetzung" endete: „So freundlich er nach meiner ersten Unterredung war, so ablehnend, herausfordernd und beleidigend dieses zweite Mal." Sottong warf „am Ende den Schreibblock zornig auf den Tisch." Wahrscheinlich war der Anlass Otts Beharren auf der Zweckmäßigkeit einer einheitlichen Verwaltung Badens trotz der Zugehörigkeit zu zwei Besatzungszonen, wozu er kurz vorher (am 20.7.) in englischer Sprache eine Denkschrift für Sottong ausgearbeitet hatte. (GLAK, 69 N Ott No. 80.) – Reinhold Maier fasste die ersten Erfahrungen, die er und andere von den Amerikanern mit verantwortungsvollen Aufgaben betraute Deutsche machten, in den Satz zusammen: „In jedem Einzelfall galt es, die Vermutung, daß man irgendwie auch mit blutigen, verbrecherischen Händen dastehe, zu entkräften."(1964, S. 352). Zink (1947, S. 237 ff.) schildert die Problematik aus amerikanischer Sicht, auch die sich für die Militärregierung durch die Stimmung in den Vereinigten Staaten ergebenden Zwänge. „Wir konnten nicht wissen, welche Deutschen ehrlich unsere Freunde waren ... Der einzige sichere Weg war der, alle Deutschen als gefährlich zu behandeln." (S. 241) Wie weit dies gehen konnte, zeigt die Erinnerung John H. Boxers, der im Sommer 1945 Theodor Heuss in Heidelberg-Handschuhsheim aufsuchte, um ihn als Lizenzträger für die künftige „Stuttgarter Zeitung" zu gewinnen. Nach einer Stunde guten Gesprächs holte das Ehepaar Heuss eine Flasche Wein, die sie „für den Tag, an dem für sie das Dritte Reich zu Ende war", zurückgelegt hatten. Sie „öffneten feierlich die Flasche und schenkten ein. In dem Moment, als ich trinken wollte, schlug mir mein Fahrer auf den Arm und sagte: ‚Don't drink this, it may be poisoned.'" (Trinken Sie's nicht, es könnte vergiftet sein! „Stuttgarter Zeitung" v. 3. 9. 1996, Sonderbeilage, S. 6; Bausch 1992, S. 59.) JCS 1067 forderte von General Eisenhower, „fraternization with the German officials and population" entschieden zu untersagen. („You will strongly discourage …"; § 4 b.) Selbst ein zurückgekehrter Emigrant wie der spätere Rundfunkintendant Fritz Eberhard, der für die Besatzungsmacht tätig war, erfuhr von ei-

lich verlief die Zusammenarbeit äußerlich angenehm, ohne dass dies für die jeweils erörterte Sache viel bedeutet hätte.

---

nem amerikanischen Offizier, dass dieser ihn nicht besuchen könne, da er Deutscher sei. (Bayer 1995 b, S. 32.) Lincoln berichtet (1965, S. 90 f.): „In den frühen Tagen der Besetzung wurden Deutsche von uns zu Bürgermeistern, Staatssekretären, Polizeidirektoren, Richtern usw. ernannt, aber wir hatten ... strikte Anweisung ... ihnen auf keinen Fall die Hand zu reichen! Als ich Dr. Klett“ (den Stuttgarter OB) „Colonel Dawson vorstellte, reichte er ihm nicht die Hand..., aber er beugte der Verstimmung ... durch eine höfliche Verbeugung vor.“ Vgl. Besier, Thierfelder, Tyra 1989, S. 128; J. Werner 1986, S. 161; auch Kap. 2, Anm. 51. – Auf französischer Seite stellte der Directeur des Service des affaires allemandes et autrichiennes im Pariser Erziehungsministerium, Inspecteur Général César Santelli, fest, auf ein demokratisches Deutschland könne man nicht rechnen. Die Generation der über Zwölfjährigen sei fast ganz abzuschreiben. (Fait du Jour Nr. 14 v. 16. 7. 1946.) Der Abgeordnete Edouard Bonnefous, der mit anderen Parlamentariern die Zone bereist hatte, um Eindrücke aus erster Hand zu bekommen, bezeichnete es ein Jahr später als Glück, dass Frankreich gegen die Besiegten misstrauischer sei als seine Alliierten, und schloss die „Reumütigen“ bei denen, die diesen Argwohn rechtfertigten, ausdrücklich mit ein. Frankreich gebe Überlegungen der Vernunft mit Grund Vorrang vor dem Wunsch nach demokratischer Umerziehung der Deutschen. (A travers l'Europe mutilée, Paris 1947, S. 14 f.) Noch 1948 erklärte der Abgeordnete Roger Gaborit, der weder Kommunist noch Gaullist war, vielmehr einer der bürgerlichen Mittelparteien angehörte, im Parlament, Demokratie könne in Deutschland nicht allein durch Entnazifizierung bewirkt werden, sondern verlange „Entdeutschung“. (Assemblée nationale, Débats, 15. 6. 1948, S. 528.) (Alle drei Zitate bei Willis 1962, S. 59, 148–150: Dass Gaborit keine Einzelmeinung kundtat, zeigt u. a. ein Vortrag des angesehenen Professors Edmond Vermeil, der an der Sorbonne Histoire de la culture allemande lehrte: Vermeil 1949, S. 43, 54. Im Conseil de la République erklärte der Abgeordnete Jean Jullien im Juni 1947 gar: „Il nous faut civiliser l'Allemagne.“ Ruge-Schatz 1977, S. 45.) – Willis bemerkt, dass bei den jüngeren, aus dem Widerstand hervorgegangenen Offizieren der Vergeltungsdrang geringer gewesen sei als bei denen, die sich während des Vichy-Regimes kompromittiert hatten. (S. 149.) Allgemein aber seien die Franzosen nicht bereit gewesen, zwischen „guten“ und „bösen“ Deutschen streng zu unterscheiden. Sie seien der Meinung gewesen, dass alle die Nazizeit mindestens bis zu einem gewissen Grad zu verantworten hätten. (S. 180.) Dies hatte Prof. André Siegfried um die Jahreswende 1944/45 künftigen Besatzungsoffizieren in einem Vortrag eingeschärft: „Man darf keinen Unterschied machen zwischen einem zu verurteilenden Nazi-Deutschland und einem Deutschland, das nicht oder nicht mehr nazistisch sei und entschuldigt werden könne. Deutschland hat gegen den Nazismus keinen Widerstand geleistet und wird auch künftig niemand Widerstand leisten, sondern dem gehorchen, der es mitreißt.“ (Möhler 1993, S. 163.) Wie lang diese Einstellung bei manchen Besatzungsangehörigen anhielt, bezeugt Friedrich Kuhn, der sich vor 1945 monatelang in Einzelhaft der Gestapo befunden hatte. Als er sich im September 1947 als Kreisschulrat für einen im Freiburger Internierungslager inhaftierten Lehrer verwenden wollte, nahm er vom Empfang durch den Lagerleiter und den Leiter der Sûreté „einen niederschmetternden Eindruck“ mit. „Der Oberst lehnte es glatt ab, meine Schreiben überhaupt in die Hand zu nehmen.“ (Bocks, Bosch 1995, S. 114–116, Zitat S. 116; Bosch 1988, S. 324 f.; Vollnhals 1991, S. 246.)

Anders bei der Entnazifizierung. Sie wurde 1945 fast durchweg mit eisiger Ablehnung, mit Abscheu oder kopfschüttelndem Unverständnis betrieben – von den Amerikanern, die sich nie in einer vergleichbaren Lage befunden hatten, noch unerbittlicher als von den Franzosen, die in ihrem eigenen Land menschliche Unzulänglichkeit und Verführbarkeit eben erst wieder einmal erfahren hatten, davon freilich abzusehen wussten.

Dass Verbrechen und offenbare Schandtaten nach dem Ende des Nationalsozialismus durch die Siegermächte nicht ungeahndet bleiben würden, war zu erwarten. Die Siegermächte hatten schon während des Krieges keinen Zweifel daran gelassen, dass sie die Schuldigen notfalls bis ans Ende der Welt verfolgen würden, um Gerechtigkeit zu schaffen.[165] Als im Frühjahr 1945 die Elendszüge der KZ-Häftlinge in den noch nicht besetzten Teilen des Reiches viele Menschen jäh einer Wirklichkeit gegenüberstellten, die sie bis dahin nur unvollkommen geahnt und meist schnell verdrängt hatten, als zugleich die Einschüchterung aller Bürger durch Terrorbefehle und Morde ihren Höhepunkt erreichte, führte das auch bei der deutschen Bevölkerung zu weitverbreiteter Empörung. Die rasche Besetzung, das klägliche Verschwinden des über Jahre hin allmächtigen und bis zuletzt großmäuligen Regimes bewirkte ein Übriges: Ernüchterung und Erschütterung waren im Augenblick des Zusammenbruchs fast allgemein.

„Was haben die (Führer des ‚Dritten Reiches') aus Deutschland gemacht!", war schon in der zweiten Kriegshälfte ein häufig zu hörender Satz gewesen. Nun aber lagen nicht nur die blühenden Städte als Schutthaufen da, auch Art und Umfang der verübten Gräuel waren offenkundig und ließen sich nicht länger als Feindpropaganda abtun. Sie waren von Menschen befohlen und ausgeführt worden, die den deutschen Namen damit für alle Zukunft befleckt hatten. Falls die Sieger die Schuldigen nun aburteilen ließen oder selber aburteilten, konnten sie auf die innere Zustimmung vieler Deutscher rechnen, sogar solcher, die Jahre zuvor Hoffnungen auf Hitler und seine Partei gesetzt hatten.

Eisenhowers Proklamation Nr. 1 schien im Frühjahr 1945 in diese Richtung zu weisen: „Wir werden ... die Herrschaft der NSDAP vernichten, die NSDAP auflösen sowie die grausamen, harten und ungerechten Rechtssätze und Einrichtungen, die von der NSDAP geschaffen worden sind, aufheben. Leitende Männer der NSDAP, Mitglieder der Gestapo und andere Personen, die verdächtig sind, Verbrechen und Grausamkeiten begangen zu haben, werden gerichtlich angeklagt und – falls für schuldig befunden – bestraft werden, wie es die Gerechtigkeit verlangt."[166]

---

[165] Moskauer Erklärung Großbritanniens, der Sowjetunion und der Vereinigten Staaten von Amerika v. 1. 11. 1943. (Konferenzen und Verträge, Vertrags-Ploetz, Teil II, Bd. 4 A, ²1959, S. 214–217.)

[166] Schwarzmaier 1975, S. 118.

Die öffentliche Meinung in den Siegerstaaten forderte jedoch mehr, als dass die Führer und die fraglos schuldig Gewordenen für ihre Taten verantwortlich gemacht wurden. Auf die Reinigung der Gedankenwelt in Deutschland und die Ausschaltung jedes nationalsozialistischen Einflusses auf das politische Geschehen der Nachkriegszeit und auf die Erziehung der Jugend konnte sich die Entnazifizierung daher nicht beschränken. Weder waren die Bilder der Hitler zujubelnden Volksmassen vergessen, noch war es die Tatsache, dass Millionen seine Befehle widerspruchslos, ja bereitwillig ausgeführt hatten. Sie waren als Soldaten in fremde, selbst neutrale Länder einmarschiert und hatten so die Voraussetzung für die Untaten der „Einsatzgruppen" und anderer Organisationen überhaupt erst geschaffen. Opposition gegen das Regime schien kaum bezeugt und auf jeden Fall wirkungslos gewesen zu sein. Deshalb sollte das ganze deutsche Volk die Folgen des Nationalsozialismus tragen. Innerhalb dieses Volkes sollten sich alle, die sich irgendwann mit den Nazis eingelassen hatten, dafür verantworten müssen und nach dem Grad ihrer Belastung zur Rechenschaft gezogen werden. General Eisenhower brachte diese Ansicht nur auf die Formel, wenn er sich im Oktober 1945 vor der Presse für eine zeitlich unbeschränkte Ächtung aussprach und für seine Person bekannte: „Ich hasse die Nationalsozialisten." Sein Nachfolger McNarney fügte kurz darauf hinzu, ihm täten auch die Nazis nicht leid, die nur mitgelaufen seien. Kein ehemaliger Nazi werde eine verantwortliche Stellung einnehmen. Bei allen Tätigkeiten würden diese Ehemaligen als Letzte an die Reihe kommen: „Ich möchte jeden Einzelnen von ihnen als gewöhnlichen Taglöhner sehen."[167]

Während mit Eisenhowers Ankündigung vom Frühjahr 1945 die meisten Deutschen einverstanden sein konnten, änderte sich diese Zustimmung im Lauf weniger Monate. Die Entfernung derer, die hohe Stellungen bekleidet hatten, und ihre Festsetzung hatte unmittelbar nach dem Einmarsch begonnen. Teils ergab sich der Personenkreis aus den innegehabten Ämtern und Funktionen, teils fanden sich die Namen der Betroffenen in den Listen, die von den Amerikanern noch im Krieg angelegt worden waren.[168] Die Beurteilung von Personen als „Nazis" erfolgte unabhängig

[167] Pressekonferenzen Eisenhowers v. 16. 10. 1945 und McNarneys v. 30. 11. 1945 („Stuttgarter Zeitung" Nr. 9 v. 17.10. und Nr. 22 v. 1. 12. 1945).

[168] Tent 1982, S. 50–53. Nach Zink 1947, S. 140, enthielten die Listen schließlich Hunderttausende von Namen. Rund 80 000 Personen waren im August 1945 interniert. Nach IPCOG 1 (JCS 1067) v. 26. 4. 1945 (§ 8; Foreign Relations 1968, S. 490) waren die Inhaber von wichtigen oder gar Schlüsselpositionen, auch im Bildungswesen, generell als Nazis oder Nazi-Sympathisanten zu behandeln, sofern das Gegenteil nicht erwiesen war. Als nicht nur nominelle Parteimitglieder waren nach IPCOG 1, Part I, 6 c, alle anzusehen, die in der NSDAP oder einer ihrer Gliederungen ein Amt innegehabt oder sich auf irgendeiner Ebene aktiv gezeigt hatten. Vgl. Anm. 197.

von erwiesener oder vermuteter Schuld an Verbrechen. Auch die weit größere Zahl der „Gesinnungsnazis", die als Urheber und Träger des Regimes gelten konnten, reichte nicht aus. Schon weil die Abgrenzung schwierig, ja unmöglich war, wurde das Wort „Nazi" zur Bezeichnung aller Angehörigen einer nationalsozialistischen Organisation.

Damit aber wurde die angestrebte Entnazifizierung, die doch auch die Voraussetzungen für eine Demokratisierung schaffen sollte, mechanisiert und zum Problem eines sehr großen Teils der Bevölkerung. War anfangs die Wirklichkeit in totalitären Staaten noch berücksichtigt, indem die Altparteigenossen und die gleich 1933 Hinzugestoßenen anders betrachtet wurden als die, die erst nach der Durchsetzung der nationalsozialistischen Herrschaft beigetreten waren, so fiel diese Unterscheidung nun dahin. Zugleich kehrte sich die in Rechtsverfahren normale Praxis um, Unschuld zu vermuten, bis der Schuldnachweis geführt ist. Wer als Nazi galt, verlor grundsätzlich Beruf und Einkommen und musste durch ihn entlastende Nachweise die Schuldvermutung entkräften, ehe er seine oder überhaupt eine gehobene Tätigkeit wieder aufnehmen durfte.

Nun trafen aber Berufsverbot und Einkommensverlust nicht nur die Parteigenossen, sondern auch ihre Ehegatten und Kinder. Mittelbar wirkten sie sich oft sogar auf die Eltern und Geschwister aus. Die Zahl derer, die von der Entnazifizierung nicht unberührt gelassen wurden, wurde so groß, dass das Ziel der Demokratisierung in weite Ferne hätte rücken müssen, da, anders als eine Diktatur, ein demokratischer Staat, der die Mehrheit des Volkes ausgrenzt, nicht möglich ist. Tatsächlich meinte Eisenhower, die Erziehung der Nationalsozialisten zu Demokraten werde wohl fünfzig Jahre harter Bemühungen in Anspruch nehmen.[169]

Für die Amerikaner, die so dachten, konnte es beim Gewicht der zu verantwortenden Schuld nicht damit getan sein, einige zehntausend Täter herauszufiltern. Ihnen schien es vielmehr großzügig und human, dass sie den Deutschen trotz allem Geschehenen den Weg in eine erfreulichere Zukunft

---

[169] Pressekonferenz v. 16. 10. 1945. („Stuttgarter Zeitung" Nr. 9 v. 17.10.) Wie groß die Zahl der unmittelbar oder mittelbar von der Entnazifizierung Betroffenen war, wurde nicht einheitlich beurteilt. Fürstenau (1969, S. 72) spricht von mehr als der Hälfte der Bevölkerung. Niethammer meinte 1973 (S. 182), zwei Drittel seien in Mitleidenschaft gezogen worden, hat aber später (1986, S. 24) die ehemaligen Nationalsozialisten mit ihren Angehörigen auf ein Drittel des Volkes geschätzt. Fritzsch erwähnt (1972, S. 16), 27 % der Bevölkerung der US-Zone seien vom Gesetz zur Befreiung von Nationalsozialismus und Militarismus v. 5. 3. 1946 (persönlich) betroffen worden. Clays Entnazifizierungsberater Dorn nahm 1947 in einer für Clay verfassten Denkschrift, der eine Inspektionsreise vorangegangen war, gegen 60 % der Gesamtbevölkerung an. Er hebt hervor, die Säuberung einer Mehrheit durch eine Minderheit sei bisher nur totalitären Regimen gelungen. (Dorn 1973, S. 110; Niethammer 1982, S. 479.)

offenhielten. Ob nur zeitweilige Ausgrenzung, Belastung und Bestrafung eines beträchtlichen Bevölkerungsteils diesen Weg nicht gleichfalls gefährdete, diese Frage stellten sie nicht. Tatsächlich aber bewirkten die Entnazifizierungsmaßnahmen und die pausenlose Einhämmerung der Schuldvorwürfe, dass die Menschen ihren Anteil am Regime so weit wie möglich bagatellisierten: Selbstbetrug und Selbstrechtfertigung traten an die Stelle von Erkenntnis und Einsicht. Dass die ganze persönliche Zukunft davon abhing, ob man sich in ein günstigeres Licht zu setzen verstand, als der Wahrheit entsprach, verstärkte die Neigung, eben dies zu tun. Der „kleine Pg.", der hauptsächlich Beiträge kassiert und am Wochenende mit der Sammelbüchse geklappert hatte, der während des Krieges Löschteiche mit ausgeschachtet und beim Bau des Luftschutzstollens geholfen hatte, gelangte zur Meinung, dass er zwar vielleicht dem „Führer" allzu gutwillig vertraut, aber eigentlich immer nur das Beste gewollt habe.

Zuerst hatte der Schock der Ereignisse des Frühjahrs 1945, den die Veröffentlichungen über die Schandtaten des Regimes noch verstärkten, viele begreifen lassen, dass ihre Bereitschaft zur Mitarbeit am Bau des „Dritten Reiches" grob missbraucht worden war.[170] Sie empfanden darüber Bitterkeit. Als man sie aber zusammen mit viel Schuldigeren ins Abseits stellte und samt ihren Familien krasser Not aussetzte, durch die sich die schwer genug zu tragende Härte des Alltags nochmals vergrößerte, fingen sie an, sich mit den Mitbetroffenen zu solidarisieren.[171] Sie waren zwar bereit, ihre

---

[170] In einer Denkschrift für den Ministerpräsidenten Großhessens, die dessen Stellvertreter Werner Hilpert, selbst ehemaliger KZ-Häftling, um die Jahreswende 1945/46 verfasste, heißt es, die Masse der Deutschen habe die eigentlichen Motive der Nazis nicht erkannt, daher sei die Kapitulation die wirksamste Entnazifizierung gewesen. (Niethammer 1982, S. 281.) Ähnlich urteilt der Historiker Eberhard Jäckel (1986): Das Verhältnis der Deutschen zu Hitler habe auf bewusster Täuschung von seiner und auf Selbsttäuschung von ihrer Seite beruht. „Sie vergalten ihm seine Täuschung mit Vertrauen und vertrauten selbst im Schlimmsten noch darauf, nicht sie würden getäuscht, sondern er." (S. 140.) „Von außen musste er ihnen weggenommen werden, und erst dann, dann allerdings sofort, war der Bann gelöst, der sie über zwölf Jahre aneinander gebunden hatte." (S. 139.) Bei den Spruchkammerverhandlungen gab es keine „bekennenden Nazis" mehr (Kap. 2, Anm. 66). Als Beitrittsgründe wurden häufig irrige Einschätzung der Bewegung, in mehr als 50 % der Fälle aber wirtschaftliche Motive angeführt. (Niethammer 1986, S. 26.)

[171] Eine weitgehende Solidarisierung der während des „Dritten Reiches" aus ganz unterschiedlichen Gruppen zusammengesetzten und bis zum Kriegsende noch weiter auseinander gerückten Parteiangehörigen wurde von deutschen Nachkriegspolitikern von Anfang an befürchtet und den Amerikanern als bedrückende Möglichkeit vor Augen gestellt – freilich ohne Erfolg. Der ehemalige Diplomat Dr. Herbert Schwörbel berichtete am 17. 9. 1945 dem Generalsekretär der Bayerischen Volkspartei Anton Pfeiffer nach einer „Reise durch Deutschland im August 1945", das „gemeinsame Los der Entlassung und der Zwangsarbeit" schaffe unter den früheren Pgs „jene Kameradschaft und jenes Gemeinschaftsbewusstsein ..., das Hitler ver-

Leichtgläubigkeit einzuräumen, nicht aber zu glauben, dass Einfalt Verbrechen sei – obwohl manche Verbrechen des Regimes erst durch die brave Pflichterfüllung vieler harmloser Menschen möglich geworden waren.

Am unbilligsten fühlten sich jedoch diejenigen behandelt, die während der Hoch-Zeit des „Dritten Reiches" zum Gerede und Tun der eifrigen Parteianhänger Abstand gehalten hatten, obwohl sie Mitglieder der NSDAP geworden waren. Zumeist hatten sie diesen Schritt spät und ungern getan, aber schließlich für unvermeidbar angesehen. Sie hatten sich keine Vorteile mehr verschafft, nur Nachteilen entzogen, hatten Verdruss und Zeiten akuter Angst gekannt, wenn sie mit ihrer Meinung wieder einmal nicht genügend hinter dem Berg gehalten hatten, hatten selbst ihre Mitmenschen im Alltag anständig behandelt und ungerechte Maßnahmen anderer so weit wie möglich unterlaufen oder gemildert, dem Geßlerhut somit nur die äußerlichste Reverenz erwiesen – „Karteigenossen", wie die Partei höhnte: Nun fanden sie sich mit bösartigen Scharfmachern und zynischen Nutznießern im gleichen Boot.

Je länger die Herrschaft des Hitlerregimes gedauert hatte, desto heftiger waren auch im Hinblick auf die Parteizugehörigkeit Druck und Nötigung geworden. Lokaler Übereifer, der Erfolge nach oben melden wollte, arbeitete der berechnenden Absicht zu, möglichst viele so in das Regime zu verwickeln, dass sie seinen Untergang fürchten müssten. Zwar gab es örtlich Unterschiede,[172] aber je wichtiger eine Berufsgruppe durch ihre gesellschaftliche Geltung oder Multiplikatorenwirkung war, desto schwieriger wurde es für den Einzelnen, sich herauszuhalten. Im Allgemeinen wurden die Städter stärker bedrängt als die Landbevölkerung, die Männer mehr als die Frauen, die Jüngeren mehr als Ältere, deren Ausscheiden aus dem Beruf sich abzeichnete, die Beamten mehr als die Angehörigen freier Berufe. Bei den Beamten gehörten die Lehrer aller Schularten zu denen, die sich am schwersten entziehen konnten.[173]

---

geblich zu erreichen versuchte. Zu diesen Pgs treten jetzt auch die Offiziere, die vom gleichen Schicksal betroffen sind; auch etwas, was Hitler stets ohne Erfolg anstrebte." (Niethammer 1982, S. 173.) Im April 1947 kam selbst Clays Entnazifizierungsberater Dorn zur Überzeugung, das Ergebnis der amerikanischen Anstrengungen sei eine „Solidarität aller Nazis ohne Unterschied," ja sogar „ein gewisses Solidaritätsgefühl zwischen Nazis und Nicht-Nazis." (Dorn 1973, S. 113.) Seine in einer Denkschrift zusammengefassten Erkenntnisse verschwanden ohne unmittelbare Wirkung in Clays Schublade. (Niethammer 1982, S. 480 f.)

[172] In Stuttgarter Ortsgruppen der NSDAP wurde, als der Jahrgang 1926 zum Parteieintritt heranstand, zumeist die Auffassung vertreten, alle HJ-Angehörigen sollten Mitglieder werden. Entsprechend wurde der Mehrzahl der Jugendlichen zugesetzt. Es gab aber auch die Meinung, „nur die Besten und Aktivsten" sollten durch die Aufnahme „belohnt" werden.

[173] Im Tätigkeitsbericht der Erziehungsoffiziere für Württ.-Hohenzollern über die Zeit von September 1945 bis Juli 1949 (AdO Colmar AC/SEO 149.2) wird aus der

Tatsache, dass in ihrem Arbeitsbereich ein Drittel der höheren Lehrer und 40 % der Volksschullehrer nicht Angehörige der NSDAP waren, gefolgert, dass es einen Zwang zum Beitritt nicht gegeben habe. Zugleich wird jedoch eingeräumt, dass es für nach 1933 Ausgebildete besonders von 1937 an schwierig gewesen sei, sich der Partei nicht anzuschließen. Das Jahr 1937 verweist auf den Erlass v. 19. 4. 1937 (Nr. 5345) und den Erlass der Ministerialabteilung für die Volksschulen v. 26. 4. 1937 (Nr. 3193), die für die Übernahme „unständiger" Beamter in Württ. die tätige Mitarbeit in der Partei oder einer ihrer Gliederungen voraussetzten. Kultminister Mergenthaler hatte damit der „Verordnung über die Vorbildung und die Laufbahnen der deutschen Beamten" v. 28. 2. 1939 (RGBl Teil I 1939, S. 371) vorgegriffen. (Kieß 1995, S. 313.) Allerdings besagte die wenig später veröffentlichte „Reichsordnung der Pädagogischen Prüfung" (v. 7. 6. 1937, DWEV, S. 289 ff.) im Grunde dasselbe: Wenn nach § 2 vom Studienreferendar bei der Meldung Bescheinigungen über eine Tätigkeit in der NSDAP, ihren Gliederungen und angeschlossenen Verbänden und über die Teilnahme an Schulungslagern vorzulegen waren, wenn der Seminarleiter in seinem Gutachten „besonders darauf einzugehen" hatte, „wieweit der Studienreferendar Bereitschaft und Fähigkeit zeigt, nicht nur in der Schule mit der Jugend in ein vertrauensvolles Verhältnis zu treten, sondern auch außerhalb der Schule an ihrem Leben teilzunehmen", was sich nur auf die Hitler-Jugend beziehen konnte, wenn im gleichen Gutachten „die weltanschauliche und politische Haltung des Studienreferendars sowie seine Einsatz- und Opferbereitschaft für den nationalsozialistischen Staat ... in rückhaltloser Klarheit" zu kennzeichnen waren und „rechtzeitig vor der Vorlage der Meldung" von der Behörde eine „Äußerung" der Partei eingeholt wurde, wenn schließlich „politische Unzuverlässigkeit" zur Nichtzulassung führte, so konnte sich ein junger Lehrer nicht darüber täuschen, dass mindestens äußerliche Anpassung und ein gewisses Maß politischer Betriebsamkeit unumgänglich waren. In der „Ordnung des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Höheren Schulen im Deutschen Reich" (v. 27. 12. 1940, DWEV 1941, S. 13 ff.) wurde dann „eine parteiamtliche Bescheinigung über Zugehörigkeit zur NSDAP oder zu einer ihrer Gliederungen" Bestandteil der Meldepapiere. – Die Weichen waren sofort nach der „Machtergreifung" gestellt worden. Wenn der Reichsminister des Inneren am 14. 7. 1933 in einem Erlass bemängelte, dass an leitenden Stellen und als Personalreferenten „immer noch Beamte verwendet werden, die entweder dem überwundenen Parteisystem angehören oder noch nicht so rückhaltlos auf dem Boden der nationalsozialistischen Revolution stehen, wie es namentlich von den Beamten erwartet werden muß, denen die Leitung eines Amtes oder die Bearbeitung der Personalien der Beamten anvertraut ist" (Mommsen 1966, S. 166), brauchten weder der bad. noch der württ. Kult(us)minister diesen Vorwurf einzustecken. Mergenthaler hatte seinem aus der Monarchie und der Weimarer Zeit übernommenen Ministerialdirektor Dr. Robert Meyding noch am Tag der Bildung der neuen Regierung (15. 3. 1933) eröffnet, „daß er einen als alten Nationalsozialisten wie als Schulmann bewährten Herrn seines Vertrauens in das Ministerium berufen werde, der ... die Personalfragen der Lehrer bearbeiten (werde) und bei der Ernennung und Beförderung aller übrigen Beamten der Kultverwaltung, in allen Dienststrafverfahren mit politischem Einschlag und in sonstigen politischen und grundsätzlichen Fragen mitzuwirken habe." Der zur Entmündigung des Amtschefs bestimmte Beamte war der NS-Kreisleiter von Maulbronn; er war gerade drei Jahre Studienrat, wurde aber innerhalb der nächsten sieben Jahre um drei Beförderungsstufen angehoben. Zusätzlich erhielt jede Ministerialabteilung einen politischen Vertrauensmann. (Kieß 1995, S. 292, 328; vgl. auch: Kieß 1998, S. 49–52, 163 f.) Schon ein Jahr nach der „Machtergreifung" war

Angesichts eines Millionenheeres von NSDAP- und SA-Mitgliedern galt deshalb die bloße Zugehörigkeit zur Parteiorganisation in der zweiten Kriegshälfte bei der Bevölkerung weithin als Formalität. Anders als der Eintritt in die SS oder eine Tätigkeit im Korps der Politischen Leiter wurde sie nicht mehr als Bekenntnis zum Nationalsozialismus angesehen. Viele waren Mitläufer, viele nicht einmal das. Manche wurden von Freunden, auch von kirchlichen Kreisen gedrängt, den Schritt zu tun, damit sie weiterhin ihr Amt versehen konnten und dieses nicht – mit allen voraussehbaren Folgen – einem bornierten Fanatiker zufiel.[174]

---

das Regime stark genug, auch weit unterhalb der Kommandoebenen die enge Verknüpfung von Partei und Staat nicht nur rhetorisch zu fordern, sondern durchzusetzen. In Baden wurden am 9. 4. 1934 die Kreis- und Stadtschulämter ersucht, „streng darüber zu wachen, daß bei allen Fragen, an denen die Kreisleitung oder schlechthin die Partei interessiert sein muß, ein Benehmen mit der zuständigen Kreisleitung vor der Berichterstattung an das Ministerium erfolgt. Auch sonst wollen sich die Ämter wenn irgend möglich der Mitwirkung der Kreisleitung bedienen, damit ... eine enge Verbindung entsteht." Noch im gleichen Monat folgte ein Erlass, der die bei der Stellenbesetzung ausschlaggebenden Gesichtspunkte aufzählt: „Die nationale und politische Zuverlässigkeit des Bewerbers, seine dienstlichen Leistungen, seine Betätigung in der nationalen Bewegung und ihren Verbänden, Frontkämpfer- und Kriegsdienstbeschädigteneigenschaft, die sozialen Verhältnisse, insbesondere große Kinderzahl, und die Dauer der bisherigen Tätigkeit auf Schulstellen in abgelegenen Landorten und an Schulen mit wenig Lehrkräften." Diese „Grundsätze" waren allen Lehrern bekannt zu geben, „mit dem Anfügen, die Lehrerschaft könne das Vertrauen haben, daß die Vorschläge der Kreis- und Stadtschulämter nur von sachlichen Beweggründen geleitet sein werden." (Erlasse des bad. Ministeriums des Kultus, des Unterrichts und der Justiz, Abt. KuU, A 10148 und B 15974 v. 19. 4. 1934, GLAK 235, No. 39732.) – Auch die Übernahme von Lehrern an Privatschulen ins Beamtenverhältnis gab der NSDAP Gelegenheit, ihre Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen: Hedwig Sehrt, die an der Schule Birklehof in Hinterzarten unterrichtete, wurde nicht Beamtin, weil sie die Frage „Gehören Sie auch zu den Leuten, die Juden für Menschen halten?" nicht zur Zufriedenheit des Ortsgruppenleiters beantwortete. (Sonderheft „Birklehof" Juli 2000, S. 77.) – Zur Bedrängung der Volksschullehrerschaft schon zu Beginn des „Dritten Reiches" vgl. Ottweiler 1979, S. 234 ff. Entsprechende Bestimmungen der Reichsprüfungsordnung v. 29. 1. 1940: ebd., S. 242 f.

[174] Jugendliche, die in kath. Jugendorganisationen Verantwortung übernommen und Führungsqualitäten gezeigt hatten, wurden nach dem Verbot dieser Organisationen manchmal von ihren Geistlichen gedrängt, HJ-Führer zu werden, denn man erwartete von ihnen, dass sie sich auch in der neuen Tätigkeit anständig verhalten und die ihnen unterstellten Jüngeren nicht gegen die Kirche aufhetzen würden. (Guldenfels 1975, S. 201 f.) Den Rat von kirchlicher Seite an Erwachsene in verantwortlicher Stellung erwähnt u. a. Ivo Zeiger, damals Rektor des Collegium Germanicum in Rom, der im Auftrag des Papstes 1945 Deutschland bereiste (siehe: Zeiger 1985; Volk-Stasiewski 1985, S. 758–776; vgl. Grohnert 1991, S. 25; Schwalbach 1994, S. 19, auch S. 24.) Zeiger fügte hinzu: „Wenn es nicht gelingt, die Alliierten zu überzeugen, daß sie den Unterschied zwischen Parteigenossen und eigentlichen Nazis machen müssen, so wird ... ihr Vorgehen ... jede Umerziehung des Volkes vereiteln. Bischöfe und Priester ... stehen vorläufig noch in einem ergebnis- und aussichtslosen Kampf

Bei den Lehrern kam hinzu, dass die wenigsten über ein nennenswertes Privatvermögen verfügten, das ihre Entscheidungsfreiheit vergrößert hätte. Sie waren vom Gehalt und damit vom Wohlwollen des Staates, wer immer ihn regierte, abhängig. Auch bei den Lehrern der höheren Schulen waren die Väter meist keine Akademiker, oder sie befanden sich, wenn dies anders war, ebenfalls im Beamtenverhältnis oder im Kirchendienst, sodass sie größere Ersparnisse nicht hatten machen können.[175] Ein Wer-

---

mit den alliierten Behörden." Die kath. Bischöfe Deutschlands hatten kurz vorher in ihrem Hirtenbrief v. 23. 8. 1945 öffentlich erklärt, „daß bei solchen, die in abhängiger Stellung waren, insbesondere bei Beamten und Lehrern, die Parteizugehörigkeit oftmals nicht eine innere Zustimmung zu den furchtbaren Taten des Regimes bedeutete." (Fürstenau 1969, S. 160. Vgl. Tent 1982, S. 52.) Auch Brigadegeneral Billotte (Kap. 2, Anm. 92) führt in seinem Bericht an General Koenig den kirchlichen Rat an. Manchmal habe die NSDAP überdies gerade Tüchtige besonders bedrängt, während ihr der Beitritt anderer, die sie als mittelmäßig eingeschätzt habe, gleichgültig gewesen sei. (AdO Colmar AC 72.2.) – Niethammer (1982, S. 69) bezeichnet es als gemeinsame Meinung der zum Nationalsozialismus in Opposition stehenden Deutschen vor 1945, dass die bloße Mitgliedschaft in NS-Organisationen ohne politische Bedeutung und für die Rolle im Nachkriegsdeutschland von geringem Interesse sei. Sie sei etwas Formales, das erst durch Gesinnung und Verhalten, allenfalls noch durch die Stellung in der Gesellschaft qualifiziert werde. Der im „Dritten Reich" abgesetzte und von den Amerikanern wieder mit seinem Amt betraute OB von München, Karl Scharnagl, betonte im Mai 1945 in einer Denkschrift, zur einfachen Zugehörigkeit zur NSDAP stehe der Verlust der Stellung oder der wirtschaftlichen Grundlagen in keinem Verhältnis und müsse „unbeschreibliche Verbitterung" auslösen. (Ebd., S. 166.) Vgl. Fürstenau 1969, S. 9 ff. Auch Lütge nannte es in seiner 1945 verfassten Denkschrift für die amerik. Besatzungsmacht eine „Tatsache, daß bei einem großen Teil der Parteimitglieder die Mitgliedschaft nur eine äußere Formsache war oder doch geworden war." (1963, S. 186.)

[175] Vgl. Block 1922, S. 245: Die höheren Lehrer stammen „meist ... nicht aus den bemittelten Klassen, sie haben sich, ähnlich wie die Volksschullehrer, aus den unteren Klassen hervorgearbeitet, oft unmittelbar, vielfach auf dem Weg über den Volksschullehrerstand – in Hessen waren vor einiger Zeit einmal 1/4 aller ... aus dem Lehrerhaus hervorgegangen." Kaelbles Untersuchung (1973, S. 59) der sozialen Herkunft der württ. Philologiestudenten der Jahre 1887–1900 (400 Fälle) zeigt, dass zu dieser Zeit allenfalls für ein Fünftel – die Kinder von Anwälten, Ärzten, Apothekern, Unternehmern und Spitzenbeamten – eine gewisse finanzielle Unabhängigkeit und Beweglichkeit angenommen werden kann. (Tabelle auch bei Bölling 1983, S. 42. Die Zahlen für Freiburg um 1920 bei Kaelble erlauben für diesen begrenzteren Raum keine Schlüsse, da teilweise Berufe mit durchaus unterschiedlichem Einkommen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Geltung zusammengefasst sind.) – Auch in einer Denkschrift Otts für die amerik. Besatzungsmacht, „Die Bedeutung der Berufsauffassung und der Berufsauslese des deutschen Lehrers für sein Verhalten in der nationalsozialistischen Zeit und für die Gegenwart", wird das Fehlen eigenen Vermögens als berufstypisch bezeichnet: „Der deutsche Lehrer war und ist arm." Ott versuchte zu erklären, weshalb sich dem Regime abgeneigte Schulleute nicht nach einem anderen Beruf umsahen: Die Art der Berufsauslese führe dazu, dass viele „im freien wirtschaftlichen Daseinskampf sich viel weniger bewähren würden als im

degang aus der Zeit mag für andere stehen: Diese Lehrerin hatte nach erfolgreichem Studium an vier Universitäten, darunter Berlin und Wien, die Wissenschaftliche Prüfung teils „gut", teils „vorzüglich", die Pädagogische Prüfung mit dem Prädikat „vorzüglich" abgelegt. Sie hatte sich also umgetan, Erfahrungen gesammelt und verarbeitet, und dies mit bestem Erfolg. Das Ministerium ordnete sie aufgrund ihrer Noten einem lebensälteren Jahrgang zu, was eine schnellere Übernahme bewirken sollte. Dennoch blieb die Bewerberin wegen der Überfüllung des Lehrberufs auf Aushilfstätigkeiten beschränkt. Diese wurden zuerst mit 90 RM, dann mit 60 RM im Monat vergütet: Die Kürzung hatte den Grund, dass es der Lehrerin möglich war, bei ihren Eltern zu wohnen. Verschiedene Schulen bescheinigten ihr große Gewandtheit im Unterricht bei allen Altersstufen, vorzügliche Kenntnisse, dazu ein liebenswürdiges Wesen und einen Dienstfleiß, der jedes Lob verdiene. So eingeschätzt, wurde sie endlich nach sechs Jahren außerplanmäßige Lehramtsassessorin und achteinhalb Jahre nach dem Abschluss ihrer Ausbildung Studienrätin. Zu diesem Zeitpunkt war sie bereits in der Schulaufsicht tätig.

Es gehörte ungewöhnliche Standfestigkeit dazu, in solchen Lebensverhältnissen einer Partei nicht beizutreten, deren Gutachten über die endgültige Übernahme ins Beamtenverhältnis entschied. Albert Kieffer, von dem zu berichten sein wird, war einer der wenigen jungen Lehrer, die den Schritt nicht taten, demütigende Zurücksetzung in Kauf nahmen und die damit verbundene Armut über Jahre hin geduldig ertrugen. In einer Zeit, in der das Hitler-Regime fest gegründet schien und von einem äußeren Erfolg zum anderen eilte, hielten dies viele nicht einmal für beispielhaft, sondern für unvernünftig.

Natürlich wäre es unsinnig anzunehmen, fast alle Lehrer jener Jahre hätten sich gezwungen oder genötigt zum Nationalsozialismus bekannt. Wie in der Beamtenschaft und im Volk insgesamt gab es im Verhältnis zum Regime alle Haltungen: fanatische Verbohrtheit, naiv-freudige Begeisterung, karrieresüchtigen Opportunismus, bereitwilliges Mitmachen aus nationaler Gesinnung oder einem Gefühl sozialer Verpflichtung, billigendes Inkaufnehmen, anscheinende Gleichgültigkeit, die in Wahrheit oft Ängstlichkeit war, zurückhaltende, sich an Teile des nationalsozialistischen Programms klammernde Bejahung unter wiederkehrenden Zweifeln, besonders häufig auch den Versuch, sich auf unpolitische Pflichterfüllung zu beschränken und so wenigstens innerlich frei zu bleiben. Es gab fast so viele Schattierungen der Einstellung, wie es Personen gab.[176]

Unterrichten und Erziehen der Jugend." Ein Berufswechsel hätte für sie den wirtschaftlichen und menschlichen Untergang bedeutet. (Undatierte Ausarbeitung vom Sommer 1945, GLAK 69 N Ott No. 80, S. 5 bzw. 4.)

[176] Vgl. Lütges Versuch von 1945, unter Berücksichtigung der für den Beitritt zur NSDAP maßgebenden Gründe sich stark unterscheidende Gruppen zu bilden.

Manche Lehrer zeigten etwa im Deutschunterricht, in den fremdsprachlichen Fächern oder im Fach Geschichte an geeigneten Beispielen die Vorbildlichkeit eines bestimmten Verhaltens und hofften, auf diese indirekte Weise Mauern gegen das Regime zu errichten. Unmissverständliche Kritik war so gefährlich, dass sie selten blieb, jedoch auch sie kam vor, hauptsächlich gegenüber der Religionspolitik des „Dritten Reiches". Die Schüler bemerkten meist schnell, welcher Art ihre Lehrer waren, und viele achteten charaktervolle Selbstständigkeit, die sich andeutete, hoch. Mit der äußerlichen Parteizugehörigkeit hatte das alles kaum zu tun.

Einige Beispiele auch hier: Als die neu bestellte nationalsozialistische Regierung Badens die Schulen rechtswidrig anwies, statt der schwarz-rot-goldenen Reichsfarben die Hakenkreuzfahne zu hissen, erklärte Dr. Hermann Venedey, der spätere Konstanzer Schulleiter, unter Berufung auf seinen Eid auf die Weimarer Verfassung seinem Direktor, er könne am Konstanzer Gymnasium nicht länger unterrichten. Er ging in die Schweiz und harrte dort unter Entbehrungen aus.[177] Sein Beispiel zündete nicht, wie er vielleicht gehofft hatte, aber für sich hatte er eine unwiderrufliche Entscheidung getroffen, da der Nationalsozialismus erklärten Gegnern nicht verzieh. Es gehörte nicht weniger Treue zu sich selbst dazu, über viele Jahre hin im zermürbenden Alltag der Vorkriegs- und Kriegszeit den Lockungen und Drohungen standzuhalten, über die das Regime verfügte, statt irgendwann zu resignieren. Albert Kieffer war dazu bereit. Dr. Rudolf Griesinger, einer der hervorragendsten Lehrer seiner Generation und von 1922 an Leiter des württembergischen Studienseminars, bis ihn Kultminister Mergenthaler 1937 wegen politischer Untragbarkeit absetzte, war der Partei zwar beigetreten, bewahrte sich aber seine eigene Meinung. An vaterländischer Gesinnung stand er niemand nach, doch zugleich war er ein Mann mit wachem Gewissen, dessen gelegentliche Kritik an Zeiterscheinungen und Äußerungen, selbst Hitlers, den Schülern den Atem stocken ließ.

Auch Dr. Hermann Binder, der schon erwähnte Leiter des Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums, war seinem Selbstverständnis nach kein Nationalsozialist. Er besuchte in den Jahren des württembergischen Kirchenkampfes, als die Beamten daraufhin beobachtet wurden, regel-

(1963, S. 170 ff.) Ott charakterisierte zur gleichen Zeit die Lehrer, die sich arrangiert hatten, so: „Sie suchten aus den Lehren des Nationalsozialismus dasjenige heraus, was von ihren eigenen Idealen aus sich am besten in positivem Sinne auslegen ließ; sie deuteten ihn also um – aber sie täuschten sich über die Möglichkeiten einer inneren Wandlung des Nationalsozialismus, weil sie die wirklichen Pläne der Machthaber nicht kannten." (GLAK 69 N Ott No. 80, S. 4) Für Nordbaden auch ebd.: Erlass Nr. 241 v. 19. 7. 1945.)

[177] Zu Venedey, der sein Basler Exil selbst geschildert hat (1985, S. 28–48): Bosch, Niess 1984; Bosch 1985, S. 114; Bosch 1987, S. 287 f.

mäßig den Gottesdienst seiner evangelischen Gemeinde, und der spätere Übertritt zur römisch-katholischen Kirche, mit dem er seiner Frau und seinem Sohn folgte, hätte den Beifall des Regimes gleichfalls nicht gefunden. Nachdem in Württemberg 1941 das Fach Religion an den höheren Klassen der Gymnasien und Oberschulen durch einen nationalsozialistischen Weltanschauungsunterricht ersetzt worden war, übernahm er an der obersten Klasse diesen Unterricht selbst und machte seine Abiturienten mit philosophischen Gedichten und Prosatexten Schillers vertraut. Er erklärte dazu, deutsche Weltanschauung spreche am deutlichsten aus dem Werk und Denken der hervorragendsten deutschen Dichter. Neben den für die Zeit kennzeichnenden Gelöbnissen und Bekenntnissen gab er immer wieder Zeichen vorsichtiger Distanzierung. Ein Wort von Hölderlin, das er 1943 seiner Deutschklasse als Aufsatzthema stellte, „Opfre nie dein Gewissen der Klugheit auf. Aber sei klug."[178] war als Mahnung gemeint und sollte gleichzeitig wohl auch Verständnis für die eigene Steuermannskunst wecken. Seine Schule galt dem Ministerium als Hort der Reaktion. Deshalb wurde Binder, als er das Pensionsalter erreicht hatte, gegen seinen Wunsch in den Ruhestand versetzt, obwohl zu dieser Zeit fast alle noch dienstbereiten Lehrer weiterbeschäftigt wurden. Durch Theodor Bäuerle war er mit Carl Goerdeler bekannt geworden, der ihn anscheinend in seine Personenplanung einbezog, angeblich sogar als württembergischen Kultminister vorsah.[179] Doch in Reden, die Binder bald nach Kriegsbeginn hielt und danach zum Druck gab, fanden sich genügend Stellen, die ihn nach dem Zusammenbruch belasteten. Sie konnten nicht als bloße Floskeln gelten und waren es auch nicht:[180] Binder hatte sich zwar offen-

---

[178] 21. 8. 1794 an seinen Bruder, Hölderlin, Sämtliche Werke, Bd. 6, Stuttgart 1959, S. 144.

[179] Hagen 1963, S. 282, wohl nach einer Mitteilung Binders oder eines Mitglieds seiner Familie. In G. Ritters Buch „Carl Goerdeler und die deutsche Widerstandsbewegung" erscheint Binders Name nicht.

[180] Die Binder belastenden Stellen standen, obgleich auch die Festschrift „250 Jahre Stuttgarter Gymnasium 1936" des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums in Betracht käme (vgl. dort S. 35–40), wohl in seinem Buch aus dem Jahr 1940; vgl. insbesondere S. 7, 8, 10, 11, 12, 20, 25 und Hagen 1963, S. 298.). Diese Reden waren insofern nicht regimekonform, als Binder den in den Krieg ziehenden jungen Männern die zeitlosen Werte großer Deutscher der Vergangenheit ans Herz legte. Zugleich waren sie jedoch Appelle zu opferbereiter Vaterlandsliebe und Wehrfreudigkeit in der Tradition des Ersten Weltkriegs und des Ziehvaters Theobald Ziegler (H. Binder 1940, S. 9, 23). Beide Ziele stärkten in der aktuellen Situation den Nationalsozialismus, worüber Binder nicht im Unklaren sein konnte. Dass er sich schon zu Beginn des „Dritten Reiches" diesem in seiner Festrede zum Stuttgarter Schillerfest am 10. 5. 1934 genähert hatte, anscheinend in der Hoffnung, den neuen Staat auf das geistige Erbe Schillers verpflichten zu können, zeigt einen inneren Zwiespalt, den er nicht zu lösen vermochte. (Zeller 1983, Teil I, S. 186 f.)

bar nie der NSDAP angeschlossen, aber er war leidenschaftlich national gesinnt und vom Wert des Soldatischen durchdrungen, wie es viele seiner Generation waren: kein Mann des Dritten, wohl aber einer des Zweiten Reiches, das ihn geformt hatte. Das führte dazu, dass Binder – ebenso wie Griesinger – das Amt, das ihm 1945 übertragen worden war, bald darauf wieder verlor.[181]

Dass Personalpolitik in Deutschland nach zwölf Jahren totalitärer Herrschaft schwierig war, unterliegt keinem Zweifel. Die Entfernung der Repräsentanten und Günstlinge des vergangenen Regimes war notwendig, schon um Einschnitt und Wandel weithin sichtbar zu machen, und sowohl Amerikaner als auch Franzosen haben viel Mühe daran gewandt, nicht nur ihnen willfährige, sondern geeignete Personen ausfindig zu machen. Wenn sie da und dort Menschen aufsaßen, die sich ihnen geschickt andienten, kann das nicht verwundern. Die übernommene Aufgabe war aber letztlich nicht lösbar. Es hatte zu viel an Verstrickung gegeben. Auch Gegner des Regimes hatten Konzessionen machen müssen. Einerseits waren Männer wie Herbert Kraft im Karlsruher Ministerium des Kultus und Unterrichts oder der Stuttgarter Oberbürgermeister Dr. Karl Strölin anfangs überzeugte Nationalsozialisten, wurden aber durch die tägliche Wirklichkeit ernüchtert und waren dann bestrebt, in der ihnen möglichen Weise die schlimmen Zustände zu mildern.[182] Andererseits gab es Men-

---

[181] Vgl. zu Binder Kap. 2.4 und 3.2 und P. Mommsen 2007, zu Griesinger ebenfalls Kap. 2.4, aber auch Plieninger 2001, S. 49–51, 56 (dortige Anm. 71). Griesinger wurde am 25. 9. 1945 seines Amtes enthoben, konnte jedoch, von der Spruchkammer als „Entlasteter" eingestuft, am 19. 5. 1947 die Leitung des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums wieder übernehmen. Dazwischen stand er nicht im Beruf. (PA, StAL, E 203/I, Büschel 2481 Griesinger.) Persönlichkeit und Lebensleistung rühmen der Nachruf von Kultusminister Dr. Gerhard Storz im Nichtamtl. Teil von KuU 1963, S. 101 f., und die Ausführungen Dr. Walther Sontheimers, der nach Griesingers Pensionierung (1951) das ELG leitete („Eine ganze Generation von Lehrern hat von seinem beispielgebenden, noch heute lebendigen Wirken gezehrt."), ebenso das Urteil Dr. Frank Weidauers, des zweiten Nachfolgers Sontheimers („Mut zu machen zur schweren und schönen Arbeit des Schulmeisters, das hat er ... gegenüber Generationen von jungen Lehrern bewirkt." In: Mitteilungen des Vereins der ehemaligen Schüler des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums, August 1963, S. 6 bzw. 7. Eine weitere Äußerung Weidauers in ebd. Heft 35, Dez. 1978, S. 2 ff.).

[182] H. Kraft (1886–1946) gehörte zu den frühesten Mitgliedern der NSDAP in Baden. 1923 beigetreten, war er 1928–1933 in Pforzheim, wo er von 1920 bis 1929 unterrichtete, Ortsgruppenleiter der Partei. 1929 wurde er in den Landtag gewählt, 1933 Landtagspräsident, 1934 Reichstagsabgeordneter. Im Karlsruher Ministerium leitete er während des „Dritten Reiches" die Abt. Höhere Schulen. (Merz 1985, S. 321 ff., und Merz 1990, S. 157–159; Mohr 1997, S. 311–332. Zu Krafts Verhalten vgl. außer den in dieser Darstellung erwähnten Beispielen auch Disch 1949, S. 5–9, und Köppen 1967, S. 44, 46.) – Ein Beispiel für Strölins Hilfsbereitschaft findet sich in den Erinnerungen W. E. Schäfers (1975, S. 80). Gegen Kriegsende befand sich Strölin in

schen, die 1945 auch deshalb unbelastet waren, weil ihnen das Regime die Gelegenheit zum Mitmachen verweigert hatte. Führende Angehörige der als „Novemberverbrecher" verleumdeten demokratischen Parteien, „jüdisch Versippte", ehemalige Freimaurer, nach Beginn des Kirchenkampfes auch höhere Geistliche beider Konfessionen konnten grundsätzlich nicht Parteimitglieder werden oder wurden aus Organisationen, denen sie beigetreten waren, wieder ausgeschieden.[183] Rachsucht und Hass der Machthaber erstreckte sich selbst auf die nächste Generation: Als der Sohn des württembergischen Staatspräsidenten Johannes Hieber für einen Lehrstuhl an der Technischen Hochschule Stuttgart vorgeschlagen wurde, erklärte Kultminister Mergenthaler, für den Sohn des Demokraten Hieber sei an einer württembergischen Hochschule kein Platz.[184]

Sowenig daher die Mitgliedschaft in einer nationalsozialistischen Organisation ein verlässlicher Schuldbeweis war, sowenig war es immer Grundsatztreue, wenn jemand aus den zwölf Jahren Nationalsozialismus scheinbar unberührt hervorging. Trotz aller Umsicht und Ausforschung waren 1945 auch nicht sämtliche Tatsachen bekannt. Professor Karl Holl, dem die Amerikaner anfangs die führende Rolle in dem von ihnen besetzten Teil Badens anvertrauten, wollte schon im Frühjahr 1933 der NSDAP, dann auch der SS beitreten, kam aber damals zu spät, da vorübergehend eine Aufnahmesperre verfügt worden war. Als diese gelockert wurde, bat er 1938 Herbert Kraft geradezu flehentlich, sich für ihn zu verwenden. Dabei ging er auf deutliche Distanz zur Deutschen Demokratischen Partei, in der er eine Rolle gespielt hatte, wenn er auch anscheinend schon vor 1933 ausgetreten war. Er machte geltend, er habe 1930 von sich aus mit der NSDAP-Fraktion im badischen Landtag Verbindung aufgenommen und im Sommer 1932 als erster und einziger deutscher Hochschulrektor das Uniformverbot aufgehoben, also erlaubt, Lehrveranstaltungen im Braunhemd zu besuchen.[185] Natürlich lag dieser Brief 1945 nicht vor, und auch

---

Lebensgefahr; schon am 10. 8. 1944 hatte die Gestapo seine Wohnung durchsucht, anscheinend in der Hoffnung, dort Goerdeler zu finden. (Leipner 1982, S. 984.)

183 Der Freiburger Erzbischof Dr. Conrad Gröber war Anfang 1934 „förderndes Mitglied" der SS geworden, die man ihm als disziplinierte Eliteeinheit dargestellt hatte. 1938 ordnete Himmler die Streichung der Mitgliedschaft an, auf die Gröber gerade wegen des Kirchenkampfes nicht von sich aus hatte verzichten wollen. (Schwalbach 1985, S. 86–88, 209; zu Gröbers Haltung auch Ott 1974, 1983, 1984.) Als der spätere Ministerpräsident R. Maier am 20. 9. 1933 dem württ. Innenminister schriftlich seine Bereitschaft zur Mitarbeit im Staat bekundete, blieb er ohne Antwort und wurde kurz darauf in der Presse angegriffen. („Stuttgarter NS-Kurier" v. 30.9.; Matz 1989, S. 158.)

184 Gerok 1976, S. 402.

185 Handakten H. Kraft, GLAK 235, No. 38160. Auch Oskar Kalbfell, der langjährige Reutlinger OB (1945–1973), hatte im November 1939 die Aufnahme in die NSDAP beantragt, war aber wegen mangelhafter politischer Zuverlässigkeit und weltan-

dass Holl tatsächlich Parteimitglied geworden war, stellte sich erst nachträglich heraus – angesichts der Rigorosität der Entnazifizierung in der amerikanischen Zone und der Fülle von Kontrollen ein eigentümliches Stück Zeitgeschichte.

Die weiteste Definition für die auszugrenzenden Schuldigen findet sich im Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945, für das die amerikanische Direktive JCS 1067 Vorformulierungen lieferte. Entlassen werden konnten selbst erwiesene Gegner des Nationalsozialismus, sofern sie „für die Besatzung und ihre Ziele gefährlich" waren. Die Kontrollrats-Direktive Nr. 24 vom 12. Januar 1946 schloss neben Nationalsozialisten auch „Personen, die den Bestrebungen der Alliierten feindlich gegenüberstehen", aus Ämtern und verantwortlichen Stellungen aus. „Die Belassung Deutscher in Ämtern oder Stellungen von Bedeutung oder ihre Neueinsetzung ist als vorläufige Maßnahme anzusehen ... Die Annahme, dass Beamte, die durch die Militärregierung neu eingesetzt wurden, weil sich aus den Nachprüfungen ergab, dass sie von nationalsozialistischer Ideologie frei sind und dem nationalsozialistischen Regime feindlich gegenüberstanden, deshalb mit einer fortdauernden alliierten Besetzung und ihren Zwecken einverstanden sind, ist nicht gerechtfertigt."[186] Soweit noch erforderlich, ergänzte die Direktive Nr. 38 vom 12. Oktober 1946 („Verhaftung und Bestrafung von Kriegsverbrechern, Nationalsozialisten und Militaristen und Internierung, Kontrolle und Überwachung von möglicherweise gefährlichen Deutschen") die schon erlassenen Bestimmungen. Da die Besatzungsmächte Richter in eigener Sache waren, war es im Prinzip möglich, jeden beliebigen Deutschen zu brandmarken und entsprechend zu behandeln. Folgerichtig diente die Entnazifizierung in der sowjetischen Besatzungszone als Hebel des Klassenkampfes: Sie erlaubte die Ausschaltung und Enteignung der adligen und bürgerlichen Oberschicht unabhängig von der Gesinnung und dem Verhalten des Einzelnen. Auch in der französischen und amerikanischen Zone fehlten solche Töne nicht. Laffon wies die Provinzverwaltungen im August 1945 an, die Antinazis daraufhin

schaulicher Gesinnung zurückgewiesen worden. (Timm 1997, S. 110 f.) Zum Problem vgl. Tent 1982, S. 88–91, auch Ruck 1996, S. 92 f.

[186] Potsdamer Abkommen, III A5. Die amerikanische Direktive IPCOG 1 (JCS 1067) hatte schon im April 1945 festgestellt: „Alle Mitglieder der Nazipartei, die an deren Aktivitäten mehr als dem Namen nach teilgenommen haben, alle, die den Nazismus oder Militarismus aktiv unterstützt haben, und alle anderen Personen, die den Zielen der Alliierten feindselig gegenüberstehen, werden aus öffentlichen Ämtern entfernt und von ihnen ausgeschlossen." (§ 6 c, Foreign Relations 1968, S. 488; Bungenstab 1970, S. 71. Der Erziehungsbereich wurde dabei ausdrücklich genannt. Zusätzlich stellte § 48 a 2 b (Foreign Relations 1968, S. 500) klar, dass Pensionszahlungen an aus ihrem Amt entfernte Personen verboten waren.) Direktive Nr. 24: J.O. 1946, S. 228 ff.; Michaelis, Schraepler 1995, Bd. 23, S. 352 ff.

zu beobachten, ob sie dem demokratischen Ideal anhingen, aber auch, ob sie den Einheitsstaatstendenzen des verflossenen Reiches abgeschworen hätten.[187] Bei den lebhaften Diskussionen, die dem „Gesetz zur politischen Befreiung von Nationalsozialismus und Militarismus" vorausgingen, erklärte Robert Bowie, ein Mitarbeiter Charles Fahys, der seinerseits der Rechtsberater Clays war und die Rechtsabteilung von OMGUS leitete, am 13. Februar 1946 seinen deutschen Gesprächspartnern, Clay sei „entschlossen, die führende Schicht aus dem politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben auszuschalten." Das Ziel sei die Ablösung durch eine neue Schicht, und wenn dadurch für kurze Zeit Unruhe entstehe, sei das für die endgültige Gesundung Deutschlands kein zu hoher Preis.[188]

Schmittleins Nazibegriff war uneinheitlich und wurde im Lauf der Zeit umfassender. Dabei war Schmittlein klug genug zu erkennen, dass der Nationalsozialismus mit dem Kriegsende Geschichte geworden war und nicht wiederkehren würde.[189] Er drängte gleich zu Anfang auf Beschleu-

---

[187] Schreiben v. 22. 8. 1945 (8/c/DGAA/Cab.), AdO Colmar AC 65.1.

[188] Gimbel 1968, S. 104 (dt. Ausg. 1971, S. 144.) G. bezeichnet Fahy als Chairman of the Denazification Policy Board von OMGUS; er war in den Vereinigten Staaten Solicitor General gewesen (Clay 1950, S. 246, dt. Ausg. S. 275 f.). Niethammer 1982, S. 314. Land Director Dawson hatte sich schon am 19. 7. 1945 zu Landesbischof Wurm ähnlich geäußert: Die amerikanische Regierung nehme lieber für eine Übergangszeit ein gewisses Chaos in Kauf, bis das Ziel erreicht sei, ein neues Berufsbeamtentum zu schaffen. (Besier, Thierfelder, Tyra 1990, S. 152.) Für die Ausweitung der Säuberungsabsicht auf die traditionell maßgebenden Gruppen vgl. Borsdorf, Niethammer 1976, S. 177, 278 ff., bes. 301, 310; Friedrich 1948 b, S. 259; Heinemann 1990, Teil 2, S. 122. Robert Murphy, der Politische Berater der amerikanischen Militärregierung, erklärte in seinen Richtlinien für die Besetzung von Ämtern v. 7. 5. 1945, „daß Industrielle, einflußreiche Geschäftsleute und Besitzer großer Landgüter als verdächtige Personen angesehen werden müssen, da diese Personengruppen den Nationalsozialismus, den Militarismus oder den deutschen Nationalismus unterstützt haben, und zwar nicht erst seit 1933." (Vollnhals 1991, S. 120.) Auch Schmittlein hoffte, über die Lehrerbildungsstätten an die Stelle der „classe bourgeoise" eine neue Elite aus breiten Schichten setzen zu können. (Leistungsbericht v. 4. 7. 1947, 7723/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 116.2.) Unterhalb der alliierten Ebene vollzog sich diese „soziale Revolution" aus egoistischen Antrieben des Öfteren von selbst: „ein erbitterter Kampf um Arbeit und Einfluß, eine Schichtablösung in allen Etagen der Verwaltung und Wirtschaft" – „unter dem Deckmantel der Säuberung." (Kogon 1947, S. 647 f.) Dafür, dass die Ablösung der politisch maßgebenden Bevölkerungsgruppen den Amerikanern nicht nur wünschenswert, sondern auch erreichbar schien, nennt Niethammer (1986, S. 18) einen historischen Grund: das spoils system in den USA des 19. Jahrhunderts, nach dem mit dem Wechsel einer Regierung der Austausch ihres verwaltungsmäßigen Unterbaus verbunden war.

[189] Gespräch mit der „Neuen Zürcher Zeitung" (Ausg. v. 18. 2. 1947), AdO Colmar AC 75.2; Heinemann 1991, S. 26 f., 41. Vgl. zum Nazi-Begriff die Denkschrift Schmittleins v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 48), aber auch sein Vorwort zu Sigmanns „Qu'est-ce qu'un Nazi?".

nigung und einen frühzeitigen Abschluss der Säuberungsmaßnahmen und warnte in einer von General Koenig geleiteten Sitzung der Spitzenbeamten des Erziehungsbereichs Anfang 1946 vor überstrengen Maßstäben.[190] Später zeigte er sich mit der Botmäßigkeit der auf Wohlverhalten wieder beschäftigten Parteimitglieder hochzufrieden.[191] Er ging sogar so weit, ehemaligen hohen HJ-Führern den Weg zu ebnen, die untergetaucht, aber dann in guter Absicht an Carlo Schmid herangetreten waren, der sie mit Henri Humblot, dem Beauftragten für Jugend und Sport bei der Tübinger Militärregierung, in Verbindung brachte.[192] Weit mehr machte ihm „eine nicht nazistische, aber nationalistische Opposition" Sorge, die er überall am Werk sah, wo seine Anordnungen auf Widerspruch stießen.[193] Dagegen blieben die Amerikaner auf den Nationalsozialismus fixiert. Professor W. L. Dorn, 1946/47 General Clays Entnazifizierungsberater, glaubte wie viele andere an die Existenz eines organisierten Nazi-Untergrundes und sah in ihm „die größte Gefahr". Auch Württemberg-Badens Landesdirektor Dawson erklärte sich davon überzeugt, dass es ein Stück Planung der Nazis sei, „scheinbar harmlose Anhänger in ihren Stellungen zu lassen, damit sie unter der Militärregierung Vertrauensposten einnehmen

---

[190] Vermerk v. 5. 12. 1945 und Protokoll v. 7. 1. 1946, beides AdO Colmar AC 66.2. Ehemalige Mitgliedschaft in der NSDAP war auch bei der Bildung des Lehrkörpers für die Universität Mainz 1946 kein unübersteigbares Hindernis. (Vgl. Manns 1978, S. 93.) Anfang 1947 gehörte fast ein Viertel der Lehrenden zu dieser Gruppe (5342/DGAA/EDU, AC 109.4; Zauner 1994, S. 244.) Nach dem Zeugnis des damaligen Freiburger Kurators Lacant (1992, S. 123) warfen die anderen Besatzungsmächte 1946 in Berlin den Franzosen vor, ihre Säuberungsmaßnahmen seien nicht rigoros genug. Vgl. dazu den Bericht des amerik. Geheimdienstes zur Entnazifizierung der Universitäten v. 3. 6. 1947 bei Vollnhals 1991, S. 153 ff.

[191] Bericht v. 4. 1. 1947 (5364/DGAA/EDU), AdO Colmar AC 116.2; Denkschrift v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 48). Vgl. für den Universitätsbereich Sauzins Bericht v. 28. 12. 1946, AC 131.5.

[192] Humblot 1981, S. 48–51; Marquant 1987, S. 124, 132; C. Schmid 1979, S. 257 ff.; Zauner 1994, S. 170 f. Henri Humblot (1916–1996) wurde Mitbegründer und später Ehrenmitglied des „Internationalen Bundes freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit", Frankfurt, der sich in der Nachkriegszeit vor allem heimatlos gewordener Jugendlicher annahm, um sie wieder einzugliedern.

[193] Schon im Dezember 1945 erklärte Schmittlein gegenüber dem Secrétariat général aux affaires allemandes et autrichiennes, der Durchschnitt etwa der bad. Parteimitglieder, die fast zwangsweise zu ihrer Mitgliedschaft gekommen seien, sei vom Nazigeist weniger infiziert als viele Nicht-Pgs vom deutschnationalen Typ. Diese stellten eine viel realere Bedrohung dar. Nicht jeder Pg. sei gefährlich, nicht jeder, der den Beitritt dank seiner Beziehungen, seines Lebensalters usw. umgehen konnte, vertrauenswürdig. (AdO Colmar AAA, Caisse 2655, Dossier 12.) Vgl. Schmittleins Schreiben v. 4. 7. 1947 (7722/DGAA/EDU), AC 155.3; Heinemann 1991, S. 26, 41, 88 f.; Marquant 1987, S. 132.

könnten."[194] Wenn man hiervon ausging, konnte es allerdings keine Großzügigkeit geben. Kurze Zeit wollten die Amerikaner den gesamten höheren Dienst, zu dem jeder Studienrat gehörte, internieren.[195]

Das französische Verfahren war flexibler als das der Amerikaner. Auch die Franzosen setzten viele Amtsträger ab und verhafteten sie. Jeder Lehrer, der der NSDAP oder einer gleichgeachteten Parteiorganisation wie der SA angehört hatte, verlor auch in der französischen Zone automatisch sein Amt. Er konnte sich aber unmittelbar danach neu bewerben und auf Vorschlag der zuständigen deutschen Behörde, falls die französische Kontrollstelle zustimmte, wieder beschäftigt werden – provisorisch, ohne Beamtenrechte und unter dem Damoklesschwert sofortiger Entfernung.[196] Nicht so bei den Amerikanern. Dabei hatten in der Planungsphase auch diese bei den weniger Belasteten ein anderes Vorgehen beabsichtigt als bei

---

[194] Dorn 1973, S. 64; Dawsons Rede vom Juli 1945 bei Schwarzmaier 1975, S. 120. Zu seinem Deutschlandbild vor seinem Amtsantritt vgl. Hell 1984, S. 130.

[195] Tent 1982, S. 56. Zink (1947, S. 144) nimmt für das amerik. Vorgehen in Anspruch, es sei das „umfassendste und energischste" gewesen; ähnlich Clay 1950, S. 261, dt. Ausg. S. 292. Auch Friedrich bezeichnet die USA als die treibende Kraft bei der Entnazifizierungspolitik der Besatzungsmächte (1948 b, S. 257). Er meint, zu viele zu entlassen, sei ein kleinerer Fehler gewesen, als es die Entfernung von zu wenigen gewesen wäre (S. 275).

[196] Weisung Schmittleins v. 18. 9. 1945 (189/EDU/E); Weisungen und Erlasse Laffons v. 24.8. (481/DGAA/EDU), 2.9. (726/DGAA/EDU), 19.9. (CAB/C No. 722) und 8. 10. 1945 (439/DGAA/EDU), AdO Colmar AC 130.3.; auch 2882/DGAA/EDU v. 25. 6. 1946 (StAF, C 25/3, Nr. 73) und 5683/E/8542 v. 31. 1. 1947 (AC-SEO.RUS-117.4). Vgl. die entsprechenden Anordnungen der Militärregierung für Baden v. 11.7. und 20. 12. 1946 in StAF, C 25/3, Nr. 73. Schmittlein schildert das Vorgehen in seinem Vermerk für Sabatier v. 20. 9. 1946 (4002/DGAA/EDU, AC 116.2) und seinem Tätigkeitsbericht v. 31. 1. 1946 (wie Anm. 22), in dem er erwähnt, dass in der franz. Zone bis zu diesem Zeitpunkt 19 970 Lehrpersonen überprüft und von ihnen 12 534, also über 62 %, mit Sanktionen belegt wurden. Willis betont jedoch, die Franzosen seien geneigt gewesen, jeden Einzelfall nach seinen Bedingungen und nicht nach dem Klassifikationsschema der Amerikaner zu behandeln. (1962, S. 150.) Einer der namhaftesten franz. Protestanten, Pasteur Marc Boegner, Président de la Fédération Protestante de France, zeigte sich nach einem Besuch der Zone sogar „beeindruckt von der großen Bemühung der Militärregierung um Verständnis und Menschlichkeit im schwierigen Bereich der Entnazifizierung." (Revue de la zone française, Nr. 3, 15. 1. 1946; Willis 1962, S. 150.) – Zum weiteren Ablauf der Entnazifizierung im franz. besetzten Teil Südwestdeutschlands vgl. für Baden Grohnert 1991, für Württ.-Hohenzollern Henke 1981. Die Franzosen näherten sich nach der Kontrollratsdirektive Nr. 38 dem Verfahren in der amerik. Zone an und erzwangen von den Ländern ihrer Zone im Frühjahr 1947 entsprechende Verordnungen. Von November 1947 an wurden in Württ.-Hohenzollern Spruchkammern tätig, die auch die Entscheidungen des zunächst tätigen Staatskommissars für die politische Säuberung, Otto Künzel, neu berieten und entschieden. Da die Urteile eine Milderung mit sich brachten, verzögerte die Tübinger Délégation Supérieure ihr Wirksamwerden um rund ein Jahr. (Henke 1981, S. 170–189.)

den Drahtziehern und Schuldigen. Über die vermutlich Harmlosen sollte am Ort entschieden werden, also dort, wo man nicht nur die ausgefüllten Fragebogen kannte, sondern die Menschen in ihrem Verhalten erlebt hatte. So lief die Entnazifizierung tatsächlich auch an.[197] Zur Wende kam es durch unüberlegte Äußerungen General Pattons in Bayern und den Aufschrei in der amerikanischen Presse, der auf sie folgte. Danach erschienen in amerikanischen Zeitungen immer aufs Neue Artikel, in denen Reporter aufdeckten, dass in der US-Zone alte „Nazis" ihre Funktionen unbeanstandet weiter ausübten. Ein Enthüllungsjournalismus dieser Art war zu erwarten und hätte durch geschickte und wiederholte Bekanntgabe der Tatsachen vielleicht zurechtgerückt werden können. So wäre es möglich gewesen, auf die vollen Internierungslager und die Vielzahl einschneidender Maßnahmen, die schon getroffen worden waren, zugleich aber auch auf die Zweckmäßigkeit eines differenzierenden Verfahrens zu verweisen. Vorschläge dieser Art wurden gemacht, jedoch vom Tisch gewischt. General Clay war nicht furchtsam, nicht einmal der Weltmacht Sowjetunion gegenüber, aber vor der Presse seines Landes scheute er zurück. Wahrscheinlich schätzte er die in den Vereinigten Staaten herrschende Stimmung zutreffend ein. Auf jeden Fall war er nicht willens, wie Patton als Sündenbock abgelöst zu werden.[198] Deshalb rollten im Herbst 1945 und

[197] Niethammer 1982, S. 149–155; Tent 1982, S. 36, 50–57. Zwischen der Westhälfte der Zone (Bereich der 7. Armee) und Bayern (3. Armee) gab es ins Gewicht fallende Unterschiede. Zu einem Zeitpunkt des Jahres 1945 waren im amerikanischen Besatzungsgebiet vier unterschiedliche Anweisungen zur Durchführung der Entnazifizierung nebeneinander in Kraft. (Zink 1947, S. 76 und 137.) IPCOG 1 (JCS 1067) v. 26. 4. 1945 (Part I, 6 c: Foreign Relations 1968, S. 488 f.; Friedrich 1948 a, S. 386) hatte aber bereits betont, dass eine mehr als nominelle Zugehörigkeit schon dann vorliege, wenn ein Pg. in einer angeschlossenen Organisation ein Amt innegehabt hatte. Dabei wurde verkannt, dass die Übernahme eines kleinen Amtes etwa im NS-Lehrerbund, in der NS-Volkswohlfahrt oder im Reichsluftschutzbund oft der einzige Weg war, Aktivität in der NSDAP selbst und den Beitritt zu einer Organisation wie der SS oder SA zu vermeiden.

[198] Tent 1982, S. 51, 76, 81 ff.; Zink 1947, S. 135–138. General George S. Patton, ein forscher Haudegen, war der Chef des östlichen Militärdistrikts, der Bayern (ohne Lindau) umfasste. Der Pressekonferenz, bei der er sich im September 1945 äußerte, waren schon kritische Zeitungsartikel vorausgegangen, in denen von einem „Bavarian Scandal" die Rede war. (Vgl. Borsdorf, Niethammer 1976, S. 335, Anm. 232.) Dadurch aufgestört, hatten Eisenhower und Clay Ende August 1945 den regional Verantwortlichen ihre Entnazifizierungspolitik nochmals verdeutlicht und darauf bestanden, dass jeder „Nazi" entlassen werden müsse. Ein Brief Eisenhowers an die Generäle Patton und Patch v. 12.9. enthielt den Satz: „Die Zeit der Diskussion über die Entnazifizierung ist vorbei." In der Folge der Pressekonferenz wurde Patton kaltgestellt. Der bayerische Ministerpräsident Fritz Schäffer war bereits seines Amtes enthoben, da man ihn für ungenügende Eile und Schärfe der Säuberung in seinem Land verantwortlich machte. (Hierzu: Becker 1987 b, S. 164–173; Buchinger 1997, S. 551 ff.) – In den Internierungslagern der amerik. Zone befanden sich im August

Frühjahr 1946 weitere Entnazifizierungswellen durch die amerikanische Zone. Sie bedeuteten praktisch, dass die große graue Gruppe, bei der nach örtlichem Dafürhalten entschieden werden sollte, der schwarzen zugeschlagen wurde, bei der die Entfernung aus dem Beruf zwangsläufig war.

Der zweite Schub der Entnazifizierung traf die Schulen der amerikanischen Zone in den Wochen ihrer Eröffnung.[199] Nicht auf jede höhere Schule wirkte sich das erweiterte Berufsverbot in gleicher Weise aus, aber das Schulwesen insgesamt war aufs stärkste betroffen.

1945 rund 80 000, im September des folgenden Jahres noch über 66 000 Personen. (Zink 1947, S. 140.) Allein das Darmstädter Lager war anfangs mit bis zu 28 000 Personen, im März 1947 noch immer mit über 11 000 Personen belegt. (Kogon 1947, S. 375.) Nach Fürstenau (1969, S. 44) belief sich die Zahl der automatisch Inhaftierten in der US-Zone bis 1. 1. 1947 auf 95 250 Personen. – Der für Bayern zuständige amerik. Erziehungsoffizier Alfred Pundt stellte in einem für den Dienstgebrauch bestimmten Papier falsche Behauptungen der „New York Times" richtig. Er wurde daraufhin im Juni 1946 abgelöst. (Tent 1981, S. 76 f.; Tent 1982, S. 80–82, 87.) Vgl. zu Clay und der Presse Ziemke 1975, S. 322. Auf einer in Berlin am 13. 12. 1946 abgehaltenen Pressekonferenz sprach Clay, soeben aus den Vereinigten Staaten zurückgekehrt, das brennende Interesse der dortigen Öffentlichkeit an bestimmten Themen an und nannte die Entnazifizierung an erster Stelle. (Gimbel 1968, S. 110; dt. Ausg. S. 151.)

[199] Tent 1982, S. 51: „Nach Pattons Sturz gingen die weniger hochgestellten Entscheidungsträger bei der Militärregierung kein Risiko mehr ein. Eine ungeheure neue Welle der Entnazifizierung rollte im Oktober über die amerik. Zone weg." Der Präsident der Landes(bezirks)verwaltung (Nord-)Baden, Heinrich Köhler, wies den Landes(bezirks)direktor für Kultus und Unterricht am 15. 10. 1945 mündlich und am 19.10. nochmals schriftlich an, sämtliche NSDAP-Mitglieder an Volksschulen sofort zu entlassen und bei der Eröffnung anderer Schularten entsprechend zu verfahren. Die absolute Zuverlässigkeit des Lehrpersonals habe Vorrang vor der lückenlosen Wiedereröffnung der Schulen. „Männer und Frauen, die – vielfach unter Opferung ihrer Stellung oder ihres Vorwärtskommens – der Partei auch unter schwerstem Druck fernblieben, sind in erster Linie Träger des Vertrauens in eine nazifreie Erziehung unserer Jugend. Lehrkräfte, die der nationalsozialistischen Partei angehört haben, entbehren zur Zeit noch dieses Vertrauens." – Aufgrund einer Mitteilung der Pressestelle der Landesverwaltung berichtete die Rhein-Neckar-Zeitung am 2. 1. 1946, dass alle Parteimitglieder, aktiven Offiziere und Reserveoffiziere vom Besuch der Lehrerbildungsanstalten ausgeschlossen seien bzw. auszuscheiden hätten. Allerdings war durch Erlass Nr. 1111 v. 20. 12. 1945 eine Kommission gebildet worden, nach deren Entscheid einem Teil der aus dem Schuldienst Entlassenen die Rückkehr erlaubt werden konnte, wenn diese Lehrer „unbeanstandet und für die Weiterführung des Dienstes als absolut unentbehrlich erklärt" seien. (Schreiben Köhlers an Schnabel v. 12. 2. 1946.) Unter den danach Wiederzugelassenen befand sich Hermann Silber, der später (1959–1964) Präsident des Karlsruher Oberschulamtes war. (GLAK 481, No. 1186.) Andererseits kam es vor, dass die Militärregierung auf der Entlassung eines früheren Pg. beharrte, obwohl sie ihn bereits selbst bestätigt hatte und dem Gymnasium außer ihm nur ein einziger Lehrer zur Verfügung stand. (625 Jahre Wertheimer Lateinschule 1998, S. 42.)

Schon mit den anfänglichen Maßnahmen ließ sich nur eine summarische Gerechtigkeit erreichen. Aber erst die nun einsetzende Art der Entnazifizierung bewirkte die weitverbreitete Verbitterung, die zusammen mit dem Hunger die ersten Nachkriegsjahre kennzeichnete. Es gab zu viele Betroffene, zu viele, bei denen auch Unbeteiligte die Härte des Vorgehens nicht verstanden, zu viele, die unter den Maßnahmen mitzuleiden hatten. Es gab überdies zu wenige Auswege,[200] und die Verfahren schleppten sich wegen ihrer großen Zahl über viele Monate oder gar mehrere Jahre hin. Nicht also die Entnazifizierung an sich, wohl aber die Art ihrer Durchführung belastete die neuen, in der Absicht und im Ansatz demokratisch-rechtsstaatlichen Verhältnisse, auf deren Festigung so viel ankam, bis an die Grenze.[201] Auch die Schulen hatten so einen schlechten Start: Verschärfter Lehrermangel, ständige Aushilfen und Improvisationen und eine weitreichende Entmutigung waren die Folgen einer Politik, die sich nicht entscheiden konnte, ob Rache und Strafe für die Vergangenheit oder die Grundlegung der Zukunft Vorrang haben sollte. Man versuchte beides zugleich. Am Ende kam die Doppelstrategie dann denen zugute, denen die Abrechnung hauptsächlich gegolten hatte. Denn obwohl die amerikanischen Weisungen anders lauteten, neigten die deutschen Spruchkammern unter dem Eindruck der langen Wartezeiten dazu, die leichten Fälle zuerst vorzunehmen. Mit den vermutlich Harmlosen zu beginnen, um sie mit

---

[200] Auch Privatunterricht zu erteilen, war amtsenthobenen Lehrern grundsätzlich untersagt. (1284/DGAA/EDU v. 8. 1. 1946, AdO Colmar AC 124.1; Erlasse des KM WB UV Nr. 32 und 35 v. 31. 5. 1946 und 7. 3. 1947 (Amtsbl. 1946, S. 49, 1947, S. 37.)

[201] Schwarzmaier urteilt zusammenfassend: „Die Verbitterung bei den Betroffenen hat den Demokratisierungsprozeß der ersten Nachkriegsjahre schwer belastet." (1975, S. 117.) Kaum jemand hielt zwei oder drei Jahre nach Kriegsende die Säuberung für gerecht. Untersuchungen in den Fünfzigerjahren ergaben, dass sie auch im Rückblick „in denkbar schlechtestem Leumund bei der Bevölkerung stand, man kann sagen: gesamtgesellschaftlich abgelehnt wurde." (Niethammer 1986, S. 17.) Zur Stimmung in Bayern: Dorn 1973, S. 84–87. Auch für den ersten Bundespräsidenten Heuss mischte „der grässliche Schematismus der Fragebogen mit seiner verwegenen Pedanterie ... im Zufall Recht und Unrecht." (1951, S. 40.) Die Kritik an der Art, nicht der Tatsache der Entnazifizierung war bei den deutschen Nachkriegspolitikern fast allgemein, und dies nicht hauptsächlich deshalb, weil die Säuberung unpopulär war. Robert Murphy weist schon in seinem Brief an den amerik. Außenminister v. 8. 9. 1945 darauf hin. (Niethammer 1982, S. 232 und Anm. 356; vgl. Dorn S. 113.) Der bayerische Ministerpräsident Schäffer forderte, die Entnazifizierung müsse wirksam, gerecht, durchführbar und menschlich sein. Für leitende Stellen kämen nur völlig Unbelastete in Betracht. Die höheren und mittleren Amtsträger der NSDAP und ihrer Gliederungen seien aus ihren Positionen zu entfernen und auch die Nutznießer des Regimes zu entlassen. Dagegen sollten nur nominelle Pgs, sofern Beamte, als kündbare Angestellte auf Bewährung weiterbeschäftigt werden. (Niethammer 1982, S. 177.) Grundsätzlich war dies das Verfahren, das die Franzosen in ihrer Zone anwandten. Schäffer wurde von der amerik. Militärregierung abgesetzt.

einem Denkzettel davonkommen und bald in ihren Beruf zurückkehren zu lassen, war einleuchtend. Es führte aber dazu, dass gerade sie die volle Anfangshärte zu spüren bekamen, während mit der Dauer der Entnazifizierung und dem wachsenden Überdruss an ihr die Maßstäbe milder wurden: Dies auch deshalb, weil die Entwicklung der weltpolitischen Lage den Amerikanern ein Ende der Strafaktion nahelegte. Die Unterstützung der Bevölkerung hatte diese inzwischen verloren. War man Anfang 1945 die Nazis gründlich leid gewesen, so zwei Jahre danach die Entnazifizierung. Deshalb kamen schließlich selbst in hohem Grad Schuldige in den Genuss von Gnadenmaßnahmen, besonders wenn sie nach ihrem gesellschaftlichen Status als unbedeutend angesehen wurden.[202]

---

[202] Die Vorwegnahme der wenig Belasteten sollte die Konsequenzen des einstweiligen Berufsverbots bei diesen mildern und zugleich auch eine schnellere Verringerung der riesigen Zahl zu bearbeitender Fälle bewirken. Sie erschien somit gerecht, klug und zweckmäßig zugleich, stieß aber auf die deutliche und wiederholte Kritik der Amerikaner. Nach der OMGUS- Direktive v. 29. 4. 1946 waren zunächst die Inhaber sozialer Führungspositionen, die Belasteten der Klassen I und II und ähnlich Verdächtige abzuurteilen. (Dorn 1973, S. 103.) Die Amerikaner beanstandeten auch einen erheblichen Teil der Entscheidungen der Spruchkammern und verlängerten so die Dauer des Berufsverbots. Eine Milderung trat erst Ende 1947 ein, als die Entnazifizierung der Mitläufer weithin abgeschlossen war. (Fürstenau 1969, S. 73–78.) Auch von französischer Seite ist das deutsche Verfahren kritisiert worden (Estrade [1990], S. 50 ff.). – Zur Stimmung in der Bevölkerung: Amerikanische Meinungsumfragen der Zeit zeigen, auch wenn ihre Ergebnisse vorsichtig zu bewerten sind, einen ständigen Rückgang der Zahl derer, die die Entnazifizierung guthießen. (Fürstenau 1969, S. 85.) Ein Stimmungsbericht der Offenburger Polizei für die erste Julihälfte 1947 stellt fest: „Man spricht heute allgemein in der Bevölkerung nicht mehr von den Verbrechen des Nationalsozialismus, sondern von den Fehlern der Alliierten." (Bosch 1988, S. 43.) Die Stuttgarter Stadtverwaltung antwortete auf eine Anfrage des amerikanischen CIC im Januar 1947, die Bevölkerung wünsche „mit der Entnazifizierung baldmöglichst zu Ende zu kommen, weil vorher der Neuaufbau von Wirtschaft, Verwaltung und nicht zuletzt Demokratie überhaupt nicht recht denkbar erscheint." (Neidiger 1995, S. 160; vgl. auch S. 164.) Beurteilung insgesamt: Fritzsch 1972, S. 24–30; Fürstenau 1969, S. 187, und Fürstenau 1958, Sp. 1199–1201; Niethammer 1986, S. 15–27 (S. 20: „Niemand wollte in Deutschland so entnazifizieren, wie die, die das Sagen hatten."); Wolfrum 1992, S. 28. In einem am 1. 2. 1948 in den ev. Kirchen Hessen-Nassaus von den Kanzeln verlesenen Hirtenbrief Niemöllers, des wohl bekanntesten KZ-Häftlings im „Dritten Reich", hieß es, das „Vertrauen in die Zweckmäßigkeit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit des gesamten Verfahrens" sei „völlig zerbrochen". (Fürstenau 1969, S. 204.) – Zu schwerer Belasteten vgl. Lächele 1995, S. 260–288; Daur, Mammone 2007, S. 75, 77–80; Breuning 2007, S. 82–96 (Fall Eugen Steimle), außerhalb des Bildungsbereichs Brunner 2004, der an drastischen Beispielen zeigt, wie der Überdruss an der Säuberung und die Neigung, einen endgültigen Schlussstrich zu ziehen, Schuldiggewordenen zugute kam. Der Kreisleiter von Heidelberg, der Volksschullehrer Wilhelm Seiler, der 1933 zum Rektor und unmittelbar danach zum Leiter des Heidelberger Stadtschulamtes befördert wurde und gegen Ende des Krieges anscheinend sogar Ministerialdirektor

Immerhin hatten viele von ihnen, bis es so weit war, Jahre in Lagerhaft zugebracht. Auch viele der bloßen Mitläufer hatten zusätzlich zu den verhängten Strafen erhebliche Einkommenseinbußen erlitten und, ins Abseits gestellt, Monate oder Jahre bangen Wartens hinnehmen müssen. Wenn später beim Versuch einer Aufarbeitung der SED-Vergangenheit in der ehemaligen DDR der Vorwurf laut wurde, nach dem Zweiten Weltkrieg sei, anders als nun, „der große Frieden mit den Tätern" geschlossen worden,[203] steht diese Behauptung in krassem Gegensatz zur Wirklichkeit der ersten Nachkriegsjahre.

3.5 Schule im Winter 1945/46

Die Wiedereröffnung der Schulen zog sich über Monate hin. Sie stand in ganz Deutschland im Zeichen äußerster Not. Die Schulräume reichten

---

im Ministerium des Kultus und Unterrichts werden sollte, unterrichtete seit 1952 im Angestelltenverhältnis wieder im nahen Ladenburg. (Roser 1997, S. 655–681.) Der Freiburger Kreisleiter Dr. Wilhelm Fritsch, der sich im „Dritten Reich" als Scharfmacher hervorgetan hatte, konnte 1954 in den Schuldienst zurückkehren; er wurde 1973 als stellvertretender Schulleiter zur Ruhe gesetzt. (Siehe Anm. 128; Huggle 2004, S. 169 f.; Schnabel, Ueberschär 1985, S. 11, 16, 60; Schwalbach 1985, S. 216, vgl. S. 140, 177, 180, 232 ff.) Dr. Karl Neuscheler, der ihn in der Endphase des Krieges ablöste, lehrte um 1960 an der privaten Jugenddorf Christophorus-Schule Altensteig. Zu seiner Rolle in Freiburg siehe: Haumann, Schadek 2001, S. 355 (Thomas Schnabel), 367–370 (Gerd R. Ueberschär). Auch Wilhelm Gschwend (Kap. 2, Anm. 96), der in der württembergischen Ministerialabteilung für die höheren Schulen nach dem Zeugnis Präsident Brachers „seine terroristische Machtstellung mit all der Brutalität und Verlogenheit auf- und ausgebaut" hatte, „die gewissen Größen der Bewegung eigen war", durfte von 1957 an im Bereich einer anderen Schulart wieder unterrichten. (Kieß 1995, S. 293 f.) Vgl. Niethammers zusammenfassendes Urteil in Dorn 1973, S. 93. – Die Verfahren gegen alle nicht Schwerbelasteten mit geringem Einkommen und Vermögen waren in der amerik. Zone schon durch die „Weihnachtsamnestie" v. 5. 2. 1947 gegenstandslos geworden. Von ihr profitierten rund 800 000 Personen. (Zink 1947, S. 143 f.) Subalterne Kräfte, die sich dank enger Verbindung zur NSDAP so hatten zur Geltung bringen können, dass sich ganze Dienststellen vor ihnen gefürchtet hatten, waren danach aufgrund ihrer sozialen Situation von der Entnazifizierung nicht mehr betroffen.

[203] So u. a. Ralph Giordano laut „Stuttgarter Zeitung" v. 1. 6. 1992. Ein „Recht auf politischen Irrtum", zu dem sich in der Bundestagsdebatte v. 17. 6. 1998 über den Schlussbericht der Enquete-Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozess der deutschen Einheit" der CSU-Abgeordnete Hartmut Koschyk ausdrücklich bekannte („Stuttgarter Zeitung" v. 18. 6. 1998), wurde in den ersten Nachkriegsjahren niemand zugutegehalten, obwohl die Problematik durchaus gesehen wurde. (Vgl. Kogon 1947, S. 649 ff.) – Anfang 1948 waren noch immer 450 000 Fälle zu erledigen; 17 000 Personen warteten in Internierungslagern auf ihre Verhandlung. (Fritzsch 1972, S. 17; Fürstenau 1969, S. 92.)

nicht aus, Lehrer waren nicht in genügender Zahl einsetzbar, die Herstellung von den Unterricht begleitenden Texten, vollends von eigentlichen Lehrbüchern lief erst an. Die Schulbibliotheken, die zur Unterrichtsvorbereitung dienten, waren an vielen Orten ganz oder teilweise vernichtet. Selbst alltägliche Hilfsmittel wie Papier, Schreibzeug, Tinte oder Kreide waren knappe Kostbarkeiten. Als Schmittlein bei der für Wirtschaft und Finanzen zuständigen Hauptabteilung der Militärregierung die Einfuhr von Schiefer beantragte, damit Wandtafeln für die Schulen hergestellt werden könnten, wurde dies unter Hinweis auf die Gesamtlage der Wirtschaft abgelehnt.[204]

Unter den Schularten genoss die Volksschule einen doppelten Vorzug: Sie war – damals noch – die Schule der großen Mehrheit und in den Grundschulklassen ohnehin die Schule des ganzen Volkes. Die deutliche Abneigung vieler Besatzungsangehöriger gegen die „Besitzenden", die als bisher tonangebende Schicht galten, traf sie daher nicht; es war in allen Zonen klar, dass die Volksschulen ihre Pforten zuerst öffnen würden. Die Nöte waren dort dann freilich nicht geringer als in den anderen Schularten, und der Lehrermangel erlaubte vor allem in weniger dicht besiedelten Gebieten wie dem Schwarzwald nur allmählich die Rückkehr zu normalen Verhältnissen. Der Kreisschulrat für Lörrach und Müllheim wies im Februar 1946 darauf hin, dass manche Schulen noch immer nicht eröffnet werden konnten: „In Lörrach haben 1200 bis 1500 Kinder seit mehr als anderthalb Jahren keinen Unterricht." Erst im Mai konnte berichtet werden, dass seit Monatsmitte nun sämtliche Schüler unterrichtet würden, die meisten Klassen freilich nur etwa zehn bis zwölf Stunden in der Woche. Am 24. Juni lautete die Mitteilung, dass häufig nur an drei Tagen der Woche unterrichtet werde: „Von einem normalen Unterrichtsbetrieb kann nur an wenigen Orten gesprochen werden."[205]

Von den höheren Schulen befanden sich im südlichen Baden nach einer französischen Statistik am 1. Oktober 1945 vier von 48, im südlichen Württemberg zwölf von 62 Schulen der Vorkriegszeit an der Arbeit. Einen Monat danach hatte sich die Zahl der Schulen auf 29 und 39 erhöht, am 1. Dezember waren es 38 und 54. Bis 1. Februar 1946 ergaben sich für Baden 43 Schulen, während in Württemberg die Zahl gleich blieb. Vor dem Krieg

---

[204] Bescheid v. 31. 8. 1946, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.3. Auch aus dem amerikanisch besetzten Nordbaden wird für April 1946 berichtet, der Unterricht leide sehr „unter dem Mangel an Lehrbüchern, Lehrmitteln, an Unterrichtsmitteln und an Gebrauchsmaterial." (GLAK 235, No. 4331.)

[205] Friedrich Kuhn in: Bosch 1987 a, S. 187 f.; Bocks, Bosch 1995, S. 23, 26, 30. Kurz vor Weihnachten 1947 berichtet Kuhn der Militärregierung, dass trotz Besserung des Lehrermangels noch immer „eine größere Zahl von Lehrern ... 3 Klassen zu führen (habe), ... wodurch selbst Oberklassen oft über 12 Wochenstunden nicht hinauskommen". (Ebd. S. 147.)

hatte es in diesem Teil Badens 793, im südlichen Württemberg 653 höhere Lehrer gegeben. Am 1. Februar 1946 waren in Baden 179, in Württemberg 272 bestätigt und wieder eingestellt. In der ganzen französischen Zone wurden von 2187 Lehrern, die zur Verfügung standen und der Zahl nach etwa vier Fünfteln des Vorkriegsstandes entsprachen, 1133 entlassen.[206] Das Durchschnittsalter der in den Großstädten der Zone unterrichtenden Lehrer lag Ende 1945 zwischen 56 und 60.[207]

Ein Jahr später machten die unter Rückstufung und Gehaltsabschlägen auf Wohlverhalten wieder Beschäftigten im französisch besetzten Baden knapp die Hälfte derer aus, deren Fragebogen geprüft worden waren. Rund ein Sechstel war ausgeschieden. Für Württemberg finden sich voneinander abweichende, im Ergebnis jedoch ähnliche Zahlen.[208]

In der amerikanisch besetzten Nordhälfte Badens und Württembergs traf die Entlassungswelle des Herbstes und Winters 1945 die Schulen mit voller Wucht. Zwischen Oktober und Januar wurden von den Lehrern der Goethe- und der Lessingschule Karlsruhe je sechs, von denen der Kantschule Karlsruhe und des Gymnasiums Pforzheim je sieben, von denen der Helmholtzschule Karlsruhe acht und am Gymnasium Karlsruhe neun entlassen. In Heidelberg verzeichnete das Mädchen-Realgymnasium (vorher Hölderlin- und Eichendorff-Schule) Mitte April 1946 den Verlust von zwanzig Lehrern; das Realgymnasium in der Kettengasse meldete einundzwanzig Namen. Eine etwa gleichzeitig von der Militärregierung übersandte „weitere" Liste führte für das Mädchengymnasium sogar 24, für das Realgymnasium 29 Namen von „mandatories", also automatisch entlassenen Lehrkräften an. Insgesamt wurde im amerikanisch besetzten

[206] Statistik v. 15. 2. 1946, AdO Colmar AC-SEO.RUS-124.2. Der Monatsbericht von Maurice für November 1945 (1200/DGAA/EDU/E, AC 125.3) und eine Statistik für Dezember 1945 bei AC 116.4 weichen hiervon geringfügig ab; die spätere Aufstellung ist wohl verlässlicher. In Schmittleins Bericht über die Arbeit der Education Publique 1945–1949 (siehe Anm. 22) erscheinen nochmals andere Zahlen: 3608 höhere Lehrer im Jahr 1939 im Gebiet der franz. Zone, 1650 einsetzbare Lehrer am 1. 1. 1946. Die Publikation „France en Allemagne" (Nr. 3, Okt.-Dez.1946, S. 51) erwähnte, bei der Säuberung sei gegen die Lehrerschaft mit der größten Schärfe vorgegangen worden. (Willis 1962, S. 159.) – In gravierenden Fällen ging die Entlassung aus dem Schuldienst mit Freiheitsentzug Hand in Hand. Im Internierungslager Balingen, wo NS-Würdenträger aus Württemberg einsaßen, kamen 396 Personen, über 11 % der Gesamtzahl, aus dem Bereich des Kultministeriums. (Tätigkeitsbericht 1945–1949, Württ.-Hohenzollern, AdO Colmar AC/SEO 149.2.)

[207] L'Œuvre culturelle française en Allemagne, Baden-Baden 1947, S. 9; Willis 1962, S. 168.

[208] Statistik v. 30. 10. 1946 mit Ergänzung von anderer Hand, AdO Colmar AC 116.4. Der bad. Gouverneur Schwartz hatte am 28. 8. 1945 die Ergebnisse der bis dahin vollzogenen Entnazifizierung bei den Volksschullehrern im Landkreis Freiburg gemeldet. (4180/132/EDU, AC 65.1.) Danach war von den Frauen ein knappes Drittel, von den Männern nur ein Zehntel nicht belastet.

Teil Südwestdeutschlands rund die Hälfte aller Lehrer aus dem Schuldienst entfernt. Auch die Säuberung der Verwaltung drohte auf die Schulen durchzuschlagen. Von 38 Beamten und 35 weiblichen Angestellten in der Rechnungsabteilung des ehemaligen badischen Ministeriums des Kultus und Unterrichts waren nach Ausscheiden der „NS-Aktivisten" und dem Abzug der nach Freiburg abgegebenen Beamten zehn Männer und sechs Frauen verblieben. Im November 1945 wurden von diesen sechzehn Personen zwölf entlassen, darunter Männer, die sich der Partei ferngehalten und lediglich im Reichsluftschutzbund und der NSV (Volkswohlfahrt) kleine Ämter innegehabt hatten. Die Landesbezirksverwaltung erklärte sich unter diesen Umständen außerstande, die Gehaltsauszahlungen an die Lehrer der wieder eröffneten Schulen vorzunehmen. Hier hatte selbst die Besatzungsbehörde ein Einsehen, sodass Ende des Jahres von den zu entlassenden Mitarbeitern der Rechnungsabteilung, des Sekretariats und der Registratur nur 20 Prozent tatsächlich außer Dienst gesetzt waren. Von den Beamten, Angestellten und Arbeitern des ehemaligen württembergischen Kultministeriums mussten 1945 rund 70 ausscheiden.[209]

Das etwas behutsamere Vorgehen der französischen Besatzungsmacht erlaubte es, den Unterricht wenigstens einigermaßen sicherzustellen. Dabei half der Mangel an Schulräumen, die Auswirkungen des Lehrermangels zu verringern, denn vielfach blieb das vorgesehene Lehrangebot auf dem Papier.[210] In den Volksschulen der amerikanischen Zone konnte, obwohl das Deputat der Lehrer auf 36 Wochenstunden erhöht wurde, teilweise nur die Hälfte des Unterrichts erteilt werden. In Nordbaden ging dieser anfänglich meist nicht über eine kurze Betreuung hinaus. Erst im

[209] GLAK 481, No. 1174. 5 Jahre KM WB, S. 10, 13. Die Stuttgarter Karls-Oberschule verlor 14 Lehrer. (100 Jahre Karls-Gymnasium FS 1981, S. 34.) Zum sich ergebenden Mangel bemerkte der Monthly Report of the Military Governor v. 20. 12. 1945 (No. 5), es sei „besser, die Schwierigkeiten vorläufig hinzunehmen und zu erreichen, dass nazistisch gesinnte Lehrer durchweg aus dem Erziehungswesen entfernt sind." (Bungenstab 1970, S. 229, Anm. 282.) Dies hätte einleuchten müssen, wenn die ehemalige Parteimitgliedschaft ein eindeutiger Beweis für eine bisherige und noch anhaltende nazistische Gesinnung gewesen wäre. Der amerikanische Historiker Zink nannte es noch 1957 ein „maßvolles Vorgehen", das seiner Zurückhaltung wegen sogar auf Kritik gestoßen sei, dass die für Erziehungsfragen zuständige amerikanische Verwaltungseinheit nur etwa die Hälfte der deutschen Lehrerschaft auf die Straße gesetzt habe. „Die geleistete Arbeit war so gut, wie unter den wirren Verhältnissen erwartet werden konnte, und weit besser als bei manchen gleichzeitig durchgeführten Aktionen." (S. 198) „In keinem anderen Bereich ist eine völlige Entnazifizierung gleich wichtig", heißt es in einem der OMGUS-Berichte der Zeit. (Denazification Nr. 3, S. 5 – Bungenstab 1970, S. 74.)

[210] Monatsbericht von Maurice für Januar 1946, AdO Colmar AC 125.3. Der Freiburger OB Dr. Hoffmann schreibt zum Stand am 1. 9. 1946 der Militärregierung: „Vollunterricht ist aus Raummangel in keiner Schule möglich." Vgl. für Heidelberg Uebel 1996, S. 382.

Juli 1946 wurde dem Staatsministerium in Stuttgart mitgeteilt, dass nun sämtliche Schulen eröffnet seien und etwa 2000 zusätzliche Kinder „endlich den Weg zur Schule wieder antreten" könnten. In den berufsbildenden Schulen wurde das Soll auf die Hälfte, ja ein Drittel herabgesetzt. „Die … gewerblichen Berufsschulen konnten häufig bis ins Jahr 1949 hinein ganze Berufsgruppen oder Jahrgänge überhaupt nicht einschulen."[211]

Die deutsche Verwaltung war bei der Einstellung neuer Lehrer dennoch aus mehreren Gründen vorsichtig. Sie rechnete mit den Heimkehrern aus der Kriegsgefangenschaft, deren Stellen nicht durch Kollegen besetzt sein sollten, die das Glück hatten, sich früher bewerben zu können. Sie nahm auch an, dass nach dem Abschluss einer gründlichen Entnazifizierung ein Teil der im Schnellverfahren Entlassenen eine Chance bekommen und wieder zur Verfügung stehen werde. Deshalb waren ihr Anträge von Lehrern aus anderen Gegenden Deutschlands nicht willkommen. Wohleb machte geltend, dass Baden vor 1939 hinreichend mit Lehrern versorgt gewesen sei. Im Krieg habe die Regierung „zur Hebung der Stimmung" sogar die Assessoren, die 1932 bis 1934 wegen der Überfüllung des Berufs nur im Volksschulbereich Platz gefunden hatten, nachträglich übernommen. Nun komme die Aufnahme von Vertriebenen aus dem Osten Deutschlands auf das Land zu. Es sei deshalb angezeigt, Nicht-Badener an ihren jeweiligen Heimatstaat zu verweisen, „da wir sonst der Überfremdung und Überfüllung nicht Herr werden." Beide Gesichtspunkte waren ihm wichtig: Das Trauma der Vorkriegszeit wirkte nach. Er hatte überdies Zweifel, ob die sich von auswärts Meldenden nicht nur deshalb weiße Fragebogen vorlegen konnten, weil sie damit rechneten, dass, anders als bei den Einheimischen, Nachforschungen am Wohnsitz unmöglich wären. Das Wort „Überfremdung" allerdings verriet, dass auch noch andere Gefühle mitschwangen.[212]

---

[211] Nordbad. Bericht für Juli 1946: GLAK 235, No. 4331. Zitat aus 5 Jahre KM WB, S. 13. Angesichts der Umstände musste eine größere Zahl unausgebildeter „Hilfslehrer" eingestellt werden. Zur nachträglichen Qualifizierung solcher Gewerbelehrer diente ein von Januar bis April 1946 abgehaltener Lehrgang; „um den beamtenrechtlichen Grundsätzen gerecht zu werden, wurde im Frühjahr 1948 ein zweiter Quartals-Kurs durchgeführt, der mit einer Prüfung abschloss." (Bonz 1995, S. 39 f., [Zitat S. 40], 43, 46.) Im August 1946 wurde bei der Militärregierung die Errichtung eines Berufspädagogischen Instituts für Nordwürttemberg und Nordbaden in Stuttgart beantragt, das es zuvor nicht gegeben hatte. Es nahm die Arbeit im Herbst vorläufig auf und wurde offiziell am 1. 4. 1947 eröffnet. Vom Februar 1947 an fanden dort zweisemestrige Lehrgänge statt (ebd., S. 28, 37–42). Eine „Prüfungsordnung für Diplomgewerbelehrer des Höheren Dienstes an Gewerblichen Berufsschulen" wurde erst im Frühjahr 1953 in KuU (S. 146) veröffentlicht.

[212] Stellungnahme Wohlebs gegenüber der Militärregierung Freiburg v. 2. 12. 1945 (F.B. 2079), AdO Colmar AC 72.2. Vgl. seine Rede vor dem Offenburger Ortsverband der BCSV am Palmsonntag 1946: Mit dem Wort „Badisch" im Parteinamen

Schmittlein hatte von einer ersten Begegnung mit dem späteren Staatspräsidenten einen günstigen Eindruck mitgenommen. Er hatte keinen Grund, in ihm einen Nazisympathisanten zu sehen. Trotzdem nahm er die Überlegungen Wohlebs argwöhnisch auf. Auch Theobald, der Leiter der Erziehungsabteilung in der Militärregierung für Baden, erblickte in ihnen nur einen Versuch, den politisch Belasteten entgegenzukommen. Um Äußerung gebeten, teilte er Anfang Februar 1946 mit, dass er seit zwei Monaten praktisch niemand mehr eingestellt habe; offenbar würden vorliegende Anträge ihm nicht zugeleitet. Aus den Darlegungen Wohlebs könne nur eine Folgerung gezogen werden: strenge Handhabung der Entnazifizierung. „Er wird sich auf eine Anzahl Nicht-Badener, eventuell auch Nicht-Deutscher, gefasst machen müssen, die freilich dann auch keine Nazis waren."[213]

---

wollte die BCSV betonen, dass sie für ein „staatliches und kulturelles Eigenleben des Landes Baden" eintrete. „Es darf nie mehr zu einer Verpreußung des Reiches kommen; nie mehr wollen wir ... ein ‚Kolonialvolk' in unserer eigenen Heimat werden." (Borgstedt 2004, S. 487, nach der „Offenburger Zeitung" v. 17. 5. 1946. Zitiert u. a. bei Wöhrle 2008, S. 154.) – Dass nicht nur Wohleb so dachte, zeigt etwa die Äußerung des Leiters des Justizressorts, Ministerialdirektor Dr. Paul Zürcher, in der Sitzung der bad. Landesverwaltung am 22. 11. 1945: Der Säuberungsausschuss habe seine Tätigkeit bei den Richtern und Justizbeamten abgeschlossen. Im Übrigen sollten etwa 70 außerbadische Beamte aus der Justiz eliminiert werden. (Köhler 1987, S. 91; K. F. Müller 1987, S. 285.) Am 12. 12. 1945 bat Ministerialdirektor Haußer („Bad. Ministerium des Innern – Französisches Besatzungsgebiet", Schreiben Nr. 10739) den franz. Gouverneur um seine Zustimmung dazu, dass freie Stellen nur noch mit Bewerbern besetzt werden, die in Baden geboren sind, die badische Staatsangehörigkeit seit der Geburt besitzen oder besondere landsmannschaftliche Beziehungen zu Baden haben. General Schwartz schränkte die Bedingung badischer Herkunft in seiner Antwort (572/DAA/I 2106, 24. 1. 1946) auf leitende Funktionen ein; in untergeordneten Funktionen bestünden gegen Nichtbadener keine Bedenken, soweit sie 1945 bereits ansässig gewesen seien oder enge Familienbeziehungen zum Land hätten. Beide Schreiben: AdO Colmar Bade 2124 F. Vgl. Anm. 213. – Auch die „Beseitigung norddeutsch-protestantischer Kräfte" an der Universität Freiburg erschien manchem wünschenswert: Prof. Dr. Franz Büchner, selbst gläubiger Katholik, erwähnt in einem Schreiben v. 21. 9. 1945 an Erzbischof Gröber solche von ihm nicht unterstützte Pläne, denen Prälat Dr. Ernst Föhr, der spätere Generalvikar der Erzdiözese, angeblich nicht fern stand. (Köhler 1987, S. 46, auch S. 68.) Vgl. Heinemann 1991, S. 89–91. Im südlichen Württ. wurde die Ansicht vertreten, dass Lehrkräfte aus anderen deutschen Ländern in ihre engere Heimat zurückkehren sollten. (Erlass U II Nr. A 271 v. 21. 8. 1945 an die Bezirksschulämter, GLAK 69 N Ott No. 80.)

213 1359/DGAA/EDU v. 23. 1. 1946 und 3395/38/EDU v. 6. 2. 1946, AdO Colmar AC 72.2; dort auch Schmittleins Bericht vom Oktober 1945, in dem er sein Gespräch mit Wohleb erwähnt. Der Argwohn, dass der Lehrermangel von deutscher Seite zum Vorteil vorläufig Ausgeschiedener künstlich verlängert werde, spricht schon aus Laffons Erlass an die Délégués Supérieurs v. 9. 11. 1945 (731/DGAA/EDU, AC 130.3.) Andererseits wurde der Erlass des bad. Ministeriums des Inneren v.

Das Problem blieb auf der Tagesordnung der französischen Zone. Im Mai 1946 beschwerte sich Schmittlein bei Sabatier, dass trotz des Lehrermangels Bewerber, die keine Landeskinder seien, abgewiesen würden. Von den abberufenen Nazis seien inzwischen genügend wieder integriert. Zwischen West- und Ostdeutschen gebe es überhaupt keinen nennenswerten Unterschied; es sei Rassismus, etwas anderes zu behaupten. Würde das badische Verfahren gutgeheißen, so wäre künftig auch ausländischen Kräften, die an den Lehrerbildungsanstalten dringend erwünscht wären, der Weg versperrt. Wenn aber ein Elsässer nicht das Recht hätte, an einer badischen Schule zu unterrichten, wäre das der Gipfel der Absurdität.[214]

Die Franzosen waren freilich hin- und hergerissen. Dass sie Deutschland am liebsten in eine Reihe fast selbstständiger Kleinstaaten verwandelt hätten, machte die Betonung landsmannschaftlicher Unterschiede wesentlich. Der württembergische Gouverneur Widmer stellte sich gegen die von Carlo Schmid befürwortete Aufnahme von Ostflüchtlingen in den Lehrberuf, weil der Region damit ihre Eigenart verloren gehe.[215] Als der badische Gouverneur Pène im Mai 1947 die weißen Fragebogen dieser Bewerber und das Problem der Überschwemmung durch „Preußen" ansprach, die die Jugend zu Widerstandskämpfern machen könnten,[216] antwortete

13. 11. 1945 (Nr. 6173: „Ich habe aus Bewerbungsgesuchen erfahren, daß andere Länder ihren eigenen Staatsangehörigen bei Einstellungen in den Landes- oder Gemeindedienst den Vorrang geben. Um unsere badischen Landeskinder nicht zu gefährden, muß nach dem gleichen Grundsatz verfahren werden. Bei der Besetzung von freien Stellen sind daher in erster Linie solche Bewerber zu berücksichtigen, die die badische Staatsangehörigkeit von Geburt aus besitzen.") nach Rückfrage bei der Militärregierung (wie Anm. 212) durch den Erlass v. 9. 2. 1946 verschärft. (Nr. 2365: Für „leitende Stellen", wozu der gesamte höhere Dienst gezählt wurde, kämen nur (geborene) Badener und diejenigen Nichtbadener in Betracht, die sich schon vor 1945 in Baden niedergelassen hätten und bei denen enge familiäre Beziehungen zu Baden vorlägen. „Im übrigen wird empfohlen, bei der Einstellung von nichtbadischen Bewerbern Zurückhaltung zu beachten.") (StAF, C 25/3, Nr. 73.) – Auch im amerik. besetzten Nordbaden wurden zum Vorbereitungsdienst nur Bewerber zugelassen, die „in Baden gebürtig sind und das Staatsexamen an einer badischen Universität oder Hochschule abgelegt haben." (Schreiben des Präs. des Landesbezirks Baden, Abt. KuU, B 12525 v. 20. 10. 1948 an die Landesbeamtenstelle; GLAK 481, No. 1230.) Damit wurden sogar Bewerber aus dem Ostteil desselben Landes ausgeschlossen.

214 2495/DGAA/EDU v. 17. 5. 1946, AdO Colmar AC 72.2.

215 2293/SAA/EDU/7 d v. 28. 8. 1946 aufgrund eines Erlassentwurfs der württ.-hohenzollerischen Kultverwaltung v. 2. 8. 1946 (TU I Nr. 1003), der die frühestmögliche Ersetzung der Schulhelfer durch ausgebildete Lehrkräfte vorsah und dabei Bewerbern aus den Ostgebieten Vorrang vor solchen aus anderen Zonen einräumte. Beides AdO Colmar AC 72.2; erwähnt auch in Carlo Schmids Erinnerungen, 1979, S. 244. Vgl. Anm. 148: Schmittlein vermerkte am Rand des Berichts: „Seien Sie vorsichtig." (AC-SEO.RUS-118.1.)

216 102–101/Cab/DAA v. 3. 5. 1947, AdO Colmar AC 72.2.

Schmittlein, dass er die Reserven gegen die Bewerber aus Norddeutschland und dem Osten teile, da Frankreich die „partikularistische Idee" befürworte. Auch er wolle keine massive Rekrutierung von außerhalb, sei aber andererseits gegen das Verschließen der Türen, zumal die politische Vergangenheit mindestens der süd- und westdeutschen Bewerber kontrollierbar sei. Er trat für Einzelfallentscheidungen ein, wenn alle Garantien vorlägen. Ein neuer Grund gegen eine zu weite Öffnung war zu diesem Zeitpunkt, dass Schmittlein auf die in der Ausbildung befindliche Jugend setzte und ihr Plätze freihalten wollte.[217]

Entscheidungen im Einzelfall hatte er aus dem gleichen Grund schon vorher gegenüber Widmer befürwortet: Der Lehrermangel sollte gelindert werden, ohne dass den jetzt und demnächst Ausgebildeten die Zukunft verbaut würde. Schmittlein wollte dies durch Bevorzugung Älterer erreichen, die ihre Plätze früher wieder räumen würden. Die Verweigerung der planmäßigen Anstellung sollte politische Sicherheit gewährleisten, die loyale Lehrer nicht benachteiligte, da das Recht auf Beförderung und Ruhegehalt erhalten blieb.[218]

Auch Schmittlein trat somit im Gegensatz zu seiner ursprünglichen Haltung bald dafür ein, Flüchtlingslehrern mit großer Zurückhaltung zu begegnen. Ein von ihm herrührender Erlass General Koenigs an die französischen Länderverwaltungen machte im Januar 1948 zum Schutz der einheimischen Bewerber und der Studenten vier Auflagen: Jedes Jahr solle das zuständige Ministerium zusammen mit der Délégation Supérieure eine Einstellungsquote für Zuwanderer festsetzen, die jedoch nicht über zwanzig Prozent liegen könne. Wer bei der Antragstellung jünger als vierzig Jahre sei, komme von vornherein nicht in Betracht. Die Älteren würden nicht ins Beamtenverhältnis übernommen, damit sie jederzeit durch Absolventen der eigenen Ausbildungsstätten ersetzt werden könnten. Eine Aufsichtsposition könne ihnen nur mit Genehmigung der Baden-Badener Zentrale übertragen werden. Es wurde sogar die Entlassung schon eingestellter Flüchtlingslehrer verfügt, die am 1. Oktober 1948 unter vierzig Jahre alt waren, sofern nicht die Zentrale eine Ausnahme gestattete. Kurz- und längerfristiger Bedarf sprachen somit für sich gegenseitig ausschließende Maßnahmen.[219] Mit den bald einsetzenden Reformen erhielt

---

[217] 7026/DGAA/EDU v. 10.5.1947, AdO Colmar AC 72.2. Die Erinnerung Marquants (bei Heinemann 1991, S. 91), dass sich Schmittlein bei der geplanten „Entpreußung" der Universität Freiburg „badischer als die badischen Behörden" gezeigt habe, steht zum geschilderten Denken und Verhalten scheinbar im Widerspruch. Tatsächlich handelte es sich um eine Antipathie Schmittleins gegen bestimmte Professoren, insbesondere Constantin v. Dietze, der aber gleichwohl 1947 Rektor der Universität werden konnte. (Heinemann 1991, S. 87 ff.)

[218] 3780/DGAA/EDU v. 4.9.1946, AdO Colmar AC 72.2.

[219] 10.356/DGAA/EDU/E/1230 v. 8.1.1948 und ergänzender Erlass 866/DGAA/

die Bildungsplanung für eine weitere Zukunft Vorrang; 1945 jedoch stand man unter dem Druck des offensichtlichen Mangels.

Aus diesem Grund wurden die Kontrolloffiziere angewiesen, Anträge für einen Urlaub oder die vorläufige Freilassung von Lehrern zu sammeln, die sich in französischer Kriegsgefangenschaft befanden. Diese Gesuche wurden an die zuständigen Stellen weitergeleitet.[220]

Die Verwendung von Lehrern aus dem Elsass und der Schweiz erwog Schmittlein ernsthaft. Auch die Amerikaner hatten daran gedacht. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen war es aber aussichtslos, solche Lehrer gewinnen zu wollen. Die Lebensumstände im besetzten Land, die Rationierung und Qualität der Nahrungsmittel und des Wohnraums, die Unmöglichkeit, die im Ausland wertlose Reichsmark zu konvertieren, aber auch innere Vorbehalte der Anzusprechenden machten den Plan von vornherein utopisch. Für Lehrer, die im „Dritten Reich" ausgewandert waren und anderswo Fuß gefasst hatten, konnte die Rückkehr in das Deutschland von 1945 oder 1946 ebenfalls nicht viel Verlockendes haben. Zumindest diejenigen, die in Vernichtungslagern nahe Angehörige verloren hatten, mussten sie geradezu als Zumutung betrachten. Außerdem fiel ihre Zahl nicht ins Gewicht: 1933 hatten in ganz Südwestdeutschland nur 43 Glaubensjuden als Lehrer im höheren Dienst gewirkt. Nicht allen war die rechtzeitige Emigration gelungen. Einzelne Überlebende nahmen ihre Lehrtätigkeit wieder auf.[221]

EDU v. 23. 3. 1948, AdO Colmar AC 72.2. Das Problem blieb auf der Tagesordnung: Am 9. 4. 1948 notierte Lambacher nach einer Besprechung mit der Militärregierung, Capitaine Ernst habe gegen die Verwendung der Studienrätin Elise Deipser keine Bedenken, obwohl diese in Bromberg geboren sei: Sie stand seit 1927 im württ. Schuldienst. (StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 125.)

[220] Monatsberichte für Januar und Februar 1946. Vom 8. 3. 1946 datiert ein Vermerk der Section Etudes Générales des Cabinet Militaire, der auf ein Schreiben Koenigs (2060/CC/CAM/G) v. 15. 11. 1945 Bezug nimmt (AdO Colmar AC 130.3). Im Monatsbericht für Mai wird erwähnt, dass bis zum 3. 6. 1946 sieben höhere Lehrer auf Anforderung hin aus der Gefangenschaft beurlaubt worden seien; die Verstärkung gehe aber nicht schnell genug. (Die drei Berichte von Maurice AC 125.3.)

[221] Statistik des Deutschen Reiches, 451, S. 5/101 ff., zitiert bei Sauer 1969, S. 48. Vgl. Merz 1985, S. 282: 188 nach dem Rassenbegriff des „Dritten Reiches" jüdische Personen, die im Kultusbereich als Hochschullehrer, Lehrer an Schulen oder im Kunstsektor tätig waren, wurden in Baden aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums oder über „besondere Maßnahmen" zur Ruhe gesetzt. Im Herbst 1935 gab es an badischen höheren Schulen noch 21 als Frontkämpfer geschonte jüdische Lehrer. Ende des Jahres verloren jedoch selbst sie ihr Amt. Einzelne Lehrer kehrten nach 1945 aus der Emigration zurück, so in Baden Paul Salomon, der 1949–1951 als Studienrat am Rotteck-Gymnasium in Freiburg wirkte (Vollmer 1966, S. 184), in Württemberg Jenny Heymann, die zuletzt am Stuttgarter Hölderlin-Gymnasium unterrichtete und bis 1996 lebte: Sie war bei ihrem Tod im Alter von fast 106 Jahren die älteste Stuttgarterin. (Vgl. zu ihr Homann 1998,

Für die amerikanische Zone war der deutschlandpolitische Gesichtspunkt der französischen Besatzungsmacht ohne Bedeutung. Aber auch hier war die deutsche Verwaltung bestrebt, die „eigenen" Leute nicht durch planlose Neueinstellungen zu benachteiligen. Allerdings wurden die Lehrer aus den Vertreibungsgebieten, die dem Land zugewiesen waren, anders behandelt als Bewerber aus der britischen oder französischen Zone. Die Abschottung der Länder gegeneinander war keine süddeutsche Besonderheit. Sie ergab sich auch anderswo aus der unübersichtlichen Lage und der Ungewissheit über die Zukunft.

Die Schüler kehrten gewöhnlich wieder in die Schulen zurück, die sie während des Krieges zuletzt besucht hatten. Die ältesten, die den Reifevermerk besaßen, konnten oft, aber nicht immer zwischen dem Besuch eines Förderlehrgangs am Universitätsort und dem Eintritt in die höhere Schule wählen.[222] Die Kurse beschränkten sich auf die wichtigsten Fächer, waren aber deshalb nicht notwendig einfacher zu absolvieren, denn auch die Schulen nahmen auf die Lage der Rückkehrer besondere Rücksicht. Heuss richtete Anfang November 1945 einen Erlass an die Leiter der Vollanstalten für Jungen, in dem er es eine selbstverständliche Pflicht nannte, den Kriegsteilnehmern und erst recht den Kriegsversehrten bei der Fortsetzung und beim Abschluss der Schule hilfreich an die Hand zu gehen. Initiative und Findigkeit der Schulleiter seien gefordert. Um verspäteten Schülern den angestrebten Abschluss noch zu ermöglichen, müssten im Klassenunterricht und darüber hinaus alle Kräfte eingesetzt werden. Die geistige Förderung habe Vorrang vor der Wissensvermittlung, bei der man sich auf das Wesentliche beschränken, dieses jedoch mit größter Gründ-

---

S. 121, 128, 136, 139 f.) Zum Schicksal der Karlsruher jüdischen Lehrer: Walk 1988, S. 311 ff.; J. Werner 1988, S. 53, 119. Zum Problem der Gewinnung ausländischer Kräfte für die Hochschulen vgl. Tent 1982, S. 85.

[222] Für die franz. Zone verlangten die „Instructions provisoires" v. 4. 9. 1945 (729/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 130.3; Heinemann 1991, S. 241) von Studienbewerbern „mit Notabitur oder Reifevermerk" ein „zweisemestriges Propädeutikum". Erfolgreiche Teilnahme an diesen zwei „Vorsemestern" wurde in der ersten Nachkriegszeit grundsätzlich gefordert, wenn der Reifevermerk zur Immatrikulation berechtigen sollte. Aber vgl. Kap. 4, Anm. 22. „Heimkehrerkurse" für ehemalige höhere Schüler ohne Reifezeugnis und Reifevermerk sah weder das amerik. besetzte Nordwürtt. (Amtsbl. KM WB 1946, S. 21 f.) noch Württ.-Hohenzollern vor. (StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 94. Erst im April 1948 wurde für solche Spätheimkehrer an der Johannes-Kepler-Oberschule Reutlingen einmalig eine Sonderklasse eingerichtet.) Die in Heidelberg und Karlsruhe eingeführten Vorsemesterkurse von 1–2 Semestern Dauer erschienen der Unterrichtsverwaltung nicht ausreichend und auch aus anderen Gründen unzweckmäßig. (Kap. 4, Anm. 22.) Sie wurden durch einjährige Förderkurse an höheren Schulen in den Hochschulstädten, also auch in Mannheim, ersetzt, in denen bis 1950 513 Heimkehrer das Reifezeugnis erwarben. (5 Jahre KM WB, S. 55.)

lichkeit behandeln müsse. Wer nicht mitkomme, solle frühzeitig in eine niedrigere Klasse verwiesen oder ausgeschieden werden, denn das Abschlusszeugnis sei keine Formalität, sondern das Urteil der Schule über die Eignung zum Studium. Es war klar, dass in wenigen Monaten die Lücken nicht annähernd geschlossen werden konnten. Ein ergänzender Erlass sah die Teilnahme am Abitur im Frühjahr 1946 deshalb in erster Linie für Kriegsversehrte und ehemalige Soldaten mit langem Einsatz an der Front vor, während die Jüngeren und vor allem die Mädchen bis zum Schluss des Schuljahres warten sollten.[223]

Einschränkende Bestimmungen galten für den erneuten Schulbesuch und die Aufnahme des Studiums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in einer Nationalpolitischen Erziehungsanstalt (Napola) oder Adolf-Hitler-Schule gewesen waren oder in der Hitler-Jugend einen höheren Rang innegehabt hatten. Die Besatzungsmächte neigten ziemlich bald dazu, in der Integration die geringere Gefahr zu sehen, aber im September 1945 wurde in der französischen Zone der Ausschluss aller überlegt, die in der Hitler-Jugend eine „wichtige Rolle" gespielt hatten, wenn auch die spätere Wiederzulassung bei zufriedenstellender Haltung möglich sein sollte.[224] Noch im Juli 1946 bedeutete Schmittlein dem evangelischen Feldbischof (Aumônier Général) Marcel Sturm, der die Fähnleinführer des Jungvolks mit Pfadfinderführern verglichen hatte, man müsse diesen Dienstgrad ernst nehmen, der immerhin die siebte Stufe gewesen sei.[225] Der entscheidende Erlass vom 24. November 1945 trug die Unterschrift Laffons.[226] Wie im Fall der NSDAP-Mitglieder unter den Erwachsenen, wurde auch bei den Jugendlichen zunächst die ganze Gruppe von den höheren Schulen ausgeschlossen, wobei niedrigere Ränge mit einbezogen

---

[223] U III 3557 v. 9.11. und 3923 v. 22.11.1945. (Amtsbl. KM WB 1946, S. 16 ff. bzw. 21 ff.).

[224] Auf den Vermerk Schmittleins v. 7.9.1945, 220/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 66.2, folgte am 24.11.1945 ein entsprechender Erlass an die franz. Länderverwaltungen (904/DGAA/EDU, AC 116.4). Zu den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten und Adolf-Hitler-Schulen vgl. Kap. 5, Anm. 15.

[225] 3140/DGAA/EDU v. 18.7.1946, AdO Colmar AC 70.1. Der Fähnleinführer hatte im Deutschen Jungvolk, das die 10- bis 14-Jährigen umfasste, etwa 150 Jungen unter sich. Er stellte, da mit den untersten Stufen keine Führungsfunktionen verbunden waren und einige andere „Ränge" praktisch auf dem Papier standen, tatsächlich die dritte Beförderungsstufe dar. Der entsprechende Rang in der Hitler-Jugend (14- bis 18-Jährige) war der Gefolgschaftsführer, im Bund deutscher Mädel (BDM) die Mädelgruppen- bzw. Jungmädelgruppenführerin. (Vgl. Klose 1982, S. 275, 279.)

[226] Laffons Erlass v. 24.11.1945: Anm. 224. Bericht Graffs zu Württ.-Hohenzollern: März 1946, AdO Colmar AC 125.3. Ein Ausschluss galt nicht nur für die ursprünglich besuchte Schule, sondern allgemein, sodass die Hochschulreife nicht erworben werden konnte. Zur Praxis auch 5364/DGAA/EDU v. 4.1.1947, AC 67. Vgl. für Württ.-Hohenzollern: M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 160.

wurden, sofern tatsächlich ein höheres Amt ausgeübt worden war. Die Betroffenen konnten jedoch die Aufnahme in die Schule beantragen, wobei sie sich schriftlich verpflichten mussten, die französischen Bestimmungen für das Bildungswesen loyal einzuhalten und von politischer Aktivität Abstand zu nehmen. Jeder Einzelfall wurde geprüft und nach Anhörung des Lehrerrats und des französischen Kreisbeauftragten entschieden. Aus Württemberg-Hohenzollern wird im März 1946 berichtet, dass 107 frühere HJ-Führer und Napola-Schüler überprüft worden seien, von denen dann 102 endgültig oder versuchsweise zum Schulbesuch zugelassen wurden. Fünf wurden nach Auskünften ihrer Lehrer und Nachforschungen der Sûreté ausgeschieden. Ähnlich war das Zahlenverhältnis zwischen den großzügig und den streng behandelten Schülern in (Süd-)Baden.[227]

Betraf diese Problematik nur eine Minderheit der Jugendlichen, für die ein nochmaliger Schulbesuch in Betracht kam, so war die Zahl derer, die kleinere Funktionen in einer der Jugendorganisationen des „Dritten Reiches" ausgeübt hatten oder sich noch zum Eintritt in die NSDAP hatten drängen lassen, deutlich größer. Auch sie wurden anfangs mit Sanktionen belegt, doch erledigte sich das Thema dann durch die Jugendamnestien, die in der amerikanischen Zone am 6. August 1946, in der französischen Zone am 2. Mai 1947 erlassen wurden.

Zu den kaum zu lösenden Problemen gehörte die Lage der durch den Krieg vaterlos gewordenen oder gar völlig verwaisten Schulkinder. Bei vielen Jugendlichen war der Vater zwar am Leben, aber noch in Gefangenschaft. Die Not der Zeit bewirkte oft einen Zusammenschluss der weiteren Familie, sodass für die Kinder, so gut es ging, durch Verwandte gesorgt wurde. Wo auch das nicht möglich war, waren Wohltätigkeitsorganisationen aufgerufen. Aus einer solchen besonderen Initiative ging die Jugenddorf-Christophorus-Schule in Altensteig als private höhere Schule mit Heim hervor.

---

[227] Auch Betroffene, die schon Schüler geworden waren, durften die Schule nicht mehr besuchen, bis die Genehmigung der Wiederzulassung mitgeteilt war. Zu Baden: StAF, F 110/9, Nr. 778: Anfang 1946 ließ Theobald von 47 Schülern 43 zu. (2073/1564/EDU und 2079/1583/EDU v. 24. 1. 1946, 2921/3/EDU v. 2. 2. 1946, 3223/30/EDU v. 5. 2. 1946.) Am Rotteck-Gymnasium Freiburg betraf der vorläufige Ausschluss Anfang Februar 1946 ein Dutzend Schüler, die aber während des nächsten Vierteljahres nach und nach die Erlaubnis der Militärregierung zur Rückkehr erhielten. (Vollmer 1966, S. 158.) Ein württ. Schüler, der während des Krieges eine Adolf-Hitler-Schule besucht hatte, erinnert sich, dass seine Aufnahme ins Tübinger Kepler-Gymnasium im Herbst 1945 unproblematisch gewesen sei, im Winter jedoch Schüler wie er und andere, die höhere HJ-Führer gewesen waren, für einige Wochen vom Unterricht ausgeschlossen wurden. Sie wurden wieder zugelassen, als sich ihre Lehrer für ihr loyales Verhalten verbürgten. (Mitteilung G. F. über S. Menrad, 18. 2. 2006.)

Selbst unter günstigeren Voraussetzungen war jedoch der Schulerfolg häufig genug durch äußere Umstände in Frage gestellt. Wenn die Familie auf engsten Raum beschränkt oder gar in einer Notunterkunft zu wohnen gezwungen war, konnten die Schüler kaum Hausaufgaben machen.[228] Erschwerend kam der Mangel an Lehrbüchern hinzu, der erst allmählich überwunden wurde. Dabei hätte die häusliche Arbeit mehr als in normalen Jahren den Unterricht ergänzen müssen, solange dieser aus Lehrer- und Raummangel nicht voll erteilt wurde.

Eltern, die durch ihre berufliche Stellung dazu in der Lage waren, haben manchmal den Schulen zu zusätzlichem Unterrichtsraum verholfen. So konnte die Abschlussklasse der Stuttgarter Dillmann-Oberschule im Speisesaal der Allgemeinen Ortskrankenkasse unterrichtet werden, musste allerdings rechtzeitig vor der Mittagsmahlzeit den Beschäftigten Platz machen. Für die 7. (11.) Klasse begann das Schuljahr am 14. November 1945 bei der Zentralleitung für das Stiftungs- und Anstaltswesen in Württemberg, deren Sitzungssaal gleichfalls der Vater eines Schülers zur Verfügung stellte.[229]

Manche von denen, die im Winter 1945/46 nach Wehrmacht, Reichsarbeitsdienst oder Luftwaffenhelferzeiten und Kriegsgefangenschaft noch einmal in die Schule zurückkehrten, bewahrten eine geradezu leuchtende Erinnerung an die Monate nach dem Neubeginn. Dabei stellte die Schule, so wie sie genötigt war, wieder anzufangen, keineswegs eine Oase inmitten von Trümmern dar. Es fehlte an allem. Die „Stuttgarter Zeitung" überschrieb ihren Bericht über das Anlaufen des Unterrichts: „Mit blaugefrorenen Nasen auf den Schulbänken".[230] Dennoch war diese erste Zeit nach der „Stunde null" anders und oft erfreulicher als die Jahre davor und danach.

Die Jugendlichen, die noch einmal in die oberste oder zweitoberste Klasse der höheren Schule eintraten, hätten zwar lieber das Studium unmittelbar aufgenommen. Sie waren auch nicht frei von der Sorge, an den Universitäten und Hochschulen zu spät zu kommen. Andererseits wussten sie, dass sich die Mehrzahl der Gleichaltrigen und Älteren noch in Gefangenschaft befand oder jedenfalls nicht in einer besseren Lage war. Sie wussten auch, dass ihre Kenntnisse durchaus unzureichend waren und dies ein schlechtes Vorzeichen für ein erfolgreiches Studium darstellte. Sie

---

[228] In Pforzheim kamen 1946 rechnerisch 3,4, in Bruchsal 3,6 Einwohner auf ein Zimmer. (Siehe oben Anm. 9 und Badische Geschichte 1987, S. 249.) Der Freiburger OB Dr. Hoffmann berichtet am 11. 2. 1947: „Noch zahlreiche kinderreiche Familien bewohnen einen einzigen Notraum, vielfach sind 2–3 oder gar mehr Familien in einer einzigen Wohnung zusammengedrängt." (Bruecher 1980, S. 89.)

[229] Lebsanft 1958, S. 76; Auskunft U. Mailänder, Stuttgart, v. 9. 11. 1994; Burkhardt 1996.

[230] Nr. 5 v. 3. 10. 1945.

hatten wie wenige Jahrgänge vor und nach ihnen die Härte des Lebens erfahren und waren dabei vielfach ernsthafter und reifer geworden, als ihrem Alter entsprach. Verspieltheit konnten sie sich nicht erlauben, und sie hatten ein Ziel, auch wenn ungewiss war, ob sie es erreichen würden.

Die Eltern unterstützten ihre Kinder, wo sie konnten.[231] Gerade weil so viel verloren gegangen war, verbanden sie mit ihnen ihre ganze Hoffnung. Ein Teil der Erwachsenen empfand gegenüber den Jugendlichen überdies eine Art Schuldgefühl, das nicht durch eigene Versäumnisse in der Vergangenheit verursacht sein musste, vielmehr allgemeiner war: die Überzeugung, dass das Schicksal diese kommende Generation am härtesten und zugleich am unverdientesten getroffen habe.

So dachten auch viele, denen die Jugend nun in der Schule anvertraut wurde. Ein Stück metaphysischer Dankbarkeit dafür, dass man Jahre wie die letzten überlebt hatte und die Chance zu einem Neuanfang erhielt, kam hinzu. Diese Lehrer kehrten in die Schule mit dem Wunsch zurück, den Jugendlichen zu helfen, soweit ihnen das möglich wäre, nicht nur indem sie dazu beitrugen, die großen Wissenslücken zu füllen, sondern auch durch Weitergabe und Austausch von Erfahrungen und gemeinsame Suche nach dem Lebenssinn.

Ein Zusammenwirken, wie es in Halbtagsschulen nicht die Regel sein kann, wurde durch die äußeren Umstände gefördert. „Alle erschwerenden Vorläufigkeiten (wurden) wettgemacht durch eine einzigartige Bereitschaft auf Seiten der Lehrenden und Lernenden", wird vom Karlsruher Bismarck-Gymnasium gesagt. Über die Schüler des Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums hat Rudolf Griesinger, ein begnadeter Lehrer und Erzieher, geschrieben: „Ihr Latein und Griechisch zwar glich der Ruinenstadt; aber ihr deutscher Aufsatz! Nie hat ein Gymnasiallehrer reifere, willigere, aufgeschlossenere Oberprimen unterrichtet als in den Jahren unmittelbar nach dem Krieg."[232] Als an den höheren Schulen Tübingens

---

[231] Noch 1947 kommt die Haltung der Eltern im Kreis Biberach für einen franz. Beobachter in dem Zitat zum Ausdruck: „Das Einzige, was wir unseren Kindern geben können, ist die Erziehung." (Bericht v. 25. 9. 1947, AdO Colmar AC 119.1.) Wenn aus ländlichen Gebieten auch gegenteilige Äußerungen vorliegen (vgl. Dorn 1973, S. 76; F. Kuhn, siehe oben Anm. 10), sollte nicht vergessen werden, dass lange Schulwege für Kinder ohne ausreichendes Schuhwerk im Winter 1945/46 ein ernst zu nehmendes Problem darstellten und zudem nicht ungefährlich waren. Dem Secrétariat général aux affaires allemandes et autrichiennes gegenüber erwähnte Schmittlein im Dezember 1945, die Schulen würden von den Eltern sehr gestützt. (AAA, Caisse 2655, Dossier 12.)

[232] Festschrift 400 Jahre Gymnasium illustre 1986, S. 415; Ludwig 1957, S. 12. Vgl. Storz 1976, S. 31 f.: „Von Aufsässigkeit gab es nicht die Spur: die neuartige Schulsituation war für die Schüler interessant, regte ihre Aktivität an, auch eine immer vorhandene Hilfsbereitschaft. Außerdem hatte es für sie an Außerordentlichem und zumeist Unangenehmem so viel gegeben, dass sie nun mit der Wiederkehr der Regelmäßig-

Ende November 1945 das vorhandene Heizmaterial aufgebraucht war und weder eine Vorsprache bei der örtlichen Militärregierung Abhilfe brachte noch die Stadtverwaltung zu helfen imstande war, berichteten die Schulleiter der „Kultdirektion", dass sie versuchten, von Schülereltern leihweise Öfen zu bekommen und mit Holz zu heizen, das die Schüler mitbrachten. Sie baten, etwaigen Anträgen der Stadt auf Schließung entgegenzutreten. Für die Abiturienten biete das evangelische Stift zwei Säle an, in denen die wichtigsten Fächer in täglich vier Kurzstunden vermittelt werden könnten. Für die anderen Klassen seien drei „Stunden" zu dreißig Minuten in ungeheizten Räumen vertretbar. Die Schulen sagten zu, den Unterricht so lang wie möglich aufrechtzuerhalten, was dem Wunsch von Eltern und Schülern entspreche.[233]

Die Abiturienten des Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums erhielten in der kalten Jahreszeit den von ihrem Klassenlehrer erteilten Unterricht in dessen Wohnzimmer. Sie brachten Holz mit und genossen das unkonventionelle Ambiente, während der Lehrer für den Rest des Tages eine warme Stube hatte.[234]

Bei diesem Verhältnis von Lehrern und Schülern ist es allerdings nicht lang geblieben. Mit dem Schulalltag setzte auch die Routine wieder ein. Die Schüler verhielten sich wieder „normal". Vielen Lehrern war nach jahrelangem Kriegsdienst ihr Beruf nicht mehr wie früher vertraut. Sie mussten auch selbst vergessenes Wissen wieder erwerben und hatten oft die nötigen Bücher nicht zur Hand. Gelassenes, überlegenes Führen von Klassen war schwierig, wenn die Klassen übergroß waren und man selbst sich durch Hunger und Entbehrung der unteren Grenze der körperlichen Leistungsfähigkeit näherte. So kann es nicht überraschen, dass auf autoritäre Modelle der Durchsetzung zurückgegriffen wurde und man sich an

keit ganz zufrieden waren. So stand es auch bei ihren Eltern und nicht anders bei uns Lehrern." Die Festschrift des Karls-Gymnasiums Stuttgart (100 Jahre Karls-Gymnasium 1981, S. 38) stellt ganz ähnlich ein „außerordentliches Sichbescheiden von Schülern, Lehrern und Eltern" fest: „Ohne auf Rechte und Ansprüche zu pochen, fügte sich jeder in die Notlage. Die Freude und Befriedigung, etwas wie eine funktionierende Schule zu haben, ließ über viele Schwierigkeiten hinwegsehen." Als die Schülerspeisung einsetzte, organisierte eine Klasse des Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums unerlaubt die Einbeziehung hungernder Lehrer. (Mitteilung Dr. K. Gutbrod, Stuttgart, v. 31. 7. 2008.) Von der privaten Heimschule Lender in Sasbach wird gesagt: „Alle Lehrer, die in der Notzeit nach 1945 Unterricht erteilten, berichten übereinstimmend, daß diese Jahre erzieherisch zu ihren schönsten gehört hätten." (Guldenfels 1975, S. 285.) Vgl. auch Vollmer 1966 (FS Rotteck-Gymnasium Freiburg), S. 156, und Höhere Töchterschule Ravensburg 1987 (FS des Welfengymnasiums Ravensburg), S. 55.

[233] StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 47, Az. G 8. 3, Nr. 1 und 2.

[234] Ludwig 1957, S. 155, und mündliche Berichte von Teilnehmern. Dies war nicht einzigartig, vgl. für Karlsruhe „Schulintern", April 1985, S. 5.

diese zu einer Zeit wieder gewöhnte, die parallel zum Wachsen demokratischer Strukturen in Staat und Gesellschaft eigentlich das Gegenteil nahelegte.

Zwischen den oft überalterten Lehrern und ihren Schülern bestand zudem eine Generationenkluft, die es in gleicher Weise vor dem Krieg nicht gegeben hatte. Manche Lehrer sahen in harmlosen Entgleisungen Beispiele für einen Sittenverfall, gegen den sie mit aller Kraft ankämpfen müssten. Selbst zu äußerster Anspannung gezwungen, hatten sie wenig Sinn für Allotria. Schüler andererseits, die im Krieg schon als Luftwaffenhelfer Verantwortung getragen hatten oder jüngeren Geschwistern den Vater ersetzen mussten, fühlten sich wie kleine Kinder behandelt.[235]

Wie weit Einstellung und Gefühlswelt der Generationen auseinanderklaffen konnten, zeigt der Erlass des (Süd-)Badischen Ministeriums des Kultus und Unterrichts vom 11. März 1946.[236] Er schärft den Schulleitungen und Kreisschulämtern die vor dem Ersten Weltkrieg erlassene Schulordnung ein, „um der Verwilderung der Jugend entgegenzuwirken", wobei neben zeitlos Richtigem auch eher Beiläufiges mit großem Ernst angemahnt wird. Es gehöre „zu den wichtigsten Aufgaben des Erziehers, der Verrohung, die in der jungen Generation eingerissen ist, durch Belehrung, Ermahnung und eigenes Beispiel zu steuern. Nicht nur in der Schule ist auf Reinlichkeit, Ordnungsliebe, Haltung, Umgangsformen, Wohlanständigkeit des Gesprächstones, Kameradschaftlichkeit innerhalb der Gemeinschaft größter Wert zu legen, sondern auch außerhalb der Schule muß sich der Einfluß des Erziehers geltend machen. Die Jugend muß wieder an die selbstverständlichen Regeln des Anstandes im Umgang mit Erwachsenen, also an Höflichkeit, Hilfsbereitschaft und Ehrfurcht vor dem Alter gewöhnt werden, die zu den ungeschriebenen Gesetzen jedes Kulturvolkes gehört."

„Mit besonderem Mißfallen" werde in der Öffentlichkeit festgestellt, „daß sich Jugendliche noch nach Einbruch der Dunkelheit auf den Straßen herumtreiben und eine Haltung zeigen, die dem Ernst und der Not unserer Zeit Hohn spricht. Auch die Beteiligung Jugendlicher an Tanzveranstaltungen und unerlaubter Wirtshausbesuch in einer Zeit, wo die nächsten Angehörigen vielfach noch in Kriegsgefangenschaft sind und die Auswirkungen unseres Zusammenbruches von Tag zu Tag deutlicher werden, ist ein Zeichen innerer Verwilderung, der die Erzieher auf jede Art entgegenarbeiten müssen." Hervorgehoben werden „der hemmungs- und unterschiedslose Besuch ungeeigneter Kinovorführungen" und das Rauchen in der Öffentlichkeit. Zur Sorge um die Gesundheit der Jugendlichen kam die Befürchtung, dass die Zigaretten illegal in deren Besitz gelangt

[235] Vgl. z. B. den Überlinger Monatsbericht für Februar 1947, AdO Colmar AC 125.3.
[236] B 1798, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.1.

waren. Beides war keineswegs grundlos; das Verbot richtete sich aber indirekt gegen den Anspruch auf Selbstständig- und Erwachsensein, für den das Rauchen ein äußeres Zeichen war. Worin die Gefahr des Wirtshausbesuchs in einer Zeit lag, in der in vielen Cafés und Restaurants außer einem „Heißgetränk" aus rötlich gefärbtem Wasser schlechthin nichts ausgeschenkt werden konnte und Speisen nur nach Abgabe der äußerst knappen Lebensmittelmarken aufgetischt wurden, lässt sich schwer nachvollziehen. Eben noch waren die älteren Jugendlichen, soweit sie nicht ohnehin als Luftwaffenhelfer Dienst taten, erwachsen genug gewesen, um Schwerarbeit zu leisten und bei der Verteidigung von Hab und Gut gegen Brandbomben ihr Leben zu wagen. Nun sollten selbst die Gemeinsamkeit mit Gleichaltrigen auf der Straße und der Besuch von „Tanzfesten" in kargen Sälen ohne Bewirtung ungehörig sein. War es so schwer, die Sehnsucht nach ein wenig Lebensfreude gerade angesichts der Drangsale der Zeit zu verstehen? Vielen Jugendlichen musste es erscheinen, als ob die ältere Generation, deren Autorität aus vielerlei Gründen gemindert war, kurzerhand auf Gängelung und Repression setze.[237]

---

[237] Diesem Erlass (siehe Anm. 236) waren im Eröffnungserlass v. 17. 10. 1945 (F. B. 767, StAF, F 110/9, Nr. 382) ähnliche Überlegungen vorausgeschickt worden. Es werde in den Oberklassen das ganze pädagogische Können des Lehrers erfordern, „um die des Denkens und der geistigen Arbeit entwöhnte, zum Teil moralisch verwahrloste Jugend unter Würdigung der äußeren und seelischen Schwierigkeiten noch zu charaktervollen Menschen mit eigenem Urteil heranzubilden, die später als verantwortungsbewußte Bürger einen gesunden Staat auszubauen fähig sind." Dieselbe Formulierung und die Forderung nach strenger Zucht von Anfang an, die in liebevoller methodischer Führung des Unterrichts ihre Ergänzung finden sollte, schon im Eröffnungserlass für die Volksschulen v. 20. 9. 1945 (F. C. 231; StAF Nr. 321), den Wohleb verfasst hat. Vgl. damit die gleich nach dem Zusammenbruch veröffentlichten Hirtenschreiben des Erzbischofs von Freiburg v. 8.5. und 1. 8. 1945. In ihnen hatte Erzbischof Gröber dazu aufgefordert, die Kinder wieder „zum pünktlichen Gehorsame, zur Anständigkeit und Höflichkeit, zur Arbeit und zur Wertschätzung und Aneignung der geistigen Güter" zu erziehen, „die unsere christlichen Schulen ihnen vermitteln." Die Lehrerschaft stehe vor der doppelten Aufgabe, „die in der Vergangenheit eingebleuten, falschen Ideen auszumerzen und an deren Stelle die christlichen Gedanken mit ihrem Ewigkeitsgehalt einzupflanzen." Sie müsse dabei Disziplin unnachgiebig, auch mittels körperlicher Züchtigung, wenn nichts anderes helfe, durchsetzen. (Köhler 1987, S. 57, 63.) Köhler bemerkt zum Hirtenbrief v. 1.8. auf S. 63: „Auffallend ... ist vor allem die Patronisierung der Jugend. ... Hier urteilt ein älterer Mensch, betont die alten Traditionen und läuft Gefahr, alle unerwünschten Züge der Jugend dem vergangenen System anzulasten. Eigenwille oder berechtigtes Aufbegehren werden der Jugend abgesprochen." – Nach einer in Baden und Württemberg im Februar 1948 unternommenen Umfrage fühlte sich ein Drittel der befragten Jugendlichen von den Älteren nicht verstanden; nur 14 % waren der gegenteiligen Meinung. (Willis 1962, S. 168.) Man könnte in einem solchen Ergebnis den normalen Generationenkonflikt gespiegelt finden, wenn nicht viele Berichte bezeugten, dass die Not der Zeit den Familienzusammenhalt gestärkt hatte.

4. Wiederaufnahme der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung

4.1 Die Universitäten

Die Wiederaufnahme der Lehrerbildung für die Gymnasien und Oberschulen hing von der Eröffnung der Hochschulen ab, aber auch von der Antwort auf die Frage, wie die zweite Ausbildungsphase künftig aussehen würde, deren Struktur und Aufgabe der nationalsozialistische Staat einschneidend verändert hatte.

Im letzten Kriegsjahr waren die Kunst- und Musikhochschulen geschlossen worden. Die Universitäten nahmen nur noch von der Wehrmacht entlassene oder zum Studium beurlaubte Kriegsversehrte und die Witwen gefallener Soldaten auf, und selbst sie nur, soweit sie nicht zu einem Arbeitseinsatz fähig und dafür meldepflichtig waren. Von den bereits Immatrikulierten wurden die unteren Semester „für den totalen Kriegseinsatz bereitgestellt", es sei denn, sie studierten Fächer, die als unmittelbar kriegswichtig angesehen wurden: Mathematik und Physik gehörten dazu. Auf Studierende der Philosophischen und Theologischen Fakultäten, die in höheren Semestern standen, wartete gleichfalls der Kriegseinsatz, dagegen durfte bleiben, wer Naturwissenschaftler oder im Sommersemester 1944 als Lehramtskandidat eingeschrieben gewesen war. Ein Teil der Studierenden sollte also die Hochschule verlassen; von ihnen erfuhren nur diejenigen Schonung, die in der Lage waren, sich bis zum 1. Mai 1945 der Abschlussprüfung zu unterziehen.[1]

Schon unabhängig davon unterschied sich der Universitätsbetrieb wesentlich von dem früherer Jahre. Auch in einer kleineren Stadt wie Tübingen wirkte sich gegen Ende des Krieges die Vielzahl der Fliegeralarme auf die Vorlesungen und Übungen aus. Die vor der Wissenschaftlichen Prüfung stehenden Lehramtskandidatinnen und die Kandidaten, bei denen es sich meist um verwundete Frontkämpfer handelte, suchten das Examen möglichst abzulegen, ehe es zur völligen Besetzung des Reichsgebiets kam. Prüfungsbehörde und Prüfer waren bemüht, diesem Wunsch zu entsprechen, auch wenn Termine – so für Studierende der Universität Freiburg – ad hoc festgesetzt werden mussten. Da Professoren und Studenten der deutschen Universität Straßburg im Spätherbst 1944 nach Tübingen geflüchtet waren, standen dort auch für Straßburger Kandidaten Prüfungen

[1] RdErlasse des RMfWEV v. 1.9., 8.9. und 20.10.1944 (DWEV 1944, S. 211 f., 213, 214 ff., 248).

an. Im Februar 1945 wurde über die Verlegung der Tübinger Universität nach Bamberg nachgedacht.[2] Dazu ist es jedoch nicht mehr gekommen.

Wie die Schulen, so wurden die Hochschulen mit dem Einmarsch der Alliierten vollends stillgelegt. Ehe die Arbeit wieder aufgenommen würde, sollte auch hier die Entnazifizierung vollzogen sein. In Freiburg allerdings waren die Universitätsgebäude so schwer getroffen und besonders das Klinikviertel so zerstört, dass einen Augenblick lang der Gedanke auftauchte, die Universität überhaupt nicht weiter bestehen zu lassen, sondern mit Tübingen zusammenzulegen.[3] Das wäre unter den Umständen der Zeit nicht einzigartig gewesen: In Hessen wurde Gießen als Volluniversität aufgegeben und erst nach Jahren, als die Signale auf Bildungsexpansion gestellt waren, wieder ausgebaut.

Heidelberg und Tübingen andererseits waren ganz oder im Wesentlichen unversehrt und die Professoren willens, mit der Lehre so bald wie möglich wieder zu beginnen. In Tübingen wurde unverzüglich die Verfassung von 1912 wiederhergestellt, wie sie vor den Eingriffen der nationalsozialistischen Regierung gegolten hatte. Der letzte Rektor wurde zum Verzicht gedrängt und, als im Mai 1945 der Kleine und der Große Senat nach zehnjähriger Pause erstmals zusammentraten, der angesehene Germanist Hermann Schneider zum neuen Rektor gewählt. Er begann sofort mit der Säuberung. Obwohl man sich dabei mit Carlo Schmid, der bald Leiter der vorläufigen Landesverwaltung wurde, im Einklang befand, waren dies revolutionäre Akte, mit denen die Universität sich selbst zu erneuern unternahm. Nachdem aber die französische Besatzungsmacht schon mit der Verhaftung von Professoren begonnen hatte, war es auch ein Versuch, guten Willen zu beweisen und zugleich den Trennungsstrich nach eigenem Ermessen zu ziehen.[4] Drastischeren Eingriffen so zuvorzu-

---

[2] M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 10. (Auch: Lorenz, Setzler 2005, S. 236.)

[3] Bericht Sauzins v. 22. 10. 1945 für die Sitzung des Alliierten Kontrollrats am 24.10. (AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5; vgl. 400/MS 101/ED v. 25. 9. 1945 bei AC 130.3.) Die Überlegung kam im Juli/August 1945 von französischer, aber nicht zuständiger Seite. Vielleicht hatten deutsche Hochschullehrer sie angeregt, die nach Sauzins Eindruck „in ihren zerstörten Instituten weinten wie die Töchter Zion auf den Ruinen des Tempels". Sauzin machte geltend, dass die Universitäten Caen und Rennes nicht daran gedacht hätten, ihre Ruinen hinter sich zu lassen, sondern mit dem Wiederaufbau begonnen hätten. Er brachte es fertig, dass ihm eine gute Anzahl Freiburger Professoren darin recht gab, dass man eine Hochschule nicht wie ein Jägerbataillon verlegen könne. Danach wurden, wie Sauzin sagt, aus Studenten Gipser und Dachdecker. Mithilfe am Bau im Umfang von 56 Stunden wurde in Freiburg auch im SS 1946 und im WS 1946/47 von allen immatrikulierten Studenten gefordert. (Bosch 1988, S. 66; Heinemann 1991, S. 81–83, 255–257; Lacant 1992, S. 124; Speck 1995, S. 421 ff.)

[4] AdO Colmar, AC 70.1. Carlo Schmids Sohn Martin spricht von einem „Putsch", der von seinem Vater betrieben worden sei. (1987 a, S. 304.) Wie in Tübingen trat

kommen, gelang nicht. Die Franzosen vertraten den Standpunkt, dass eine politische Umgestaltung durch die Deutschen nicht möglich sei. Sie sahen die Selbstreinigung deshalb ungern und sanktionierten sie nur vorläufig. Die Amerikaner hingegen begrüßten Initiativen unbelasteter Professoren und unterstützten sie: Marburg wurde zum Vorreiter und Modell. Bald setzte aber in beiden Zonen die systematische Entnazifizierung auch an den Hochschulen ein. Schon im Juli 1945 wurden 46 Mitglieder des Tübinger Lehrkörpers suspendiert, Anfang September weitere 75 Universitätsangehörige ihres Amtes enthoben, Ende Oktober 40 Professoren und Beamte aus dem Beamtenverhältnis entlassen.[5] Für Freiburg und Tübingen zusammen erwähnt Marquant in einem Bericht vom Juni 1947, der mit Schmittleins Unterschrift Sabatier zugeleitet wurde, 163 beibehaltene, 174 wieder zugelassene, 97 suspendierte und 50 neu berufene Professoren. Im amerikanischen Heidelberg wurden rund 70 % der Habilitierten vorübergehend entfernt oder entlassen.[6]

---

auch in Freiburg an der Universität ein Säuberungsausschuss in Aktion. (Hierzu Fassnacht 2000, S. 118 f., 135; Heinemann 1991, S. 44, 46 f., 212, 252 f.) Der Rektor der Universität Heidelberg, Prof. Karl Heinrich Bauer, teilte dem Chef der amerik. Militärregierung in Mannheim, Oberst Winning, am 25. 6. 1945 mit, die nach 1933 dem Lehrkörper aufoktroyierten „radikalen Elemente" seien inzwischen „abgewandert, und der Rest wird, soweit er nicht schon verhaftet ist, von uns selbst ausgeschieden". (Schwarzmaier 1975, S. 189 f.) Zauner (1993, S. 336) kennzeichnet die Selbstreinigung der Universitäten als Versuch, der Besatzung zuvorzukommen.

[5] Zu den Anfängen der Universität Tübingen 1945: Fasnacht 2000, S. 62 ff.; Heinemann 1991, S. 65 f.; M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 39, 46–59, 107–116, 200–203; H. Werner 1986, S. 244 ff. Auch in Freiburg hatte sich schon am 25. 4. 1945 ein neuer Senat konstituiert und Rektor, Prorektor und Dekane gewählt, obwohl die Philosophische Fakultät nach Beuron verlagert war. (Bruecher 1980, S. 136 f.; Fassnacht 2000, S. 57 ff.; Köhler 1987, S. 67. Zu Beuron: Ott 1992, S. 283–288.) Die Bestätigung durch die Besatzungsmacht stand zwei Monate danach, als Ott und Wohleb mit Vertretern der Hochschulen in Freiburg, Heidelberg und Karlsruhe zusammentrafen, noch aus. Auch Freiburg hatte die frühere Universitätsverfassung wieder in Kraft gesetzt und dabei „Mängel" wie die Vertretung der Extraordinarien und der Studierenden im Senat kurzerhand beseitigt. (25. 6. 1945, GLAK, 69 N Ott No. 80.) Anders als in Tübingen war der Rückkehr zur Verfassung der Weimarer Zeit jedoch ein Antrag an die Militärregierung vorausgegangen: Heinemann 1991, S. 66. Der Senat beschloss am 15. 6. 1945 auch, die provisorische Kultusverwaltung in Karlsruhe über die Entwicklung der Universität seit Kriegsende zu unterrichten und die Bestätigung des gewählten Rektors und Prorektors zu erbitten. (Fassnacht 2000, S. 59.) Für die weitere Entwicklung in Freiburg bis 1956 vgl. Fassnacht 2000, S. 88–92. Zu Heidelberg, wo eine Gruppe politisch unbelasteter Professoren bis August 1945 eine neue Satzung erarbeitete und dann mit der Verwaltung des Landesbezirks Nordbaden abstimmte (Genehmigung von dort am 28. 11. 1945), vgl. Weisert 1974, S. 139 ff.

[6] Zahlen für die franz. Zone: 7377/DGAA/EDU v. 5. 6. 1947. Vgl. Heinemann 1991, S. 238, zum Stand am Ende des Sommersemesters 1947. Nach Fassnacht (2000, S. 124, 135) schied der vom Tübinger Rektor Prof. Schneider geleitete Reinigungsausschuss 22 der 150 Professoren und insgesamt 43 zuvor an der Universität Lehrende aus.

Die Direktive JCS 1067 wies die amerikanische Militärregierung an, die anspruchsvolleren Einrichtungen erst nach den Volks-, Mittel- und Berufsschulen zu öffnen. Der Wortlaut von Ziffer 14 legte einen deutlichen Zeitabstand nahe; der für die Hochschulen zuständige E. Y. Hartshorne ging von rund zwei Jahren aus. Es war der Militärregierung jedoch gestattet, nach den Notwendigkeiten der Besatzung zu entscheiden. Morrison C. Stayer drängte daher auf die Weiterarbeit der Medizinischen Fakultäten: Die ärztliche Versorgung der verelendeten Bevölkerung erschien ihm unter dem Gesichtspunkt der Seuchenvorsorge und Hygiene dringlich.[7] Bei den Theologischen Fakultäten war zu berücksichtigen, dass es ihnen jahrelang verboten gewesen war, den benötigten Nachwuchs auszubilden, und dass viele angehende Theologen im Krieg gefallen waren, sodass ein dringender Bedarf vorlag.[8] Überdies waren die Kirchen die einzigen großen Organisationen in Deutschland, die das „Dritte Reich" innerlich ganz oder weithin unverfälscht und auch äußerlich einigermaßen intakt überstanden hatten. Infolge des offenen und verdeckten, teils hinterhältigen, teils brutalen Kampfes des nationalsozialistischen Regimes gegen Religion und Kirchen erschienen sie wenig kompromittiert; mit dem Wegfall

---

Bei 24 davon verfügte die Délégation Supérieure im Juli 1945 die Suspendierung; Anfang September 1945 wurden jedoch sämtliche Professoren und Dozenten, die der Partei angehört hatten, von der franz. Besatzungsmacht suspendiert, was dem Ausschluss von über 30 % aller Lehrenden gleichkam. Für Freiburg stellt Fassnacht (S. 118 f., 135) fest, dass die Reinigungskommission der Universität bis Oktober 1945 232 Personen überprüfte und in 120 Fällen grundsätzlich die Entlassung oder Suspendierung befürwortete. Auch wenn bei 49 davon die Reintegration vorgeschlagen wurde, somit nur 71 tatsächlich ausgeschieden werden sollten, handelte es sich auch hier um mehr als 30 % der vor Kriegsende Lehrenden. – Zu Heidelberg: Wolgast 1986 b, S. 26. Die nordbad. Kultusverwaltung berichtete am 29. 6. 1946 dem Staatsministerium Württ.-Baden, die Lehrtätigkeit an der Universität Heidelberg sei nur „in bescheidenem Umfang" aufgenommen worden, da wegen der Entnazifizierung die Zahl der Lehrenden nicht ausreiche. (GLAK 235, No. 4331. Vgl. Tent 1982, S. 65, 66, 98: Der in der amerik. Militärregierung für die Hochschulen zuständige Fachmann, Dr. E. Y. Hartshorne, fand die Rigorosität, mit der die Sowjets die Universität Berlin entnazifizierten, vorbildlich.)

[7] Vgl. zu Stayers Bemühungen Kap. 2, Anm. 116. Dass die Elementarschulen erst wieder geöffnet werden sollten, wenn einwandfreie Schulbücher und geeignete Lehrer vorhanden wären, und dann bis zur Öffnung der höheren Schulen und Universitäten nochmals eine deutliche Pause eintreten sollte, hatte schon Finanzminister Morgenthau gefordert. Ihm folgte JCS 1067 (vgl. Kap. 1, Anm. 22), ohne die amerik. Zonenverwaltung völlig zu binden. (JCS 1067, § 14 c; Bungenstab 1970, S. 180; Schlander 1975, S. 84–87.) Noch am 25. 6. 1945 ging der Heidelberger Vertreter bei der Besprechung der bad. Hochschulen mit Ott und Wohleb (siehe Anm. 5) davon aus, dass eine Wiedereröffnung wohl nicht vor Herbst 1946 möglich sein werde.

[8] Die (Kath.-)Theologische Fakultät der Universität Freiburg hatte Ende 1944 „nur noch 15 Hörer, zumeist Kriegsversehrte". (Bäumer 1983, S. 287.)

der staatlichen Strukturen hatten sie vielmehr an Ansehen gewonnen.[9] Die eben noch allmächtigen Schreier waren im Orkus verschwunden und nicht nur der Dichter Reinhold Schneider erblickte im Kriegsausgang ein Gottesgericht.[10] All das legte ein deutliches Entgegenkommen gegen die Theologischen Fakultäten nahe. Trotz mancher Vorbehalte waren daher sowohl die Amerikaner als auch die Franzosen gewillt, mit den Kirchen und den Theologischen Fakultäten zusammenzuarbeiten.

Überhaupt waren die Hochschulen diejenigen Bildungseinrichtungen, denen am ehesten Achtung erzeigt und ein gewisser Freiraum zugestanden wurde. Das war bereits im „Dritten Reich" so gewesen, doch auch da war der Zugriff mit den Jahren immer fester geworden. Ähnlich hielten zahlreiche Vertreter der amerikanischen und französischen Besatzungsmacht grundsätzlich Behutsamkeit und äußerlichen Respekt für die beste Politik. Weltweit angesehene Gelehrte oder Künstler ohne Not zu demütigen, erschien unklug. Wer freilich als „Naziprofessor" und damit als wissenschaftlicher Scharlatan und politischer Verführer galt, konnte keine Schonung erwarten. Ein Theoretiker der nationalsozialistischen Rassenlehre wie Hans F. K. Günther, der sogenannte „Rassen-Günther", büßte nicht nur seinen Lehrstuhl, sondern auch seine Privatbibliothek ein. Aber schon Martin Heidegger, der sich 1933 als Rektor der Universität Freiburg stark exponiert hatte, stellte ein Problem dar, da es namhafte französische Intellektuelle gab, die ihn als Philosophen hoch achteten.[11] Obwohl sich der nach 1945 weit verbreitete Existentialismus in Frankreich vor allem mit dem Namen Jean-Paul Sartres verband, hatten auch die Deutschen

[9] „Für kurze Zeit fungierten die Kirchen der Militärregierung gegenüber als politische Repräsentanten des führungslosen deutschen Volkes." (Winkeler 1971, S. 114 f.) Die örtliche Militärregierung von Freiburg schrieb im Juni 1946 Erzbischof Gröber einen weit größeren Einfluss auf die Bevölkerung zu als irgendeinem Mitglied der bad. Regierung. (Köhler 1987, S. 67; AdO Colmar H 1104.)

[10] Auch Wohleb bekannte sich in seiner Rede bei der ersten Landestagung der BCSV am 24. 2. 1946 nachdrücklich zu dieser Sicht. (Köhler 1987, S. 120; Maier, Weinacht 1969, S. 170.) Vgl. Hürten 2002, S. 274 (Fastenhirtenbrief Kardinal von Faulhabers v. 9. 2. 1947); für die ev. Seite Thierfelder 1995, S. 15, 87; Winkeler 1971, S. 34, 74.

[11] Zu Heidegger 1933: Ott 1992, und Ott 1983/84 a. Französische Verehrer und Fürsprecher: Hell 1984, S. 132 f.; Heinemann 1991, S. 58 f.; Jurt 1992, S. 123; Die französische Deutschlandpolitik 1987, S. 81, vgl. auch S. 47 f. Zu Günther vgl. Ewert 1985, S. 213; Weisenburger 1997, S. 161–199; Wessels 1987, S. 140–151. Die Beschlagnahme seiner Bücher zugunsten der Universität Mainz erwähnte Paul Falkenburger, der 1946–1948 Adlatus Lacants war (Heinemann 1991, S. 137), in einem Brief v. 2. 1. 1991 an Prof. Dr. Hugo Ott, dem ich die Kenntnis des Briefes verdanke. Der franz. Kurator der Universität Freiburg betonte in einer am 21. 4. 1947 gehaltenen Rede, dass trotz häufigen Konflikten die Entscheidungen nicht nach Zweckmäßigkeitserwägungen, sondern unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit und „Heilsamkeit" getroffen worden seien. (AdO Colmar AC 70.1.)

Heidegger und Jaspers internationalen Ruf, der in der Zeit sogar noch wuchs.

Nach der Wiederaufnahme der Lehre griffen die Amerikaner dennoch drastisch in den Personenbestand der Hochschulen ein. Die Entlassungen erreichten 1947 ihren Höhepunkt. Die französische Entnazifizierung krallte sich weniger an Äußerlichkeiten fest, war aber ebenfalls rigoros. Die zuständigen Kontrolloffiziere lasen nicht nur Publikationen der Suspendierten, sondern auch die der vorerst verbliebenen Professoren nach und bildeten sich über alle ihr Urteil. Während in der amerikanischen Zone mehrere Hochschulen von einem einzigen Kontrolloffizier überwacht wurden, hatte in der französischen Zone jede Universität ihren Kurator oder Kanzler, der die Verbindung zur Baden-Badener Zentrale hielt und über beträchtliche Macht verfügte. Akademische Freiheit und Selbstverwaltung, wie sie in Abkehr von der vergangenen Zeit nun wieder groß als Kennzeichen der Universität herausgestellt wurden, konnte es nur mit der Besatzung, nicht gegen sie geben. Als die Franzosen bei der Universität Freiburg die Habilitierung des Geographen Dr. Josef Schmid ansprachen, der sich im „Dritten Reich" nicht hatte habilitieren können, und der erste Nachkriegsrektor, Prof. Sigurd Janssen, Kurator Lacant erklärte, im Fall eines solchen Eingriffs müsste er sein Amt niederlegen, antwortete Lacant, er nehme den Rücktritt an. Kurz danach belehrte Gouverneur Schwartz die versammelten Professoren über die Rechte und Pflichten der Militärregierung. Innerhalb von Tagen war ein Professor der Theologischen Fakultät zum Nachfolger Janssens gewählt. Zwar verzichtete Schmittlein darauf, Schmid der Universität Freiburg aufzuzwingen, wo der Lehrstuhl für Geographie durch die Entnazifizierung frei geworden war. Er machte ihn aber zum Gründungsrektor der im Zeitalter der Französischen Revolution aufgehobenen und nun wieder im Entstehen begriffenen Universität Mainz.[12]

[12] Zur amerik. Zone vgl. Tent 1982, S. 61, 65 f., 74 ff., 80–98, zur franz. Zone die Monatsberichte von Maurice für Januar und Februar 1946, AdO Colmar AC 125.3. Bei Speck (1995, S. 428) heißt es zum Wechsel an der Universitätsspitze, der Senat habe sich „für einen Rücktritt des Rektors im Interesse der Ehre der Universität" ausgesprochen, doch erscheint die franz. Darstellung des Ablaufs überzeugend. Nach der Wahl des neuen Rektors war Janssen als Prorektor vorgesehen; die franz. Militärregierung verweigerte jedoch ihre Zustimmung. (Fassnacht 2000, S. 78–81; Heinemann 1991, S. 80 f., 87, 257–259.) Dass die Militärregierung Lehrstühle mit Personen ihres Vertrauens besetzen konnte, bestimmten die „Instructions provisoires" (729/DGAA/EDU v. 4. 9. 1945, AC 130.3; Heinemann 1991, S. 241), wenn auch nicht als Regel. Zu J. Schmid vgl. Baginski 1996, S. 353–371. Die Universitätskuratoren von Freiburg und Tübingen haben später betont, die Militärregierung habe von sich aus niemanden auf einen Lehrstuhl berufen. (Heinemann 1991, S. 57.) Bei Mainz als Neugründung war eine Selbstergänzung jedoch nicht möglich. Zur „Wieder"-Eröffnung dieser Universität v. 1. 3. 1946: Arrêté Laffons v. 27. 2. 1946, J.O. S. 136;

Um einen Teil der vielen tausend jungen Erwachsenen, die aus der Kriegsgefangenschaft zurückkamen, schnell zu versorgen, bot sich die Zulassung zum Studium an.[13] Die Wirtschaft lag darnieder; selbst der Wiederaufbau, der Arbeitskräfte in großer Zahl absorbiert hätte, hing von Maschinen und Rohstoffen ab, die nur in völlig unzureichendem Maß vorhanden oder zu bekommen waren. Ähnlich war das Handwerk betroffen, das bei dem großen Nachholbedarf und den Notwendigkeiten der Fliegergeschädigten viele Ausbildungsmöglichkeiten und Arbeitsplätze hätte bereitstellen können.

So kam es dazu, dass ein Teil der wissenschaftlichen Hochschulen gleichzeitig mit den Schulen, ja sogar vor diesen, die Pforten öffnen konnte.[14] Das galt auch für die Universität Freiburg, wo Schmittleins Hochschulreferent Sauzin lebhaft an die Verantwortlichen appelliert hatte, nicht zu resignieren, sondern mit dem Wiederaufbau anzufangen.[15] Laffons allgemeine Richtlinien vom 24. August 1945 erlaubten als Erstes die Eröffnung der Theologischen Fakultäten. Die Medizinischen Fakultäten sollten möglichst schnell folgen, die anderen Fakultäten nicht vor Ablauf mehrerer Monate. Tatsächlich jedoch wurden für diese im Oktober und November entsprechende Verfügungen erlassen und so nahmen auch die

---

Düwell 1989, S. 243–257; Just, Mathy 1965; Mathy 1966 und 1977, S. 208–225. Die Eröffnungsfeier fand am 22. 5. 1946 in Anwesenheit der Spitzen der franz. Militärregierung statt (AC 134.1). Neue Universitäten waren auch für Trier und Speyer überlegt worden; vgl. Schmittleins Arbeitsplan v. 10. 1. 1946, 1303/DGAA/EDU, AC 67.1, und Fassnacht 2000, S. 67–71. Zur Kenntnisnahme der Publikationen aus der Zeit vor 1945: Cheval 1975, S. 107; Heinemann 1991, S. 43, 45.

[13] Lacant erklärt, man habe die Zulassung zum Studium gefördert, „damit ... vor allem die jungen Männer, die vom Kriege zurückkamen, ein Ziel und eine Hoffnung vor sich hätten“ (1992, S. 120). Schmittlein meinte im Frühjahr 1946, es sei besser, die jungen Leute besuchten die Universität, wo sie, alles in allem genommen, immerhin etwas lernten, als dass man sie in die Opposition stoße, wo sie nichts lernten und unvermeidlich zu Führern des Widerstandes würden. (2208/DGAA/EDU v. 16. 4. 1946, AdO Colmar AC 70.1.)

[14] Text der amerik. Direktive bei Bungenstab 1970, S. 180. Die Medizinische Fakultät der Universität Heidelberg erhielt als erste Fakultät der US-Zone am 1. 8. 1945 die Erlaubnis zur Wiederaufnahme der Arbeit. Am 15.8. wurden für Jungärzte die ersten Vorlesungen abgehalten, ab 1.11. gab es ein Vorlesungsprogramm für die gesamte Fakultät, für die 1100 Studierende eingeschrieben waren. Die (Ev.-)Theologische Fakultät konnte im November mit 92 Studierenden beginnen. Am 13.12. wurde auch der Juristischen, der Philosophisch-Mathematischen und der Naturwissenschaftlichen Fakultät die Genehmigung erteilt. Die offizielle Eröffnung der gesamten Universität fand am 7. 1. 1946 statt. (Buselmeier 1985, S. 368 f.; Weisert 1974, S. 139.) – Zink nannte es noch 1957 einen Fehler, dass sich die amerik. Militärregierung „Druck beugte“ und den Hochschulen die Wiederaufnahme der Arbeit gestattete, ehe auch nur „die Grundvoraussetzungen einer Säuberung vom schlimmsten Nazismus“ erfüllt gewesen seien. (S. 199.)

[15] Sauzin: siehe Anm. 3.

in anderen Fächern für das Lehramt ausbildenden Fakultäten die Arbeit unmittelbar auf.[16]

Bei den Alliierten und vor allem bei den neuen deutschen Verwaltungen war die Sorge vor einer raschen Überfüllung der Hochschulen groß. Die Studentenzahlen überschritten schon 1945, als die meisten männlichen Studienbewerber noch in Gefangenschaft waren, den Vorkriegsstand

[16] Nr. 481, AdO Colmar AC 65.2; Vorentwurf Schmittleins v. 8. 8. 1945, AC 116.2. Die im Amtsbl. veröffentlichte Verfügung (Arrêté No. 2) war v. 22. 8. 1945 datiert. (J.O. 1, 3. 9. 1945, S. 5.) Danach: Arrêté No. 12 v. 7. 10. 1945 (Naturwissenschaftliche, Medizinische, Juristische und Volkswirtschaftliche Fakultät der Universität Tübingen), J.O. S. 29; Arrêté No. 13 v. 7. 10. 1945 (Juristische Fakultät der Universität Freiburg), J.O. S. 29; Arrêté No. 21 v. 6. 11. 1945 (Medizinische, Naturwissenschaftliche und Philosophische Fakultät der Universität Freiburg), J.O. S. 51. Vgl. AC 65.2. Als erste Fakultäten nahmen im französisch besetzten Südwestdeutschland die Theologischen Fakultäten der Universitäten Tübingen und Freiburg die Arbeit wieder auf. Nach einem Pontifikalamt und einem parallel dazu gehaltenen ev. Gottesdienst fand in Freiburg am 17. 9. 1945 eine weltliche Feier statt, bei der prominente Vertreter beider Konfessionen und des öffentlichen Lebens, selbstverständlich auch der Besatzungsmacht, zugegen waren. General Schwartz, Ministerialdirektor Ott, der neue Rektor, Prof. Sigurd Janssen, und der Dekan der Theologischen Fakultät, Prof. Arthur Allgeier, hielten dabei Reden. (GLAK, 69 N Ott No. 16; Fassnacht 2000, S. 61 f.; Schwarzmaier 1975, S. 191. Vgl. Schmittleins Berichte v. 31. 1. 1946 (1343/DGAA/EDU) und 5. 6. 1947 (7377/DGAA/EDU), beide AC 67.1.) Tübingen begann am 20. 8. 1945 (AC 67; Fassnacht 2000, S. 65; Heinemann 1991, S. 64, 80), wobei es Lehre im Rahmen privater Zusammenkünfte auch dort schon vorher gegeben hatte (Fassnacht 2000, S. 59 für Freiburg, S. 64 für Tübingen; Heinemann 1991, S. 66; M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 54; Speck 1995.) Rektor Schneider teilte dem Kleinen Senat am 11. 5. 1945 die Genehmigung durch den örtlichen Kommandanten mit. Auch für Studenten der TH Karlsruhe, die vor dem Abschluss standen, gab es „private Unterweisung" (Besprechung v. 25. 6. 1945, wie Anm. 5.) Bei der feierlichen Wiedereröffnung der Universität Tübingen am 15.10. waren neben dem franz. Gouverneur Widmer auch Laffon, Schmittlein und Sauzin anwesend. (M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 130, 141–146.) Als tatsächlicher Anfang der Philosophischen und Naturwissenschaftlichen Fakultät findet sich bei Heinemann (1991, S. 242 f.) unter Bezugnahme auf einen franz. Bericht v. 4. 5. 1946 für Tübingen der 15.10., für Freiburg – wohl irrig – der 6. 11. 1945. Maurice nennt in seinem Monatsbericht für November 1945 (1200/DGAA/EDU/E v. 29. 11. 1945) für die Freiburger Philosophische Fakultät den 27.11. als Tag des tatsächlichen Anfangs; die Naturwissenschaftliche Fakultät werde am 2.12. folgen. (AC 125.3.) Nach Fassnacht (2000, S. 61, aufgrund anderer Akten der AdO Colmar) und Speck (1995, S. 429 f.) fand die Eröffnung der Medizinischen Fakultät am 28.11., die der Philosophischen Fakultät am 29.11. und die der Naturwissenschaftlichen Fakultät am 3.12. statt; die Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät hatte den Lehrbetrieb am 12.11. aufgenommen. In der brit. Zone begannen die Vorlesungen an der Universität Göttingen bereits am 17. 9. 1945, obwohl die feierliche Eröffnung erst am 10.11. stattfand. (Heinemann 1990 Teil 1, S. 48.) Prüfungen wurden teilweise schon vor der Eröffnung abgenommen, so in Tübingen Diplom- und Vordiplomprüfungen im Psychologischen Institut am 18. 8. 1945. (E. Schäfer 1995, S. 255.)

bei Weitem: 500 statt 134 in der Philosophischen Fakultät der Universität Tübingen, 450 statt 106 in der Naturwissenschaftlichen Fakultät.[17] In den folgenden Semestern blieb zwar in Tübingen die Studentenzahl der Philosophischen Fakultät durch eine harte Ablehnungspraxis einigermaßen konstant, in Freiburg hingegen wuchs sie vom Wintersemester 1945/46 bis zum Sommersemester 1947 von 297 auf 865 an. Die Gesamtzahl der Freiburger Studierenden stieg in der gleichen Zeit von 1226 auf 3319; in Heidelberg waren im Sommersemester 1947 4 376 Studierende eingeschrieben.[18] Die Kultusverwaltungen fürchteten nicht allein die finanzielle Last für die verarmten Nachkriegsländer, obwohl auch diese ins Gewicht fiel, sondern das mögliche Ergebnis einer ungebremsten Hochschulausbildung: ein „akademisches Proletariat", das ohne Berufsperspektive erneut irgendwelchen „schrecklichen Vereinfachern" auf den Leim gehen und Staat und Gesellschaft ein weiteres Mal in Gefahr bringen könnte. Doch die unmittelbaren Probleme hatten Vorrang vor den künftigen und dank der unerwartet glücklichen Umstände, die sich nach 1948 für Westdeutschland ergaben, ist es zu den befürchteten Folgen auf lang hinaus auch nicht gekommen. Bei den Lehrern herrschte vielmehr statt Arbeitslosigkeit bald wieder Mangel.

Immerhin wurde eine Lenkung des Zustroms für unausweichlich erachtet. Das Hauptinteresse der Besatzungsmächte galt jedoch den Studienbewerbern, die nationalsozialistischen Organisationen angehört oder in der Wehrmacht einen höheren Rang innegehabt hatten.[19] Die neuen deutschen Verwaltungen waren noch schwach und mit Arbeit überhäuft. So handhabten die Universitäten die Zulassung selbstbewusst als ihre Sache.

---

[17] AdO Colmar AC 65.2. „Freiburg in Zahlen", hg. vom Stat. Amt der Stadt Freiburg i. Br. 1948, S. 139 (Köhler 1987, S. 69), nennt für Sommer 1938 150, davon 59 weibliche Studierende an der Philosophischen Fakultät, für Winter 1947/48 912, darunter 454 Frauen. Der Anteil der Frauen an der Gesamtzahl der in Freiburg Studierenden betrug im WS 1945/46 30,2 % und sank infolge der Zulassungspraxis bis zum WS 1949/50 auf 22,4 %. Die Vergleichszahlen für Tübingen lauten 25,2 % (WS 1945/46) und 21,0 % (WS 1949/50). (Fassnacht 2000, S. 165, 175.) Vgl. Tent 1982, S. 64.

[18] 7377/DGAA/EDU v. 5. 6. 1947, AdO Colmar AC 67.1. Nach „Freiburg in Zahlen" (wie Anm. 17) studierten im SS 1947 an der Philosophischen Fakultät 788 männliche und weibliche Studenten. Zu Heidelberg vgl. GLAK 235, No. 5139 (Bericht des Rektors an den Landesbezirkspräsidenten, 17. 7. 1947). Nach U. Schneider 1990, S. 5 gab es 1947 an der Philosophischen Fakultät 1438 Studierende. Die Universität Tübingen forderte 1946 u. a. den Nachweis eines Jahres körperlicher Wiederaufbauarbeit mit Bestätigung des Arbeitsamtes und wollte weibliche Bewerber von der Erstimmatrikulation überhaupt ausschließen. Einige Semester lang entsprachen die Neuzulassungen der Zahl der Abgänger. Der Numerus clausus wurde bis zum WS 1953/54 beibehalten. (V. Schäfer 2005, S. 248.)

[19] Vgl. M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 160; zum Verhalten der franz. Hochschuloffiziere bei der Zulassung zum Studium: Heinemann 1991, S. 57, 145 f., 151 f.

Im Vordergrund stand die Überzeugung, dass man verpflichtet sei, der Kriegsgeneration und vor allem den Kriegsversehrten bei der Erfüllung ihrer Berufs- und Lebenswünsche zu helfen. Einigkeit bestand freilich auch darüber, dass die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium, gleichgültig welcher Art, bei den meisten wenig günstig seien und die Hochschule nicht imstande sein werde, alle für die Studienrichtung wichtigen Grundlagen nachträglich zu vermitteln. Deshalb sollten die Jüngsten und die am wenigsten Qualifizierten zurückstehen und fürs Erste den Umfang ihrer Bildung vergrößern. Dass die abschließenden Schulklassen und die Förderkurse am Universitätsort mit einer Prüfung endeten, sollte es möglich machen, nach unten eine Grenze zu ziehen.[20]

Reifevermerk und Vorsemesterbescheinigung der Kriegsjahre waren politisch begründete Berechtigungen gewesen: Denen, die von der Schulbank weg zum Reichsarbeitsdienst und zur Wehrmacht eingezogen wurden, sollte die Sorge um ihre berufliche Zukunft in der Nachkriegszeit genommen und dadurch die Wehrfreudigkeit gesteigert werden. Bewerber für die Laufbahn des aktiven Offiziers, für die das Reifezeugnis vorgeschrieben war, konnten nun vorzeitig die Schule verlassen und zum Zeitpunkt des Abiturs den als gleichwertig erklärten Reifevermerk erhalten, zugleich aber ihrem Berufsziel schon ein Stück näher sein. Für alle Abiturienten gab es die Einrichtung der Fernimmatrikulation. Mit ihr konnten sie den Willen zu einem bestimmten Studium bekunden und wurden dafür angenommen, wenngleich die tatsächliche Einschreibung nach Kriegsende nachgeholt werden sollte. Diese Zusage wurde in den Nachkriegsjahren nirgends eingehalten, doch verfuhren die Hochschulen im Übrigen uneinheitlich. Während einige den Reifevermerk honorierten, erklärten andere auch ihn für ungültig und bestanden auf der Reifeprüfung. Tübingen entschied sich für die strengere Lösung und verweigerte im Frühjahr 1946 sogar Studenten, die 1945 immatrikuliert worden waren, die Rückmeldung, jedenfalls wenn damit ein Wechsel der Fakultät verbunden war. Angehörige der Jahrgänge 1925 und 1926 wurden abgewiesen, selbst wenn sie ein gültiges Reifezeugnis vorlegen konnten, es sei denn, sie stellten durch politische Verfolgung oder rassisch begründete Benachteiligung im „Dritten Reich“ oder durch schwere Verwundung Sonderfälle dar.[21] Ob

[20] Nach Sauzins Bericht v. 22. 10. 1945 (wie Anm. 3) schlugen die Universitätsrektoren zwei Vorsemester und eine Abschlussprüfung vor. Die Militärregierung stimmte dem Vorschlag zu. Näheres zu Organisation, Zulassung, Dauer und Abschluss des Vorstudienjahres im Entwurf, den Theobald der Zentrale am 6. 10. 1945 vorlegte. (391/EDU, AdO Colmar AC 154.4.) Der Freiburger Kurs begann Mitte November 1945 (Speck 1995, S. 435); vgl. Kap. 5.3.3.

[21] Rektor Schneider hatte schon am 23. 6. 1945 im Großen Senat erklärt, wer nicht (mindestens) zwei Jahre durch den Krieg verloren habe, solle nicht aufgenommen werden. Ebenso sei das Frauenstudium zu drosseln, „da sonst der Andrang zu groß

diese Entscheidungen einer verwaltungsgerichtlichen Nachprüfung standgehalten hätten, war unerheblich, denn selbst nach der Schaffung einer Verwaltungsgerichtsbarkeit blieb es noch lang unüblich, diesen Weg zu beschreiten. Eine Anzahl von Studenten, die in Tübingen nicht oder nicht mehr studieren durften, bekam in Freiburg eine Chance.[22]

Bei der Zulassung zum Studium wurde die politische Vergangenheit der Bewerber eingehend geprüft. Am weitesten gingen Beschlussvorschläge

würde". (M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 107.) Auch das Letztere wurde als selbstverständlich betrachtet: Zwei Schülerinnen des Stuttgarter Hölderlin-Gymnasiums, die nach Bestehen des Abiturs im Sommer 1946 beim Dekan der Med. Fakultät der Universität Tübingen vorsprachen, erhielten den Bescheid: „Was, ihr Mädle wollet au studiere? Jetzt send erscht die Männer dran, die im Krieg waret." (Bericht von Hedwig Hirzel, „Stuttgarter Zeitung", 7. 10. 1996.) Dies entsprach der Verfügung des Stuttgarter Ministeriums v. 22. 11. 1945, nach der Kriegsversehrten und ehemaligen Soldaten mit langjähriger Dienstzeit Vorrang vor Kriegsteilnehmern zukam, die nur wenig Zeit verloren hatten, und diese wiederum vor den Mädchen zu berücksichtigen waren, „deren Ausbildung bis zu Kriegsende im Vergleich zu der der Jungen unverhältnismäßig wenig beeinträchtigt worden ist". (U III 3923, Amtsbl. KM WB 1946, S. 21 ff. Vgl. M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 148, 154.) Die Gesamtzahl der Tübinger Studierenden blieb auf diese Weise bis 1949 bei etwa 3500. Ein beträchtlicher Teil der männlichen Studenten war kriegsversehrt: 1946 53 %, im WS 1948/49 noch immer 25 %. (Decker-Hauff, Setzler 1977, S. 289.)

[22] Die Universität Heidelberg forderte im Frühjahr 1946 von Bewerbern mit Reifevermerk zwei Vorsemester, falls sie für die Zulassung zum Studium überhaupt in Betracht kamen: Der Kurs endete mit einer schriftlichen und mündlichen Prüfung in Deutsch, Latein und Mathematik und mit mündlichen Prüfungen in Geschichte und Physik, wobei die „Anforderungen eines 9klassigen Gymnasiums" zugrunde gelegt wurden. Praktisch musste also das Reifezeugnis neu erworben werden; die Rechtsgrundlage war ein Erlass v. 12. 10. 1945. Freiburg hingegen ließ zu einer Aufnahmeprüfung zu, die aus einem mehrstündigen Aufsatz bestand. (Mitteilung Dr. W. Schneider, Stuttgart, v. 3. 8. 1997.) Zumindest einem Bewerber des Jahrgangs 1926 mit einem guten Reifezeugnis von 1944 wurde nach Beginn des Sommersemesters am 1. Mai 1946 auch diese inzwischen abgehaltene Prüfung erlassen. Dem am 6. 10. 1945 von Theobald weitergeleiteten Entwurf (wie Anm. 20) zufolge entschied der Aufnahmeausschuss aufgrund der Zeugnisse, des persönlichen Eindrucks und anderer Unterlagen, ob die unmittelbare Einschreibung gestattet wurde, ob der Einschreibung eine Prüfung vorausgehen oder ob der Bewerber das Vorbereitungsjahr durchlaufen sollte. Vgl. auch Fassnacht 2000, S. 162 ff. – Das Nebeneinander universitärer und gymnasialer Lehrgänge führte in Nordbaden zu Schwierigkeiten: Als die ersten Vorsemesterkurse mit der Prüfung abgeschlossen und die erfolgreichen Absolventen zusagegemäß immatrikuliert waren, blieben für die gleichfalls erfolgreichen Besucher entsprechender Kurse an höheren Schulen keine Studienplätze übrig. Da die letzteren Kurse in weit höherem Umfang von Einheimischen besucht worden waren, entstand zusätzliche Missstimmung. Nordbaden beschloss daher, die Vorsemester mit dem WS 1946/47 auslaufen zu lassen. (Bericht an das Staatsministerium Württemberg-Baden für Juni 1946, GLAK 235, No. 4331; auch Schreiben an die Universität Heidelberg v. 4. 6. 1946, GLAK 481, No. 1601.) Vgl. Kap. 3, Anm. 222.

für den Alliierten Kontrollrat: Frühere Parteimitglieder sollten grundsätzlich vom Besuch höherer Bildungsstätten innerhalb und außerhalb Deutschlands ausgeschlossen sein.[23] Im Januar 1946 ergänzte der Koordinationsausschuss des Kontrollrats, dass dies auch für alle Parteianwärter, HJ-Führer und die aktiven Mitglieder der Hitlerjugend ohne Führungsaufgaben gelte. Falls Studienplätze frei blieben, sollte die Möglichkeit bestehen, nicht aktive Parteigenossen nach Prüfung durch spezielle, aus Antifaschisten zusammengesetzte Ausschüsse der Universitäten unter Beachtung der Kontrollratsdirektiven zu immatrikulieren. General Clay, der auf die Rehabilitierung der jungen Leute hinzielte, erwirkte einen Aufschub, um einen Alternativvorschlag vorlegen zu können, und die Sache blieb einstweilen in der Schwebe.[24] Aber im Sommer 1947 lag ein neuer Vorschlag von sowjetischer Seite auf dem Tisch, der auf ernste Einwände der drei anderen Besatzungsmächte nicht von Anfang an stieß: „Um die Heranbildung hochqualifizierter Fachleute zu sichern, die die Aufgaben des demokratischen Wiederaufbaus Deutschlands in allen Zonen zu erfüllen geeignet sind", sollte für die Zulassung zum Studium ein Ausschuss zuständig sein, dem neben demokratischen Professoren und dem Rektor Vertreter von Gewerkschaften, politischen Parteien und der Studentenorganisation angehören sollten. Voraussetzung sollte neben dem Abitur oder dem Abschlusszeugnis besonderer Vorbereitungskurse eine Aufnahmeprüfung werden. Für Arbeiterkinder, die keine Möglichkeit gehabt hatten, das Abitur abzulegen, waren Erleichterungen vorgesehen. Bei der Verteilung der Plätze würden dann zuerst „aktive Antifaschisten", danach Bewerber, die weder der NSDAP noch einer ihrer Organisationen angehört und sich dort auch nicht beworben hatten oder als Entlastete eingestuft worden waren, als Nächstes einfache Mitglieder der Hitlerjugend und schließlich, aber nur bis zu zehn Prozent der Gesamtzahl der Studierenden, nominelle Mitglieder und Anwärter der früheren NSDAP berücksichtigt werden.[25] Schmittlein nahm am 13. September 1947 dazu Stellung. Er nannte die beabsichtigte Politisierung der Universität unannehmbar. Gewerkschaften und Parteien hätten andere Aufgaben, als über die Zulassung zum Studium zu entscheiden. Die inzwischen sowohl in der amerikanischen als auch in der französischen Zone erlassene Jugendamnestie verbiete die Diskriminierung einfacher Parteimitglieder aus diesen Jahrgängen. Priorität komme den besten jungen Abiturienten zu, auch

[23] DIAC/AEC/P(45) v. 18. 9. 1945, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5.
[24] CORC/P(46) 18 v. 14. 1. 1946, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5.
[25] DIAC/AEC/P(47) 9 Revisé v. 30. 7. 1947, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5. Ob nominelle Mitglieder der NSDAP überhaupt eine Chance hatten, sollte davon abhängen, ob nach Zulassung aller vorzuziehenden Bewerber noch Studienplätze zur Verfügung standen.

wenn der Jugend damit kein absoluter Vorrang vor älteren Heimkehrern gegeben werden solle.[26] Bei der Konferenz der französischen Vertretung beim Kontrollrat mit den Verantwortlichen in der französischen Zone am 22. und 23. September 1947 setzte sich Schmittlein durch: Die Vorschläge vom Juli fanden die französische Zustimmung nicht.[27]

Ein innerhalb der Besatzungsmächte und zwischen ihnen immer wieder erörtertes Problem war die Zulassung früherer Offiziere zum Hochschulstudium, also auch zum Studium für das Lehramt an Gymnasien und Oberschulen. Die Hochschulreife war grundsätzlich Voraussetzung der Offizierslaufbahn gewesen. Nachdem es keine Wehrmacht mehr gab und der gewählte Lebensberuf nicht mehr ausgeübt werden konnte, lag es für tüchtige aktive Offiziere, die noch nicht in vorgerücktem Lebensalter standen, nahe, über ein Studium einen akademischen Beruf anzustreben. Auch die Reserveoffiziere hatten sich während des Krieges überwiegend aus der Gruppe der Abiturienten rekrutiert. Mit dem Kriegsende ebenfalls überflüssig geworden, griffen sie auf den eigentlich erstrebten Beruf zurück. Das war nicht nur in Deutschland, sondern in vielen Staaten so, aber die Siegermächte hatten sich auf die Ausmerzung des Nationalsozialismus und des Militarismus festgelegt. Darunter wurde einerseits die 1945 selbstverständliche Entwaffnung und Beseitigung des Militärs in Deutschland verstanden, andererseits aber auch die Ausschaltung aller „Militaristen" aus dem öffentlichen Leben.

Nun war Militarismus eine Gesinnung und Haltung. Doch wie bei der Entnazifizierung suchte man vermeintlich objektive Kriterien. Der Gesinnung nach waren von den Unteroffizieren mindestens ebenso viele, vielleicht mehr „Militaristen" gewesen, aber nur die Offiziere standen im Blickfeld. Zwar war es klar, dass bei einem Aufruhr gegen die Besatzung kriegserfahrene Offiziere die natürlichen Anführer gewesen wären. Doch gegen eine solche Möglichkeit sprach nahezu alles; aussichtsreich konnte ein Aufstand niemals sein, allenfalls eine Verzweiflungstat. Was also lag stärker im Interesse einer friedlichen Entwicklung Nachkriegsdeutschlands, als dass frühere Offiziere einen Schlussstrich zogen und unauffällig in zivilen Berufen verschwanden? Schmittlein, der überall ein kluges Urteil besaß, wo nicht fest gewordene Vorurteile oder die Grundüberzeugung von der Überlegenheit französischer Einrichtungen seinen Blick trübten, sah es anfangs genauso: Die früheren Wehrmachtsangehörigen kehrten ins Zivilleben zurück. Dort hatten die ehemaligen Offiziere dieselben Pflichten und Rechte wie alle anderen Bürger. Warum also sollten ihnen die Universitäten keine Diplome aushändigen können? Der psychologischen Gefahr, dass im Krieg bewährten und ausgezeichneten Of-

[26] 8653/DGAA/EDU v. 13. 9. 1947 für Sabatier, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5.
[27] Protokoll der Konferenz (8814/DGAA/EDU): AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5.

fizieren in den Augen anderer Studenten ein besonderes Prestige anhaften könnte, wollte Schmittlein durch Beobachtung und durch eine Warnung der Universitätsrektoren, dass jede verdächtige Tätigkeit schwerste Folgen haben könne, begegnen.

Die von ihm entworfene Antwort Laffons an die Délégation Supérieure in Tübingen wurde jedoch nicht abgesandt.[28] Der endgültige Bescheid sah eine Autorisierung der Einschreibung gewesener Offiziere durch die Militärregierung vor; der Grundsatz lautete: „Prüfung des Einzelfalls".[29] Es gab härtere Vertreter der Besatzungsmacht. Général de Division Arnaud von der Generaldirektion „Kontrolle der Entwaffnung" bat im Februar 1946 General Koenig darum, ehemalige aktive Offiziere festzustellen und von der Universität zu verweisen. Da sie keine gehobene Position in Industrie, Handel und Finanz einnehmen dürften, könnten sie auch die Voraussetzungen dafür nicht erwerben.[30] General Koeltz, der Vertreter Frankreichs beim Alliierten Kontrollrat, wünschte im Mai 1946, dass zwischen aktiven und Reserveoffizieren kein Unterschied gemacht werde. Beiden sollten die nicht naturwissenschaftlichen Fakultäten verschlossen sein.[31] Die Alliierten waren Gefangene ihrer eigenen Konstruktionen: So wie jedes NSDAP-Mitglied „Nazi" war, waren alle Offiziere „Militaristen". Schmittlein, der selbst begeisterter Offizier gewesen war, trat den Feinden von gestern selbstsicherer und verständnisvoller gegenüber.[32] In seiner Antwort an die Generaldirektion für Entwaffnung verwies er darauf, dass ehemalige aktive Offiziere frühestens nach Jahren eine Lehrtätigkeit aufnehmen könnten. Er schlug vor und hielt es auch für ausreichend, ihre Unterlagen bei der Education Publique zu speichern.[33] Nach Berlin ging die Nachricht, bisher seien Berufs- und Reserveoffiziere im Majorsrang oder in einem höheren Rang grundsätzlich abgewiesen worden, was das meiste offen ließ.[34]

Allerdings drängte Schmittlein bei der Konferenz zwischen führenden französischen Amtsinhabern in Berlin und in der Zone, die am 18. und 19. Juni 1946 stattfand, auf Klärung und Einheitlichkeit im Verfahren.[35]

---

[28] AdO Colmar AC 70.1.

[29] 1020/DGAA/EDU v. 4. 12. 1945, AdO Colmar AC 70.1.

[30] 1256/DGCDE/CAB-I E v. 27. 2. 1946, AdO Colmar AC 70.1.

[31] 335/EDU v. 30. 3. 1946, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5.

[32] Vgl. Manns 1978, bes. S. 78–84. Je nach Anlass und Gesprächspartner konnte Schmittlein allerdings auch eine andere Haltung einnehmen: Vgl. 3140/DGAA/EDU v. 18. 7. 1946, AdO Colmar AC 70.1. Diesem bei Fassnacht 2000 (S. 161) zitierten Vermerk war die Konferenz v. 18./19.6. (siehe Anm. 35) vorausgegangen.

[33] 2788/DGAA/EDU v. 14. 6. 1946, AdO Colmar AC 65.1.

[34] Schreiben v. 9. 5. 1946, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5.

[35] Tagesordnung AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5: Soll zwischen ehemaligen aktiven Offizieren und Reserveoffizieren unterschieden werden? Welcher Hundertsatz

Die Antwort der französischen Vertreter beim Kontrollrat auf eine Anfrage aus Paris im November 1946 zeigte, dass es unter den Verbündeten Meinungsunterschiede gab: Die Amerikaner und Briten hielten die Frage durch die Direktive Nr. 38 für geregelt. Frankreich und die Sowjetunion wollten keine Zulassung zum Studium außer nach einer besonderen Erlaubnis. Ob das Abseitsstellen die früheren Offiziere nicht gefährlicher machte als ihre Integration, werde unterschiedlich beurteilt. Überlegenswert erschien, das Studium der Architektur, Medizin, Landwirtschaft und Volkswirtschaft zu erlauben, das Studium der Chemie, Physik, Politologie oder Rechtswissenschaft dagegen nicht. Dieser Antwort zufolge machten die ehemaligen Offiziere bereits etwa ein Viertel aller Studierenden aus.[36] Dahinter bleiben die fast gleichzeitigen Zahlen für die französische Zone jedoch zurück. In einem Bericht zum Jahresende 1946 werden für die Universität Tübingen 69 aktive Offiziere und 526 Reserveoffiziere unter 3261 Studierenden genannt. In Freiburg waren es 52 und 240 von 2296 Studierenden, in Mainz 25 und 667 von 4449 Studierenden. Somit erreichte ihre Zahl nirgends die 20-Prozent-Marke. Sauzin bezeichnete diese Begrenzung und die Hinlenkung zu weniger gefährlichen Studienfächern als Grundsatz und Handlungsweise der französischen Militärregierung.[37]

Die restriktive Praxis verfeinerte sich allerdings mit der Zeit. Laffons Instruktion vom 2. April 1947 räumte zwar ein, dass der Ausschluss von allen Tätigkeiten, die ihrer Ausbildung und ihren Fähigkeiten entsprächen, die ehemaligen Offiziere zu Tätigkeiten drängen würde, die für die Sicherheit der Besatzungsmacht gefährlich sein könnten. Doch müssten die Offiziere von Führungspositionen ferngehalten werden. Die Instruktion ging von vier Gruppen aus, wobei Gruppe A hauptsächlich NS-Führungsoffiziere, Offiziere der Abwehr und Stabsoffiziere bzw. Berufsoffiziere vom Oberst aufwärts enthielt, Gruppe B alle weiteren aktiven Offiziere. Die erste Gruppe sollte bis auf Ausnahmen, die sich Laffon vorbehielt, von der Staatsverwaltung und unter anderem auch von den Bildungseinrichtungen ausgeschlossen sein. Sie konnten dort weder lehren noch studieren, nicht einmal als Verwaltungspersonal wirken. Auch für Gruppe B kam die Ausübung eines Lehramtes grundsätzlich nicht in Betracht, doch sollte das Studium dafür zulässig sein, womit zwischen einer sofortigen und einer

früherer Offiziere soll an der Universität zulässig sein? Soll von einem bestimmten Rang oder Lebensalter an das Studium untersagt werden?

[36] 706/GFCC/SE v. 17. 11. 1946, AdO Colmar AC 70.1.

[37] Bericht Sauzins v. 28. 12. 1946 zur Vorbereitung der Moskauer Konferenz, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5. Marquants mit Schmittleins Unterschrift Sabatier zugeleiteter Bericht v. 5. 6. 1947 (7377/DGAA/EDU) enthält folgende Zahlen: Freiburg 57 und 367 von 3319 Studierenden, Mainz 32 und 606 von 5014, Tübingen 67 und 531 von 2976. Vgl. für Tübingen M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 161, mit etwas anderen Zahlen. (Undatiert, Anfang 1946?)

späteren Tätigkeit unterschieden wurde. In keiner Einrichtung dürften die ehemaligen Berufsoffiziere über 2 % des Personalbestandes ausmachen. Die Reserveoffiziere fielen in Gruppe C, für die das Erziehungswesen nicht genannt, somit erlaubt war. Gruppe D umfasste die Offiziere, die Opfer des nationalsozialistischen Regimes geworden waren. Sie sollten keinen Beschränkungen unterliegen, aber daraufhin überwacht werden, ob sie nicht trotz der Gegnerschaft zum Nationalsozialismus „Alldeutsche oder Militaristen" seien.[38]

Einen Schlussstrich zog innerhalb der Besatzungszeit die Direktive Nr. 58 des Alliierten Kontrollrats vom 5. Februar 1948, die auf den älteren Direktiven Nr. 24 und 38 fußte. Um eine Kaderbildung „potentiell gefährlicher Deutscher" zu verhindern, sollten ehemalige deutsche Offiziere zwar nicht grundsätzlich von jeder Tätigkeit ausgeschlossen sein, aber überwacht und der Zahl nach in den einzelnen Berufszweigen so niedrig gehalten werden, dass sie den Berufszweig nicht unter ihre Kontrolle bekommen könnten. Außer Polizei, Feuerwehr und Verwaltung wurden ausdrücklich die Universitäten genannt, sowohl hinsichtlich der Professoren als auch der Studenten.[39]

Wie in anderen Bereichen entsprach die Handhabung der Beschlüsse und Bestimmungen jedoch nicht immer der Grundabsicht. Die französischen Hochschuloffiziere legten Wert darauf, Einzelfälle als solche zu behandeln und nicht nur ein Soll zu erfüllen.[40] Zwei höhere Offiziere des Zweiten Weltkriegs haben nach Bewährung im Studium und Lehramt später im Oberschulamt Freiburg gewirkt. Auch für die Schüler der Napolas und Adolf-Hitler-Schulen und die HJ/BDM-Führer höherer Ränge verzögerte sich zwar vielfach das Studium, es wurde aber, solange die Besatzung zum Verbot in der Lage war, nicht grundsätzlich unterbunden.[41]

---

[38] 3389 CAB/C v. 2. 4. 1947, AdO Colmar AC 65.1. Schmittlein war um Äußerung zum Entwurf v. 5. 2. 1947 gebeten worden und hatte am 20.2. zugestimmt. (5943/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 68.)

[39] Ein in diesem Zusammenhang interessantes Dokument deutscher Herkunft stellen Köhlers „Richtlinien über die Fernhaltung militaristischer Elemente vom Dienst in der Badischen Landesverwaltung" dar. (No. 1152 v. 22. 12. 1945, GLAK 481, No. 1176.)

[40] Vgl. die Äußerungen beim Tübinger Symposium vom 16.–18. 9. 1985. (Heinemann 1991, S. 43, 46, 145 f., 151 f.)

[41] Vgl. Kap. 3, Anm. 227. Die franz. Besatzungsmacht befürwortete, soweit möglich, der jeweiligen Person angemessene Entscheidungen. Eine ehemalige Mädelringführerin wurde wegen dieser Belastung zwar im Herbst 1945 und Frühjahr 1946 von mehreren Universitäten, darunter Freiburg, abgewiesen, zum WS 1946/47 dann aber im Vorgriff auf die in der franz. Zone beabsichtigte Jugendamnestie zugelassen, nachdem in der amerik. Zone eine entsprechende Amnestie schon am 6. 8. 1946 verkündet worden war. (Mitteilung M.B. v. 20. 11. 1996.) – Die Vier-Mächte-Bestimmung (CORC/P (46) 18), dass frühere Mitglieder von NS-Organisationen höchs-

Zu den Bedingungen, unter denen nach dem Krieg im französisch besetzten Teil Südwestdeutschlands studiert werden konnte, gehörte, sofern ein Staatsexamen angestrebt wurde, die Beschäftigung mit der französischen Sprache. Diese Auflage betraf die Lehramtskandidaten aller Fachrichtungen ebenso wie die Juristen und Mediziner. Sie galt unabhängig davon, ob die Eltern des Studenten ihren Wohnsitz in der französischen Zone hatten und ob der Beruf später dort ausgeübt werden sollte. Wie für die Schüler Französisch zur ersten Pflichtfremdsprache und zum Abiturfach wurde, sollten die Studierenden der genannten Fachrichtungen nur nach einer bestandenen Sprachprüfung am Examen teilnehmen können. Sauzin erklärte im Januar 1947, es sei von allem Anfang an das Ziel gewesen, dem Französischen in der Zone den Rang der ersten lebenden Fremdsprache zu geben.[42]

Um dafür die Voraussetzungen zu schaffen, wies die französische Militärregierung den höheren Schulen Assistenten, den Universitäten Lektoren zu. Deren Angebot wurde verstärkt und ergänzt durch das Institut français in Freiburg und seine Filialen (Centres d'Etudes françaises) in Tübingen, Mainz und Trier. Den deutschen Goethe-Instituten im Ausland vergleichbar, waren sie nicht Teil des Besatzungsapparates, dienten aber ebenfalls einer Politik, die in der Verbreitung der französischen Kultur eine nationale Aufgabe und in der Vermittlung der französischen Sprache die Grundlage dafür sah. Ein anspruchsvolles Vortragsprogramm und ein Bestand ausgewählter französischer Bücher sollte sie über das Sprachtraining hinaus zum Anziehungs- und Treffpunkt für Intellektuelle und Künstler machen.[43]

Nun hatten zahlreiche Studierende der ersten Nachkriegszeit in der Schule keinen Französischunterricht gehabt und mussten die Sprache von Grund aus erlernen. Die Einführung der obligatorischen Prüfung war deshalb nicht nur eine zusätzliche Anforderung; sie verlängerte das Studium. Dies traf viele hart, die ganz auf sich selbst gestellt waren oder deren Eltern entweder kein Vermögen besaßen oder es durch den Krieg eingebüßt hatten. Der Senat der Universität Freiburg wollte wenigstens denen die Prüfung erlassen, die sich mit Französisch in der Schule in ausreichendem Umfang beschäftigt hatten. Der Kurator der Universität, Jacques Lacant, bat jedoch, diesen Satz zu streichen.[44] Am 12. März 1946 beschloss der

---

tens 10 % der Studentenschaft ausmachen durften, wurde 1947 entschärft, indem die von der Jugendamnestie Begünstigten nicht mehr eingerechnet wurden. (Tent 1982, S. 99.)

[42] Vermerk Sauzins v. 6. 1. 1947, AdO Colmar AC 70.1.

[43] Bericht Schmittleins v. 24. 6. 1949 (10443/CC/SG/EDU), AdO Colmar AC 66.2. Das Kulturinstitut in Freiburg wurde als erste derartige Einrichtung in der franz. Zone Mitte Oktober 1946 eröffnet. Vgl. Sid-Otmane 1992, S. 95–103.

[44] Schreiben Lacants über den Délégué Supérieur an Laffon (23. 3. 1946, AdO Colmar AC-SEO.RUS-109.7).

Senat, jeder Studierende, der in Freiburg das Staatsexamen ablegen wolle, müsse vom 1. Oktober 1947 an die Bescheinigung über die bestandene Prüfung in Französisch vorlegen. Die Abnahme der Prüfung durch den Professor des Romanischen Seminars und französische Lektoren war ein Hinweis darauf, dass es sich nicht um eine leicht zu nehmende Hürde handeln würde, obwohl die Militärregierung bei den Anforderungen zur Mäßigung neigte.[45]

Vom Sommersemester 1946 an sollten zur Vorbereitung besondere Sprachkurse eingerichtet sein. Tatsächlich wurden sie erstmals im Winter angeboten.[46]

Die von Sauzin entworfene Antwort auf den Bericht des Délégué Supérieur für Baden vom 23. März 1946 drängte darauf, dass bereits im gleichen Jahr geprüft werde, doch entschied Schmittlein im Sinn des Freiburger Vorschlags.[47] Es blieb also dabei, dass sich die Studierenden einige Zeit vorbereiten konnten und diejenigen Examenskandidaten, die ihre Prüfung vor dem Stichtag ablegten, nicht betroffen waren. Bei ihnen handelte es sich freilich um eine Minderheit. Für die Kandidaten des Winterhalbjahres 1947/48 wurde die Möglichkeit vorgesehen, sich der Sprachprüfung ein Semester früher, somit als Vorprüfung zu unterziehen. Danach sollte es in jedem Semester zwei Termine geben. Zu den Anforderungen wurde gesagt, sie würden sich „im Rahmen einer Französisch-Prüfung im Abitur" halten. Die Sprachprüfung setzte sich aus einem schriftlichen und mündlichen Teil zusammen, wobei aus dem Französischen ins Deutsche zu übersetzen war, grammatikalische Fragen und Fragen zur französischen Kultur gestellt wurden und das Verstehen von gesprochenem Französisch getestet wurde. Auch wer im Abitur schon erfolgreich an einer Prüfung in Französisch teilgenommen hatte, war „laut besonderer Entscheidung der Militärregierung" erneut zu prüfen.[48] Die Universität Tübingen folgte dem Freiburger Verfahren.

Die Nachricht von der Einführung der Sprachprüfung ging durch die Presse. Im Alliierten Kontrollrat erkundigten sich die Vertreter der Vereinigten Staaten und Großbritanniens nach dem französischen Alleingang.

---

[45] Schreiben des Rektors der Universität Freiburg, Prof. Franz Arthur Allgeier, an die Délégation Supérieure (Nr. 1209 v. 15. 3. 1946) in Beantwortung einer von General Schwartz unterzeichneten Aufforderung v. 9. 2. 1946 (3689/25/EDU/U), AdO Colmar AC-SEO.RUS-109.7. Zum empfohlenen Schwierigkeitsgrad Sauzins Vermerk v. 6. 1. 1947 (wie Anm. 42).

[46] Schreiben des Rektors der Universität Freiburg v. 15. 3. 1946; Vermerk Sauzins v. 6. 1. 1947 (wie Anm. 42).

[47] Entwurf v. 2.3. (wohl irrtümlich für 2.4.) 1946 mit Randglosse Schmittleins, AdO Colmar AC-SEO-RUS-109.7.

[48] Schreiben des Freiburger Romanisten Prof. Dr. Hugo Friedrich v. 16. 11. 1946; Anlage zum Vermerk Sauzins v. 6. 1. 1947 (wie Anm. 42).

Der französische Vertreter fragte in Baden-Baden zurück und erfuhr, es handle sich um eine Aktion einzelner Professoren, die den Eifer der Studenten hätten anstacheln wollen, nun aber, um aufgekommener Kritik zu entgehen, die Verantwortung der Militärregierung zuschöben. Diese habe lediglich mündlich einen Wunsch geäußert, der dann die Billigung der Universitätsorgane gefunden habe.[49] Anscheinend hatte Sauzin den „Wunsch" in der Tat mündlich vorgebracht, aber der Kurator in Freiburg war gleichfalls tätig gewesen. Im März 1946 hatte er Laffon und Schmittlein davon unterrichtet, dass, einer Forderung von ihm nachkommend, der Senat den entsprechenden Beschluss gefasst habe.[50] Auch hatte der Délégation Supérieure in Tübingen der Hochschulführer der Universität für das Wintersemester 1946/47 vorgelegen. In ihm war die „Vorschrift der Militärregierung" erwähnt und niemand hatte dieser Formulierung widersprochen.[51]

Dennoch hatte die Universität Freiburg eigenmächtig gehandelt: Sie konnte die Voraussetzungen für die staatliche Lehramtsprüfung nicht ohne das Badische Ministerium des Kultus und Unterrichts erweitern. Nach einem Hinweis darauf fand beim Délégué Supérieur ein Grundsatzgespräch statt, und danach schlug Gouverneur Pène Schmittlein zwei Änderungen vor. Studierende aus anderen Zonen, die nur vorübergehend die Universität Freiburg besuchten, sollten auf Wunsch eine gleichwertige Prüfung in Englisch ablegen können, und auch bei Einheimischen sollten, falls sie vor dem Wintersemester 1947/48 immatrikuliert waren, Ausnahmen möglich sein. Schmittlein, gewiss froh darüber, die Hauptsache gerettet zu haben, signalisierte Einverständnis. Diese Entscheidung fiel im Juni, also vor dem Stichtag, doch waren inzwischen die Studenten an der Arbeit. Im Oktober 1947 ergab sich nochmals eine Abwandlung. Abgesehen davon, dass die Prüfung ohnehin unnötig war, wenn jemand Französisch

[49] Vermerk Schmittleins v. 24. 1. 1947 (5561/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 70.1).

[50] Schreiben v. 23. 3. 1946 (wie Anm. 44). Der Rektor der Universität Freiburg, Prof. Dr. Constantin v. Dietze, betonte in seinem Schreiben v. 3. 7. 1947 (Nr. 1076) an die Militärregierung, der Senat habe seinen Beschluss „zur Ausführung der Anordnung der Militärregierung vom 9. 2. 1946" gefasst. Trotzdem beharrte Lacant darauf, es handle sich um einen Senatsbeschluss, keine bindende Forderung der Militärregierung. (GLAK 235, No. 31404.)

[51] Vermerk Sauzins v. 6. 1. 1947 (wie Anm. 42). – Im StAS findet sich die Abschrift eines Schreibens der Délégation Supérieure Tübingen (CAB.C.UNI/RC/EH) v. 28. 1. 1946 an den Rektor der Universität Tübingen, in dem mitgeteilt wird, dass die Direction de l'Education Publique eine französische Sprachprüfung verfügt hat, die vom Ende des folgenden (Sommer-)Semesters an von allen Teilnehmern an Staatsexamina und anderen Abschlussprüfungen abzulegen sein wird. Die Universität wird gebeten, entsprechende Sprachkurse einzurichten, für die drei Lektoren und drei französische Assistenten zur Verfügung stehen. (Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 131, G 25.2.)

als Muttersprache hatte oder als Fach studierte, sollte sie künftig wegfallen können, wenn sie wegen besonderer Belastung als unzumutbar angesehen werden musste. Die Freistellung war aber Sache der Militärregierung. Diese räumte ein, dass statt Englisch eine der Sprachen Italienisch, Spanisch oder Russisch an die Stelle des Französischen treten konnte, ohne dass eine besondere Genehmigung erforderlich war.[52]

Damit waren die gröbsten Unzuträglichkeiten beseitigt, doch blieb für viele Studenten eine Belastung bestehen, die durchaus als solche empfunden wurde, auch wenn auf längere Sicht Französischkenntnisse ein Gewinn waren. Lacant behielt sich vor, über die Ausnahmen zu entscheiden, und mahnte mehrmals, noch 1948, die Prüfung ernst zu nehmen. Im August 1949 aber war der Senat in der Lage, seinen Beschluss von 1946 aufzuheben, und tat es: Die bis dahin obligatorische Prüfung wurde freiwillig. Noch im Oktober legte Lacant sie dem Rektor nachdrücklich ans Herz. Ein halbes Jahr danach jedoch berichtete Professor Dr. Hugo Friedrich, der Ordinarius für Romanistik, der Universitätsspitze, seit die Prüfung nicht mehr vorgeschrieben sei, hätten sich keine Studierenden mehr dazu gemeldet.[53]

4.2 Die Technischen Hochschulen, Musikhochschulen und Kunstakademien

Jedes Studium war in den Nachkriegsjahren durch die Begleitumstände erschwert. Wer nicht eine bewohnbare und ausreichende Wohnung mit den Eltern teilen und von da aus die Hochschule besuchen konnte, fand am Ort nur zufällig eine Unterkunft: Noch Jahre später konnten die Wohnungsämter der Hochschulen kaum in den dringendsten Härtefällen helfen. Die meisten „Buden“ wechselten den Benutzer durch „Mundfunk“: Sobald jemand eine Unterkunft räumte, rückte ein Freund oder Bekannter an seine Stelle. Die für alle unzureichende Ernährung wurde noch problematischer, wenn man im Zimmer keine Kochgelegenheit hatte und ganz auf das Essen im Gasthaus oder in einer kirchlichen Einrichtung angewiesen war. Tübingen bekam erst mehrere Jahre nach der Währungsreform wieder eine richtige Mensa. In Freiburg war zwar eine Mensa im Unter-

[52] Schreiben Pènes an Schmittlein v. 12. 7. 1947 (1186/Cab/DAA) und Antwort Sauzins v. 28. 7. 1947. Schreiben des Bad. Ministeriums des Kultus und Unterrichts v. 24. 9. 1947 (A 4289) und 2. 10. 1947 (A 4425). Schreiben Sauzins (mit Unterschrift Laffons) an Pène v. 22. 10. 1947. AdO Colmar AC-SEO.RUS-109.7.

[53] Am 21. 1. 1948 entschied Lacant, ohne Sprachprüfung sei ein Staatsexamen ausgeschlossen. Das Schreiben Lacants an Rektor Gerd Tellenbach datiert v. 29. 10. 1949, das Schreiben Friedrichs an Tellenbach v. 5. 4. 1950 (GLAK 235, No. 31404).

geschoss des Universitätsgebäudes vorhanden, aber dem Andrang nach den um 12 und 13 Uhr endenden Vorlesungen in keiner Weise gewachsen. Viele Stunden das Wartens brachten auch die unumgänglichen Vorsprachen bei Ämtern mit sich. Im zweiten Nachkriegswinter blieben in Freiburg die Seminarbibliotheken wiederum ungeheizt, so dass man allenfalls etwas nachschlagen oder im Auf- und Abgehen im Mantel mit klammen Fingern einige Seiten eines Buches lesen konnte. Zwischen 7. Dezember 1946 und 7. Februar 1947 wurde das Wintersemester unterbrochen. Immerhin aber war der Besuch einer Universität in Südwestdeutschland seit Ende 1945 grundsätzlich wieder möglich. Von den anderen Hochschulen konnte nur die fast unversehrte Landwirtschaftliche Hochschule in Hohenheim noch 1945 die Tore öffnen.[54] Dort aber wurde eine volle Lehramtsausbildung – in den Fächern Physik, Chemie und Biologie – erstmals im Wintersemester 1964/65, also fast zwei Jahrzehnte später, angeboten.[55]

Besonders hart hatte der Krieg den Technischen Hochschulen in den beiden Landeshauptstädten zugesetzt. In Stuttgart fiel von 1943 an ein Institut nach dem anderen den Bomben zum Opfer. Auch das Hauptgebäude am Stadtgarten wurde aufs Schwerste in Mitleidenschaft gezogen; zugleich mit ihm verbrannte am 26. Juli 1944 die Hochschulbibliothek. „Als Hermann Lautensach, Geograph von internationalem Ruf, im Herbst 1947 das Geographische Institut übernahm, ... bestand dieses aus einem leeren Schrank, der im Dozentenzimmer stand."[56] Die Räume des Mathematischen Instituts und das Institut für organische Chemie waren gleichfalls verloren. „Die Stuttgarter TH hat ganz von vorne anfangen müssen."[57]

Ähnlich in Karlsruhe, wo das Aula-Gebäude, der Ostflügel des Verwaltungsgebäudes und mehrere Institute schon Anfang September 1942 bei einem Luftangriff vernichtet oder schwer getroffen worden waren und

---

[54] Das WS begann am 11. 12. 1945 mit 156 Studierenden. Bis zum SS 1949 stieg die Zahl auf 646. (Bericht des Kultministeriums für April 1946, GLAK 235, No. 4331; 5 Jahre KM WB, S. 71; Wurster 1995, S. 537.)

[55] KuU 1964, S. 773. Auch die vor dem Ersten Weltkrieg gegründete Handelshochschule in Mannheim, die im „Dritten Reich" der Universität Heidelberg eingegliedert worden war, aber am 23. 3. 1946 als Wirtschaftshochschule Mannheim „für konstituiert erklärt" wurde (Brecht 1957, S. 1–4), kam für Studierende für das Lehramt an Gymnasien erst knapp zwei Jahrzehnte später – nach Erweiterung des Lehrangebots und kurz vor ihrer Erhebung zur Universität – in Betracht. (Kirchgäßner 1976, S. 26 f.)

[56] Borst 1979, S. 408; Martini, Koschlig 1954, S. 58. Ein Teil der Bestände der Hochschulbibliothek blieb, da ausgelagert, erhalten. (Borst S. 410.) Voigt 1981, S. 50, schätzt den Verlust auf etwa 50 %.

[57] Borst 1979, S. 409; entsprechend Voigt 1981, S. 50. Der Stuttgarter OB Strölin bezeichnete in seinem Bericht über die Juliangriffe in der Ratsherrensitzung v. 10. 8. 1944 die TH als „vernichtet", im entsprechenden Bericht über die Septemberangriffe am 12. 10. 1944 als „nahezu völlig vernichtet". (Bardua 1985, S. 249, 288.)

dann der Angriff vom 27. September 1944 80 % des Hochschulareals zerstört hatte. An Lehre und Forschung war danach fürs Erste nicht zu denken. In den letzten Kriegsmonaten befanden sich weder der Rektor noch die Hochschulverwaltung mehr in der Stadt. Nur einzelne ausgelagerte Institute „führten ... noch ein Scheindasein".[58]

Es kann nicht verwundern, wenn unter solchen Umständen ein Neubeginn im Umland ernsthaft überlegt wurde. In Stuttgart kam die kleine Stadt Tamm in den Blick[59], in Karlsruhe, wo am 21. Juni 1945 vierzehn Professoren den Rektor und den Prorektor neu gewählt hatten, erwog Professor Rudolf Plank als Rektor sowohl die verwaltungsmäßige Anbindung an eine der Universitäten Heidelberg oder Freiburg als auch die Verlegung in eine ehemalige Kaserne seiner Wohngemeinde Ettlingen. Während dieser Plan weithin auf Zustimmung stieß, kam auch ein Zusammenschluss mit der Technischen Hochschule Stuttgart ins Gespräch. Im Sinne des nordbadischen Landesbezirkspräsidenten Köhler wäre das Letztere nicht gewesen, aber eine Verringerung der Ausbildungsstätten des obersten Ranges befürwortete grundsätzlich auch er: „Für ein Bettelvolk sind nicht viele Universitäten notwendig."[60]

Überraschend entschlossen sich jedoch die Amerikaner zur Freigabe der Telegraphenkaserne in Karlsruhe, wo dann die „Hochschule West" eingerichtet wurde.[61]

Mit der Wiederherstellung zerstörter Gebäude hatte man inzwischen in beiden Städten begonnen. Stuttgart bestimmte schon im Juni 1945, dass jeder Bewerber vor der Aufnahme des Studiums einer nach dem Lebensalter gestaffelten „Baupflicht" genügen müsse. Bauholz war zu schlagen und herbeizuschaffen, Baumaschinen mussten bedient werden; ein erheblicher Teil der Baustoffe wurde selbst hergestellt. Maurer-, Zimmermanns-, Klempner-, Malerarbeiten galt es zu verrichten. Mindestens anderthalb, höchstens acht Monate sollten die künftigen Studenten so tätig sein. Unter Anleitung und Mithilfe weniger Fachleute aus dem Handwerk leisteten sie bis zum Jahresende 1945 250 000 Arbeitsstunden ab.[62] Auch in Karlsruhe

---

[58] J. Werner 1986, S. 242.

[59] Borst 1979, S. 412.

[60] Am 9. 10. 1945 bei einer gemeinsamen Besprechung der von den Franzosen und der von den Amerikanern eingesetzten Landesverwaltung: GLAK 69 N/Köhler, No. 13; Die Protokolle der Regierung von Baden, 1. Bd., S. 1; J. Werner 1986, S. 245. Auch Wohleb hatte bei der Besprechung mit Vertretern der badischen Hochschulen am 25. 6. 1945 (wie Anm. 5) keine Möglichkeit gesehen, „daß das Land Baden bei der derzeitigen Finanzlage drei Hochschulen erhält". Zur Wahl Prof. Planks: GLAK 69 N Ott No. 80 (Besprechung am 25. 6. 1945).

[61] Bericht der nordbad. Unterrichtsverwaltung an das Staatsministerium Württ.-Baden für Mai 1946 (GLAK 235, No. 4331). J. Werner 1986, S. 246.

[62] Borst 1979, S. 410–414. Nach Wurster 1995, S. 531, wurden „anfangs zwölf Monate, später dann nur noch sechs bis acht Monate" Arbeit gefordert.

wurde von jedem, der sich einschreiben ließ, ein vierwöchiger Arbeitsdienst verlangt.[63]

Der Erfolg entsprach dem außergewöhnlichen Einsatz. In hergerichteten, wenngleich sofort überfüllten Räumen begannen in Karlsruhe am 10., in Stuttgart am 12. Februar 1946 die Vorlesungen wieder. Allerdings blieben manche Sachgebiete noch verwaist; ein amtlicher Bericht vom Juni 1946 bezeugt, dass die Lehrtätigkeit in Karlsruhe auch wegen des Mangels an Räumen nur „in bescheidenem Umfang" möglich war. Die feierliche Eröffnung fand in Karlsruhe am 15., in Stuttgart am 23. Februar statt.[64] Die prosaische Alltagswirklichkeit hat Theodor Heuss, dessen Ministerium anfangs im Hauptgebäude der Stuttgarter Technischen Hochschule (Keplerstr. 10) mit untergebracht war, so geschildert: „Es ist etwas ‚los' in dem Haus. Backsteine wurden herumgeschleppt, Ziegel, Balken; die Studenten reichten sich Stein zu Stein. Das Gehämmer konnte einen von Stube zu Stube vertreiben, wenn die nächste nicht schon besetzt gewesen wäre. Von der halbzerrissenen Decke fielen einem Gipsstücke auf den

[63] J. Werner, 1986, S. 246.

[64] J. Werner 1986, S. 247; Borst 1979, S. 412. Koch 1992 gibt für Karlsruhe den 12.2. (S. 188), Meininger, Doerrschuck 1965 den 15. 3. 1946 als Beginn an (S. 140). Vietzen 1972, S. 494, nennt für Stuttgart drei Daten: 19. 1. 1946 für die offizielle Eröffnung, 23.2. für die Eröffnungsfeier, 1.2. für den Vorlesungsbeginn. Beim Letzteren handelt es sich offenbar um ein theoretisches Datum; auch Voigt (1981, S. 52) sagt, dass der Lehrbetrieb tatsächlich am 12.2. aufgenommen wurde. Im Bericht des Kultministeriums für April 1946 an das Staatsministerium ist für Stuttgart der 17.2. genannt; der im Text erwähnte Bericht der nordbad. Kultusverwaltung v. 29. 6. 1946 findet sich an derselben Stelle: GLAK 235, No. 4331. – Bald nach Kriegsende hatten die in Stuttgart verbliebenen Mitglieder des Großen Senats einstimmig Professor Richard Grammel zum Rektor gewählt. Die Unterrichtsverwaltung setzte ihn am 11. 6. 1945 als kommissarischen Rektor ein und beantragte am 24.8. bei der Militärregierung die Eröffnung im Oktober, also zum WS 1945/46. Durch die politische Überprüfung der Mitglieder des Hochschulplanungsausschusses, der dann seinerseits am 19.12. den Antrag auf Wiedereröffnung stellte und am 28.12. Grammel zum amtsführenden Rektor wählte, verging ein Vierteljahr. Nachdem die Militärregierung der Weiterarbeit der Hochschulen am 10. 1. 1946 zugestimmt hatte, wurden die beiden ersten Nachkriegssemester zeitlich neu festgelegt: Das WS sollte bis zum 25. Mai dauern, das SS 1946 vom 17.6. bis zum 25.9. (Voigt 1981, S. 50–52; gleiche Semesterdauer im Bericht des Kultministeriums für April 1946.) – Die Studentenzahlen wuchsen trotz der harten Bedingungen schnell von knapp 2000 im ersten WS auf fast das Doppelte im WS 1946/47 und auf 4270 im WS 1947/48. (5 Jahre KM WB, S. 70; Voigt 1981, S. 55.) Auch an der Karlsruher Hochschule waren im WS 1948/49 4072 Studierende eingeschrieben. (GLAK 235, No. 5139.) Die von U. Schneider für 1946 und 1948 ermittelten Studentenzahlen (1990, S. 5) sind in der Aussage vergleichbar. – Die Militärregierung beließ etwas mehr als die Hälfte der Stuttgarter Professoren im Amt. Nach dem Jahresbericht v. 5. 7. 1946 waren bis Anfang Juli 21 ordentliche und 10 andere (außerordentliche, außerplanmäßige und Honorar-) Professoren entlassen und 25 bzw. 12 bestätigt. (Voigt 1981, S. 53.)

Schreibtisch. Durch die traurige Trostlosigkeit der kaputten Fenster, der improvisierten Lattentüren kam nicht bloß Dreck und Kälte herein, sondern der Rhythmus einer unverdrossenen Lebendigkeit."[65]

Die Ausbildungsstätten der Musiker und bildenden Künstler hatten den Krieg ebenfalls voll zu spüren bekommen. Mit Grund betrieb der Direktor der Staatlichen Hochschule für Musik in Stuttgart, Hermann Erpf, im Herbst 1943 die Verlegung seiner traditionsreichen Anstalt in ein überwiegend ländliches Gebiet – schon um die kostbaren Instrumente vor der drohenden Vernichtung zu bewahren. Die kleine Stadt Trossingen war durch die dort ansässige Firma Hohner für die Musik aufgeschlossen, aber innerhalb der Hochschule gab es Widerstände: Zuerst fanden sich nur 33 Studierende und 5 Lehrkräfte zur Evakuierung bereit. Als jedoch die Zweigeinrichtung in zwei Schulgebäuden zu arbeiten begonnen hatte und die Schwierigkeiten in Stuttgart weiter zunahmen, wuchs die Zahl der Studierenden bis Anfang 1944 auf über 100, bald danach auf 120 an. Im Sommer 1944 brannte das Stuttgarter Hochschulgebäude am Urbansplatz aus.[66] Dennoch wurde der Unterricht auch in Stuttgart so gut wie möglich fortgesetzt. Georg v. Albrecht, zum Leiter in Trossingen bestellt, kam auf immer beschwerlicheren und gefährlicheren Wegen zweimal im Monat auf ein paar Tage in die Landeshauptstadt. Doch im Herbst 1944 endete am einen wie am anderen Ort die Ausbildung, und „alle Studierenden und Lehrer mußten zum Kriegseinsatz in die Fabrik".

In Trossingen gab es allerdings nochmals eine verblüffende Wende. Unerwartet erschien im Winter 1944/45 Professor Ernst-Lothar v. Knorr mit einer von oberster Stelle in Berlin abgesegneten „Vollmacht, eine Musik-

[65] Borst 1979, S. 412 f. Ähnlich, aber mit der Betonung auf den eigentlich unzumutbaren Arbeitsbedingungen Heuss 1953, S. 10.

[66] Die Stuttgarter Ausbildungsstätte für Musiker war die älteste in Südwestdeutschland. Von Bürgern der württ. Hauptstadt gegründet und am 15. 4. 1857 als „Stuttgarter Musikschule" eröffnet, wurde sie 1865 „aus Konzession gegen den anderwärts allgemeinen Gebrauch" in „Konservatorium für Musik" und 1896 in „Königliches Konservatorium für Musik" umbenannt, 1921 „Württembergische Hochschule für Musik". Sie erhielt seit 1860 einen jährlichen Zuschuss aus Staatsmitteln, der 1872 verdoppelt wurde, und ab 1871 einen Beitrag der Stadt, zusätzlich ab 1874 einen Beitrag aus der königlichen Kabinettskasse. Von 1860 bis 1911 war sie im „Landhaus" (Lange Str. 51) untergebracht, das jedoch mit der Zeit nicht mehr genügte, zumal bis 1921 sowohl Berufsmusiker ausgebildet als auch musikbegeisterte Amateure unterrichtet wurden. Von 1926 an gab es eine Abt. für Kirchen- und Schulmusik, seit 1928 ein Musiklehrerseminar. Am 1. 10. 1938 wurde die trotz der Zuschüsse von Staat und Stadt bis dahin vom Württembergischen Musikhochschulverein getragene Hochschule verstaatlicht. (Leipner 1982, S. 515.) – Zu den Folgen des Luftkriegs: Der Stuttgarter OB erwähnte in seinem Bericht v. 10. 8. 1944 (wie Anm. 57), die Musikhochschule habe „schweren Schaden erlitten"; der für Veranstaltungen benutzte Saal sei zerstört. In seinem Bericht v. 12. 10. 1944 führte er die Musikhochschule unter den „total und schwer beschädigten" Gebäuden an. (Bardua 1985, S. 263, 288.)

hochschule zu eröffnen, an der für den Krieg untaugliche Studenten und Lehrer arbeiten durften." Man arrangierte sich: „v. Knorr verpflichtete sich, im Falle der Wiedereröffnung der Stuttgarter Musikhochschule alle Instrumente herauszugeben und Lehrer und Studierende nicht zu halten", diese wiederum widmeten sich im neuen „Hochschulinstitut für Musikerziehung" gern ihrer eigentlichen Aufgabe. In der Stadt und deren Umgebung wurden Konzerte gegeben. Als die Franzosen einrückten, spielte noch am Abend der Besetzung das Streichquartett der Lehrer zusammen mit dem Pianisten des Instituts vor dem Kommandanten und seinen Offizieren. Tags darauf suchten v. Albrecht und v. Knorr, von dessen Vollmacht und Einrichtung nun nicht mehr die Rede war, den Kommandanten auf und baten, die Trossinger Abteilung der Stuttgarter Musikhochschule wieder eröffnen zu dürfen. Der französische Oberst war während des Abends vom Spiel so bewegt gewesen, dass er zu den Musikern gesagt hatte: „O ihr Deutschen, was habt ihr euch angetan!" Er zeigte auch jetzt Verständnis. Um künftigen Komplikationen vorzubauen, ließ sich v. Albrecht die Erlaubnis zur Weiterarbeit als schriftlichen Befehl geben. Bei diesem blieb es, während an allen anderen Ausbildungsstätten für Musiker eine Generalpause eintrat.

Als es wieder möglich wurde, nach Stuttgart zu fahren, wohin die Verbindung eine Zeit lang abgerissen war, berichtete v. Albrecht, wohl im September 1945, dem Kunstreferenten der neuen Kultusverwaltung, Ministerialrat Dr. Fritz Kauffmann. Zusammen mit einem, später zwei Kollegen – die anderen waren entnazifiziert – begann er, die Hochschule in Stuttgart neu zu organisieren, die ihre Arbeit Anfang Februar 1946 aufnahm und im Sommersemester 1946 schon 350 Studenten zählte. Im Wintersemester waren es 460.[67] Die Anschrift der Hochschule lautete nun Urbanstraße 50, doch fanden die Vorlesungen im Saal der Markuskirche und ein Teil des Instrumentalunterrichts in den Wohnungen der Lehrer statt. Erst im Oktober 1955 stand für die Ausbildung ein neues Gebäude am Urbansplatz zur Verfügung, das genutzt wurde, bis 1996 der größere Stirling-Bau neben der Staatsgalerie eingeweiht werden konnte. Ernst-Lothar v. Knorr blieb in Trossingen und führte das dortige Institut als Außenstelle weiter. Es sollte sich allmählich verselbstständigen, bildete aber danach noch längere Zeit nicht für das höhere Lehramt aus.

---

[67] Vgl. zur Stuttgarter Hochschule und ihrem Trossinger Ableger den Bericht des Kultministeriums an das Staatsministerium für April 1946 (GLAK 235, No. 4331), wo der 4. 2. 1946 als erster Arbeitstag genannt ist, ferner G. v. Albrecht 1984, S. 172–185; Vietzen 1972, S. 630; Wurster 1995, S. 537 f. Obwohl die Hochschule staatlich war, beteiligte sich die Stadt Stuttgart an ihrer Finanzierung. (Mack 1995, S. 486). Die Zahl der Studierenden (für Oktober 1946 im entsprechenden Bericht) pendelte sich etwa auf dieser Höhe ein. (5 Jahre KM WB, S. 85.)

Die Karlsruher Musikhochschule, aus einem 1884 gegründeten Konservatorium herausgewachsen, das nach dem Ersten Weltkrieg (1921) städtisch geworden war, hatte seit 1929 als „Badische Hochschule für Musik" das Lehramtsstudium angeboten.[68] Von 1938 an wurde sie als „Staatliche Hochschule für Musik" bezeichnet. Bei zwei schweren Luftangriffen im September 1942 und Oktober 1944 gingen die Räume im Palais Bürklin an der Kriegsstraße, die Bibliothek, die Akten und fast alle Lehrmittel und Instrumente verloren. Die Stadt bemühte sich jedoch schon 1945 um die Wiedereröffnung in neuen Räumen. Am 7. Januar 1946 kam es dazu: Ecke Reinhold-Frank- und Jahnstraße konnte die Lehranstalt die Arbeit unter ihrem Namen aus der Weimarer Zeit gleichzeitig mit dem Konservatorium aufnehmen. Die Beibehaltung des Namens war nicht nur ein Bekenntnis zur Tradition, sondern drückte auch aus, dass die Trägerschaft der Stadt Karlsruhe vorläufig bleiben und der Staat die Einrichtung übernehmen sollte.[69] Diese Hoffnung erfüllte sich freilich erst Jahre nach der Gründung des Landes Baden-Württemberg. Ohnehin hatte die Konferenz der Direktoren deutscher Musikhochschulen im Juni 1947 empfohlen, sich in jedem Land auf eine Hochschule zu beschränken, damit diese dann höheren Ansprüchen zu genügen in der Lage wäre.[70]

Auch in Heidelberg gab es eine Ausbildungsstätte für Musiker, die 1894 als Konservatorium gegründet und 1944 geschlossen worden war. Bewerber für das Lehramt an höheren Schulen hatte sie bis dahin nicht betreut.

---

[68] GLAK 235, No. 40512. Nach dem RdErl. d. RMfWEV v. 20. 7. 1944 (DWEV 1944, S. 198) hatten in Südwestdeutschland nur die 1938 vom Staat übernommenen Staatlichen Hochschulen für Musik in Karlsruhe und Stuttgart Abteilungen für Schulmusik und damit das Recht, Lehrer auszubilden.

[69] J. Werner 1986, S. 240 f. (Koch 1992, S. 188, nennt den 1. 4. 1946 als Tag der Wiederaufnahme des Lehrbetriebs.) Als Staatliche Hochschule für Musik war die Karlsruher Anstalt durch Verfügung des Ministers des Kultus und Unterrichts v. 2. 12. 1938 (E 17353) anerkannt worden. Nach dem Krieg war sie rechtlich und sachlich eine städtische Einrichtung; die gewünschte Verstaatlichung wurde immer wieder hinausgeschoben. Die Kultusverwaltung hatte sich am 15. 9. 1945 (Nr. 1665) mit der Absicht der Stadt einverstanden erklärt, staatliche Zuschüsse aber erst für die Zeit in Aussicht gestellt, in der sich die Notwendigkeit der Lehrerausbildung ergebe. Am 5. 5. 1947 erwähnt Direktor Wilhelm Rumpf, dass im SS 1947 etwa 13 Studierende für das höhere Lehramt eingetragen seien. Ab 1. 4. 1948 genehmigte die Stadt ein Seminar für Lehramtsbewerber an der Hochschule. (GLAK 235, No. 40506). Insgesamt waren im WS 1948/49 167 Studierende eingeschrieben. (GLAK 235, No 5139.)

[70] Noch in einem Schreiben v. 7. 5. 1951 an das (süd-)bad. Kultusministerium betont Prof. Gustav Scheck, der Direktor der Musikhochschule Freiburg, echte Musikhochschulen seien in Westdeutschland nur Detmold, Frankfurt, Hamburg, Köln, München, Stuttgart und Freiburg. In Mannheim und Heidelberg handle es sich weithin um eine „Unterrichtung von Laien und Liebhabern", die Berufsausbildung sei ein Nebenzweig. Scheck äußerte gegen die Neugründung einer Hochschule in Mannheim Bedenken. (StAF, C 25/2, Nr. 27.)

Die amerikanische Militärregierung erlaubte die beantragte Weiterarbeit bereits zum 7. Oktober 1945; tatsächlich fand die Eröffnung im Juni 1946 statt. Schon vorher jedoch, am 27. März, war der Wunsch nach der Lehramtsausbildung laut geworden: Gleichstellung mit Karlsruhe war das Ziel. Nach Erweiterung des Lehrangebots im Jahr 1947 und der Versicherung, dass „bis zum WS 1948 ... alle Studieneinrichtungen für das künstlerische Lehramt endgültig eingerichtet sein" würden, sprach das Land Württemberg-Baden am 20. Oktober 1949 die staatliche Anerkennung aus. Die Subventionierung wurde noch zurückgestellt, doch von 1950 an ein – anfangs knapper – Zuschuss gewährt. Das erste Staatsexamen an der „Staatlich anerkannten Hochschule für Musik und Theater Heidelberg" fand im Mai 1951 statt.[71]

Mehr Zeit verging in Mannheim bis zur Wiedereröffnung der im Herbst 1933 städtisch gewordenen „staatlich anerkannten Musiklehranstalt", die gleichfalls noch im 19. Jahrhundert (1899) als Konservatorium gegründet worden war. Die Stadt plante nach der Währungsreform die Eröffnung der „Städtischen Hochschule für Musik und Theater" für den Winter 1950/51. Im April/Mai 1951 kam es dazu; der Unterricht hatte schon am 1. April begonnen. Er erstreckte sich zuerst aber trotz der staatlichen Anerkennung nicht auf Lehramtsbewerber.[72]

In Freiburg, wo seit 1930 ein Musikseminar der Stadt bestanden hatte, konnte das Studium der Musik Anfang Mai 1946 an einer neu gegründeten Hochschule aufgenommen werden. Der musikwissenschaftliche Lehrstuhl der Universität ergänzte das Angebot im Wenzingerhaus am Münsterplatz. Schon für das Rechnungsjahr 1946 erhielt die Hochschule einen Zuschuss des Landes. 1948 wurde sie nach dem Modell der höheren Schulen teilweise verstaatlicht: Der Sach- und Verwaltungsaufwand blieb Aufgabe der Stadt Freiburg, die Kosten für die Lehrkräfte jedoch übernahm das Land (Süd-)Baden.[73]

---

[71] GLAK 467, Zugang 1988 Nr. 2, Best.-Nr. 60; 481, No. 1637.

[72] GLAK 467, Zugang 1988 Nr. 2, Best.-Nr. 57. Das Kultusministerium versuchte jahrelang, die Lehramtsausbildung auf Freiburg und Stuttgart zu konzentrieren. (StAF, G 520/1, Nr. 138: Rückblick Direktor Schecks in seiner Rede v. 10. 1. 1963.) Vgl. KuU 1959, S. 328: Letztmals sollte an den Hochschulen in Heidelberg und Karlsruhe im Frühjahr 1960 die Künstlerische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien abgenommen werden. Vor dem 1. 4. 1961 an einer der beiden Hochschulen absolvierte Studienzeit sollte voll anerkannt sein, während nach diesem Termin höchstens zwei Semester in Heidelberg, Karlsruhe oder Mannheim auf den Lehramtsstudiengang angerechnet werden sollten. Diese Regelung war jedoch nicht zu halten, u. a. weil der Landtagspräsident und der Karlsruher OB den Direktor der Karlsruher Musikhochschule unterstützten. (Meininger, Doerrschuck 1965, S. 195.)

[73] Zur Freiburger Musikhochschule: StAF, C 25/2, Nummern 23–43 und G 520/1, Nr. 131, 133, 138; Staatliche Musikhochschule Freiburg im Breisgau – Festschrift zur Einweihung des Neubaus 1984; Huggle 2002, S. 331–367. Die Übergabe der

Vor Kriegsende waren auch in Freiburg keine Musiklehrer für höhere Schulen ausgebildet worden. Die Hochschule und die badische Regierung richteten aber jetzt eine Abteilung für Schulmusik ein, und da (Süd-)Baden ein selbstständiges Land war, stand dieser Lösung nichts im Wege.

Nach der Gründung des Landes Baden-Württemberg hat die Zukunft der zahlreichen Ausbildungsstätten für Musiker den Landtag lang beschäftigt. Einerseits erschien es als kostspieliger Luxus, sich so viele Hochschulen zu leisten, und wegen der befürchteten Überproduktion an Musiklehrern auch als Gefahr. Andererseits waren die Städte auf die gedeihenden Einrichtungen stolz und wünschten sie zu erhalten und zu fördern, hielten aber die Bereitstellung der Mittel für eine Aufgabe des Landes. 1971 vollzog der Landtag die Gleichstellung mit den Musikhochschulen Freiburg und Stuttgart. Dabei wurden die benachbarten Hochschulen in Heidelberg und Mannheim zur „Staatlichen Hochschule für Musik Heidelberg-Mannheim" zusammengelegt. Die Trossinger Gründung blieb als „Hochschulinstitut" noch einige Zeit auf die Ausbildung für das Lehramt an Realschulen beschränkt.

Die Wiedereröffnung der Kunstakademien in Stuttgart und Karlsruhe war mit noch größeren Schwierigkeiten verbunden als die der Musikhochschulen. Die Stuttgarter Einrichtung, nach der Vereinigung der älteren Akademie mit der daneben bestehenden Kunstgewerbeschule im Jahr 1941 „Staatliche Akademie der bildenden Künste" genannt, hatte ihr Gebäude an der Urbanstraße im Juli 1944 eingebüßt. Sie konnte Mitte August 1946 im stark beschädigten Bau der Kunstgewerbeschule am Weißenhof mit einem Kurzsemester wieder beginnen, auf das dann Mitte November das Wintersemester 1946/47 als erstes „richtiges" Semester folgte.[74]

Hochschule an die Staatsverwaltung erfolgte am 21. 1. 1949 in einer Feier, bei der Staatspräsident Wohleb die Zustimmung des Badischen Landtags zur Übernahme eines Kostenanteils erwähnte. (Nr. 40.) Wohleb hatte schon vor der Eröffnung seine Zustimmung zum Namen „Hochschule für Musik in Freiburg i. Br." gegeben. (A 972 v. 9. 4. 1946, G 520/1, Nr. 131.) Von 1948 an lautete der Name „Staatliche Hochschule für Musik in Freiburg im Breisgau"; die Vereinbarung datiert v. 16. 6. 1948 (mit Wirkung v. 1.4.). Am 31. 3. 1952 wurde ein neuer Vertrag geschlossen (G 520/1, Nr. 133). Mit Beginn des Jahres 1963 übernahm das Land den sächlichen und personellen Aufwand schließlich ganz, während sich die Stadt verpflichtete, für den notwendigen Neubau geeignetes Baugelände unentgeltlich zur Verfügung zu stellen. (G 520/1, Nr. 138.) Vom ersten Spatenstich für den Neubau 1978 bis zur Aufnahme des Unterrichts im WS 1983/84 war es noch ein langer Weg.

[74] 5 Jahre KM WB, S. 86; Leipner 1982, S. 787; Vietzen 1972, S. 495. Auch beim Aufbau dieser Hochschule arbeiteten Studierende mit. Die Eröffnung am 15. 8. 1946 ist im Bericht des Kultministeriums an das Staatsministerium Württemberg-Baden für August erwähnt (GLAK 235, No. 4331), das Kurzsemester in „5 Jahre KM WB". Die Zahl der Studierenden betrug anfangs 300.

Die „Staatliche Hochschule der Bildenden Künste“ in Karlsruhe hatte zwischen den Kriegen die 1854 gegründete Großherzogliche Akademie der bildenden Künste und die Kunstgewerbeschule, an der die Zeichenlehrer ihre Ausbildung erfuhren, ebenfalls in sich vereinigt. Im Krieg hatte sie ein ähnliches Schicksal erlitten wie die Badische Hochschule für Musik: Auch das Gebäude der Kunsthochschule an der ehemaligen Westendstraße (Reinhold-Frank-Straße) wurde in den ersten Septembertagen 1942 schwer getroffen und 1944 vollends zerstört. Zuletzt fand im Oktober 1944 im Schulhaus der Gemeinde Gondelsheim für zehn Kandidaten eine außerordentliche Künstlerische Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen statt.[75] Zu diesem Zeitpunkt arbeitete die Hochschule jedoch schon nicht mehr. Ihr Direktor, Professor Otto Haupt, übernahm Ende 1945 die Fakultät für Architektur an der zu eröffnenden Technischen Hochschule. Die Professoren und Lehrbeauftragten, soweit noch am Leben, zogen sich „teils aus politischen Gründen, teils wegen der Aussichtslosigkeit eines baldigen Neuanfangs zurück“. Selbst eine endgültige Schließung wurde im Herbst 1945 ernsthaft erwogen. Im Südteil Badens ging man davon aus, dass bis zu einem Wiederbeginn Jahre vergehen könnten.[76]

Dennoch stand schon bald der Aufbau nicht mehr in Frage. Der Freiburger Erzbischof Conrad Gröber wandte sich im Frühjahr 1947 an Landesbezirkspräsident Köhler, damit dieser bei der Auswahl der Personen dafür sorge, dass auch die christliche Kunst gefördert werde. Er bot sogar finanzielle Hilfe an, die allerdings in Karlsruhe nicht erwünscht war, weil sie eine Mitsprache der katholischen Kirche für die Zukunft festgeschrieben hätte.[77] Für das Wintersemester 1947/48 wurde dann die Wiedereröffnung als „Staatliche Akademie der bildenden Künste Karlsruhe“ in Aussicht genommen und verwirklicht. Unter den rund 850 Bewerbern für die etwa 120 Studienplätze befanden sich auch solche mit dem Ziel des Lehramts. Sie trafen eine noch keineswegs fertige Lehrstätte an und mussten bei deren Vollendung mithelfen. Das „Badener Tagblatt“ berichtete darüber am 23. Dezember 1947: „Studentinnen und Studenten, Maler, Graphiker und Bildhauer von morgen verrichten Handlangerdienste für die Handwerker ... Eine Klasse nach der andern wird fertig, ein Atelier folgt dem andern, großräumige Vortragssäle entstehen mehr oder weniger aus dem Nichts.“ Zugleich wurde aber auch schon mit der künstlerischen

[75] GLAK 467, Zugang 1984, Nr. 28, Best.-Nr. 209. Zur Geschichte bis 1945: GLAK 235, No. 5139, 40090, 40091.

[76] J. Werner 1986, S. 241; GLAK 235, No. 4331 (nur eine Lehrkraft verblieben) und 40091; StAF, C 25/2, Nr. 21. (Im Antrag v. 17. 6. 1946 an die franz. Militärregierung weist das (Süd-)Bad. Ministerium des Kultus und Unterrichts darauf hin, dass „die frühere Kunstakademie in Karlsruhe ... bis jetzt nicht mehr errichtet worden“ sei.)

[77] GLAK 481, No. 1636.

Arbeit angefangen: „Stundenlang sitzen sie hinter ihren Zeichnungen und vergessen alle Umwelt." Am Ende waren der angestammte Bau und zusätzliche Gebäude wieder benutzbar.[78]

Die Verzögerung der Eröffnung führte jedoch im französisch besetzten Teil Badens zu einer Initiative, die eine Kunsthochschule in Freiburg zum Ziel hatte. Die Anregung wurde am 1. Januar 1946 erstmals, am 9. Mai 1946 erneut an die Kultusverwaltung herangetragen, ging also nicht von dieser aus, wurde von ihr aber aufgegriffen. In seiner Eröffnungsrede am 4. April 1949 legte Staatspräsident Wohleb den Nachdruck dann nicht mehr darauf, dass einheimische Kunststudenten andernfalls auf das Studium in anderen Besatzungszonen angewiesen wären.[79] Er erklärte die Entstehung der neuen Einrichtung vielmehr so, dass es die Landesregierung und der Landtag als ihre Pflicht angesehen hätten, „dem Dreiklang von Rheintal, Schwarzwaldbergen und Bürgersiedlung den Dreiklang der Hohen Schulen für Wissenschaften, Musik und Bildende Künste zuzuordnen".[80] Eine eigene Hochschule wurde als Abrundung des Bildungsangebots im kulturell autarken Land (Süd-)Baden verstanden.

Die Verwirklichung, von der der Freiburger Oberbürgermeister den Kulturausschuss der Stadt schon im Mai 1946 unterrichtete, hatte sich wegen der Ungunst der Zeit hingezogen. Der Volksvertretung hatte Wohleb in seiner Regierungserklärung vom 7. Januar 1947 die Absicht mitgeteilt, eine Akademie für bildende Künste und Architektur zu gründen. In der Regierungserklärung vom 5. August 1947 präzisierte er, dass „noch in diesem Spätjahr eine Schule für Architektur und bildende Künste, wenn auch kleinsten Ausmaßes", zu den bestehenden Hochschulen hinzutreten solle.[81] Selbst mit dieser Einschränkung war die Ankündigung vorschnell. Immerhin war im Haushalt des Landes, als dieser am 23. November 1948 erörtert wurde, ein Betrag von 68.800,– DM für eine Staatliche Akade-

---

[78] Wie Anm. 77. Die offizielle Wiedereröffnung hatte am 23. 10. 1947 stattgefunden. (Koch 1992, S. 190; Meininger, Doerrschuck 1965, S. 204.) Die Zahl der Studierenden stieg bis 1950 von 97 auf 150. Im gleichen Zeitraum fanden 14 Künstlerische Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen statt. (5 Jahre KM WB, S. 96.) Als Name der Hochschule war am 3. 9. 1947 „Akademie der bildenden Künste zu Karlsruhe" bestimmt worden. (Amtsbl. des Landesbezirks Baden, 2. Jg., 1947, S. 218.) Am 27. 11. 1947 erscheint sie als „Akademie der Bildenden Künste in Karlsruhe." (Ebd., S. 310.)

[79] So im Antrag des (Süd-)Bad. Ministeriums des Kultus und Unterrichts v. 17. 6. 1946 an die franz. Militärregierung. (StAF, C 25/2, Nr. 21.)

[80] StAF, C 25/2, Nr. 22.

[81] Amtsbl. der Landesverwaltung Baden – Franz. Besatzungsgebiet, 1947, S. 16. Bad. Landtag, 5. Sitzung, 5. 8. 1947; StAF, Zf/11. Die „Badische Zeitung" meldete bereits am 4. 6. 1946, dass sich das Ministerium des Kultus und Unterrichts zur Errichtung einer staatlichen Akademie der bildenden Künste in Freiburg entschlossen habe. (StAF, C 25/2, Nr. 21.)

mie der Bildenden Künste veranschlagt, wozu der Bericht erstattende CDU-Abgeordnete allerdings, zugleich im Hinblick auf die Staatliche Hochschule für Musik und eine weitere Einrichtung, bemerkte, man könne „geteilter Meinung sein, ob diese Einrichtungen unbedingt notwendig sind".[82] Auch nach der Eröffnung war der Unterrichtsbetrieb im Sommer 1949 noch „provisorisch", wie der Direktor im Oktober des Jahres feststellte.[83] Ob die Akademie neben freien Künstlern auch Lehrer ausbilden konnte, blieb daher zunächst offen. Es war daran gedacht: In einem Faltblatt der Anstalt für das Studienjahr 1950/51 heißt es, diese Möglichkeit sei „zurzeit nicht gegeben". Die Vereinigung der drei südwestdeutschen Länder brachte dann neue Verhältnisse. 1956 wurde die Freiburger Einrichtung der Akademie in Karlsruhe eingegliedert, ohne am bisherigen Ort völlig aufzuhören: Eine Außenstelle der Karlsruher Kunsthochschule ist Freiburg erhalten geblieben.[84]

4.3 Lehramtsprüfungen und Vorbereitungsdienst

Für die künftigen Lehrer an Gymnasien und Oberschulen war der Abschluss des Studiums an den Universitäten und Technischen Hochschulen[85] bis zum Kriegsende durch die „Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen im Deutschen Reich" geregelt. Der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung hatte sie unter dem Datum 30. Januar 1940 veröffentlicht[86], obwohl der „Tag der Machtergreifung" ein Feiertag war – gewiss um den nationalsozialistischen Charakter und den

[82] Bad. Landtag, 1. Wahlperiode, 2. Sitzungsperiode, 3. Sitzung, 23. 11. 1948; StAF, Zf/11. Aus der FDP kam Kritik am Zeitpunkt der Gründung einer Kunsthochschule. Zusammen mit den Fraktionen der SP und KP verweigerte die FDP-Fraktion dem Haushalt ihre Zustimmung.

[83] Schreiben des Direktors, Prof. Wilhelm Gerstel, v. 18. 10. 1949 an den OB der Stadt Freiburg. (StAF, C 25/2, Nr. 6.)

[84] Zur Freiburger Akademie: StAF, C 25/2, Nr. 3–22. Amtl. Kreisbeschreibung Freiburg i. Br. – Stadtkreis, 1965, Bd. 1, 2. Halbbd., S. 938. Auf das Lehramtsstudium an der Karlsruher Kunstakademie wurden bis zu drei in Freiburg studierte Semester angerechnet. (Antwort des Landesbezirkspräsidenten – Abt. Kultus und Unterricht – v. 14. 9. 1950 (AK 3884) auf die Anfrage des (Süd-)Bad. Ministeriums des Kultus und Unterrichts in Freiburg v. 28. 8. 1950 (B 6574): GLAK 235, No. 40162.)

[85] Die Fächer Mathematik, Physik und Chemie konnten außer an deutschen Universitäten auch an deutschen Technischen Hochschulen mit dem Ziel des Lehramtes studiert werden. An bestimmten Technischen Hochschulen, darunter Stuttgart, war ferner das Studium der Erdkunde zulässig, in Dresden zudem Biologie. (Ordnung v. 30. 1. 1940 (§ 4 Abs. 3), DWEV 1940, S. 121 ff., Sonderdruck des Zentralverlags der NSDAP, Berlin 1940, S. 11 f.)

[86] DWEV 1940, S. 121 ff.; Sonderdruck (wie Anm. 85), S. 3 ff.

Anspruch der Ordnung besonders zu betonen. Zugrunde lagen Richtlinien vom 16. Juli 1937.[87] Daher waren alle, die das Studium im Deutschen Reich in seinen damaligen Grenzen am 1. Oktober 1937 oder danach begonnen hatten, nach der neuen Ordnung zu prüfen. Für Preußen war der 1. Oktober 1936 der Stichtag.

Die Richtung war schon im Juni 1935 gewiesen worden:[88] „Der neue Staat muß von der höheren Schule erwarten, daß sie die ihr anvertraute Jugend zu leistungsfähigen und im Geiste des nationalsozialistischen Staates fest verwurzelten Menschen erzieht. ... Ein Lehrer, der die deutsche Jugend leistungsfähig und einsatzbereit für ihr Volk machen soll, muß nicht nur mit dem Verstande, sondern mit dem ganzen Gemüt der Größe und Zukunft unseres Volkes zugewandt sein. Es ist zu verlangen, daß er seinen Willen zur Gefolgschaft in einer der Formationen der Partei oder im Arbeitsdienst bewährt hat." Über die „gründliche wissenschaftliche bezw. künstlerische Durchbildung" und „die methodische Schulung im praktischen Unterricht" hinaus „ist die Fähigkeit zu fordern, die Weltanschauung des Nationalsozialismus in der Behandlung der Unterrichtsstoffe und in der Erziehung sachgemäß und wirkungsvoll zur Anwendung zu bringen".

Es blieb nicht beim bloßen Appell, zumal es unwahrscheinlich war, dass ältere Hochschullehrer von Stund an ihre Vorlesungen und Übungen dem neuen Stil anpassen würden. Die entscheidende Kontrollmöglichkeit boten die bis dahin zersplitterten Prüfungen. Selbst innerhalb des größten deutschen Landes, Preußen, hatten sich nach Ansicht des Ministeriums „bei der bisherigen großen Zahl von Prüfungsämtern, die unter sich keine Verbindung hatten, Anforderungen und Maßstäbe so verschieden gestaltet ..., daß die Zuverlässigkeit der Auslese der wirklich Tüchtigen und Hervorragenden nicht mehr gewährleistet" war.[89] In einer Zeit eingeschränkter Studienberechtigung konnte es als Gebot der Vernunft und Gerechtigkeit gelten, dass nicht der Zufall des Prüfungsortes über die Lebenschancen entschied. Dieser sachliche Gesichtspunkt stand aber allenfalls neben dem politischen: Ein Landesprüfungsamt in Preußen, dem „die einheitliche Leitung und Aufsicht" zukam, und bald danach ein „Reichs-

[87] E III c 1275. Der Vollzugserlass des Philologischen Landesprüfungsamts im Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in Berlin (E VIIa Nr. 153) datiert v. 14. 9. 1937; der bad. Minister des Kultus und Unterrichts erließ dazu die Vollzugsverordnung v. 18. 5. 1938, Nr. B 8970.

[88] DWEV 1935, S. 295 (Nr. 351 v. 18. 6. 1935). Der württ. Kultminister Mergenthaler wies auch dem Religionsunterricht die Aufgabe zu, an der einheitlichen Erziehung „im Geiste des Nationalsozialismus" mitzuwirken, und warnte davor, „irgendeinen Zwiespalt in die Seelen der jungen Menschen" hineinzutragen. (Erlass v. 2. 6. 1937, Ottweiler 1979, S. 35 f.)

[89] Erlass v. 18. 6. 1935 (wie Anm. 88).

prüfungsamt für das Lehramt an Höheren Schulen" als den örtlichen Prüfungsämtern vorgesetzte Einrichtung[90] sollte darüber wachen, dass die Interessen der Partei und des von ihr beherrschten Staates „klar und einheitlich zur Geltung kommen".[91]

Es gab also zwar weiterhin Prüfungsämter sowohl in Baden als auch in Württemberg, doch wurden deren Vorsitzende, stellvertretende Vorsitzende und Mitglieder durch den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung – allerdings auf Vorschlag der Unterrichtsverwaltung des Landes – ernannt und sie unterstanden unmittelbar dem Präsidenten des Reichsprüfungsamtes für das Lehramt an Höheren Schulen im Reichserziehungsministerium, der sich eine ganze Reihe von Entscheidungen vorbehielt.[92]

Dass die Inhalte der Prüfungsordnung ihrer Entstehungszeit entsprachen, versteht sich von selbst. Bei der Meldung hatte der Studierende seine „arische" Abstammung, „Zugehörigkeit zur und Einsatz für die NSDAP, ihre Gliederungen und angeschlossenen Verbände" sowie die Teilnahme am Reichsarbeitsdienst zu erklären. In einem eigenen Prüfungsteil, „Philosophie und Weltanschauung", musste er „vor allem" zeigen, dass er „die nationalsozialistische Weltanschauung verstanden" hatte und ihre „Bedeutung ... für die grundsätzlichen Fragen seiner Fachwissenschaft" darlegen konnte. Solche Forderungen konnten 1945 einfach wegfallen. Dasselbe galt für Bestimmungen in einzelnen Fächern wie die Vertrautheit „mit der nationalsozialistischen Auffassung vom germanisch-deutschen Wesen" oder die Bekanntschaft mit den Liedern der NS-Bewegung im Fach Deutsch, die Beherrschung der „weltanschaulichen Grundlagen der nationalsozialistischen Geschichtsauffassung", der „Geschichte der nationalsozialistischen Bewegung" und der „wehrpolitischen Erziehungswerte des historischen Bildungsgutes" in Geschichte, der Rassenkunde und Wehrgeographie in Erdkunde oder der „Erbgesundheitslehre" in Biologie. Auch Reichsleiter Alfred Rosenbergs „Mythus des XX. Jahrhunderts" und H.F.K. Günthers „Rassengeschichte des hellenischen und des römischen Volkes" waren für angehende Historiker nun keine Pflichtlektüre mehr.

Das Regime hatte die einzelnen Fächer unterschiedlich stark in Anspruch genommen. Tatsächlich wurde an den Hochschulen überwiegend traditionell weiterunterrichtet, da die meisten Professoren ihre wissenschaftliche Integrität nicht zu opfern bereit waren. Trotzdem war 1945 eine Rückkehr zu den Bestimmungen, die vor 1933 gegolten hatten, aus

---

[90] Erlass v. 4. 9. 1939 – E VIIa 450/39 ZI (a), Sonderdruck (wie Anm. 85) S. 8 und 9 (Ordnung v. 30. 1. 1940, § 1.2).
[91] Erlass v. 18. 6. 1935 (wie Anm. 88).
[92] Sonderdruck (wie Anm. 85), S. 9 ff.

einer Reihe von Gründen schwierig. So forderte die als Verordnung des badischen Staatsministers erlassene „Prüfungsordnung für das wissenschaftliche Lehramt an Höheren Lehranstalten“ vom 19. April 1928 mit Ausnahme der Hauptfächerkombination Mathematik–Physik das Studium eines Nebenfachs zusätzlich zu dem zweier Hauptfächer.[93] Die Ordnung von 1940 dagegen hatte sich auf ein Grundfach und zwei Beifächer beschränkt und Mathematik in zwei Fächer (Reine und Angewandte Mathematik) geteilt, sodass sich ein Vollmathematiker mit einem zusätzlichen Beifach (Physik, Chemie, Biologie oder Erdkunde) begnügen konnte. Dem Rang, der im „Dritten Reich“ der körperlichen Erziehung zuerkannt wurde, entsprach es, dass Leibeserziehung nach der Ordnung von 1940 Grundfach sein konnte, während die badische Ordnung von 1928 Leibesübungen nur als Zusatzfach, also 4. Fach, gekannt hatte.[94] Unterschiede, die ins Gewicht fielen, bestanden weiterhin in der Studiendauer (1940 sechs, 1928 acht Halbjahre, von denen mindestens zwei an einer badischen Hochschule verbracht werden mussten) und bei den nachzuweisenden Seminaren, Übungen und Praktika.

Durch Sonderbestimmungen für Kriegsversehrte und für „Studierende, die im unmittelbaren Dienst der Reichsverteidigung oder im Kriegseinsatz in Stellvertretung anderer Arbeitskräfte“ standen, hatte sich die Diskrepanz weiter vergrößert. Gegen Ende des Krieges konnte für diesen Personenkreis eines der Beifächer wegfallen und die Prüfung auf zwei Termine verteilt werden.[95] Es gab daher Kandidaten, die die erste Prüfungshälfte abgelegt hatten, als mit dem Zusammenbruch und der Besetzung eine neue Rechtslage entstand.

Probleme gab es ebenso bei der Künstlerischen Prüfung. Sie umfasste nach der „Ordnung der Prüfung für das Künstlerische Lehramt an Höheren Schulen im Deutschen Reich“ vom 20. August 1940 ein künstlerisches Fach – Kunsterziehung oder Musikerziehung – und ein wissenschaftliches Beifach.[96] Seit 1944 konnten aber auch hier bestimmte Bewerber auf das

---

[93] RegBl B 1928, S. 123.

[94] Ordnung v. 19. 4. 1928, § 7, und VO v. 30. 11. 1928, RegBl B 1928, S. 308.

[95] RdErl. d. RMfWEV v. 19. 4. 1944 – E VIIa 176/44 W, V, K, E III, DWEV 1944, S. 106 (Beifach; für das verbleibende Beifach galten Beschränkungen); Erlasse v. 10. 3. 1943 – E VIIa 192 E III, W – und v. 3. 1. 1944 – E VIIa 1018/43 (zwei Termine). Schon unmittelbar nach dem Beginn der Feindseligkeiten waren für die Dauer des Krieges Sonderregelungen zugestanden worden, die durch die Ordnung vom 30. 1. 1940 nicht beseitigt wurden: Erlasse v. 11. 9. 1939 – E VIIa 660 –, v. 25. 9. 1939 – E VIIa 699 RV – und v. 30. 12. 1939 – E VIIa 968 E III. (DWEV 1940, S. 122; Sonderdruck, wie Anm. 85, S. 3.)

[96] DWEV 1940, S. 416; ergänzt bzw. geändert durch den RdErl. v. 9. 7. 1941 – E VIIa 722, den RdErl. v. 27. 2. 1942 – E VIIa 29/42, DWEV 1942, S. 98, den RdErl. v. 28. 9. 1942 – E VIIa 854/42, DWEV 1942, S. 386, den RdErl. v. 19. 4. 1944 – E VIIa 176/44, DWEV 1944, S. 106, den RdErl. v. 5. 6. 1944 – E VIIa 476/44, Ziff. 3–5, und den RdErl. v. 20. 7. 1944 – E VIIa 680/44, DWEV 1944, S. 198.

Beifach verzichten.[97] Die badische „Prüfungsordnung für das künstlerische Lehramt an Höheren Lehranstalten und an Fachschulen" vom 3. Januar 1928[98] kannte zwar kein zweites Unterrichtsfach, forderte aber eine mündliche Prüfung in Pädagogik und zur Vorbereitung darauf den Besuch von Vorlesungen während der gesamten Studienzeit von mindestens acht Semestern. Gleichfalls verlangt war die erfolgreiche Teilnahme an vier mehrstündigen Vorlesungen oder Übungen in einem der Fächer Deutsch, Geschichte oder Geographie oder in den „beschreibenden Naturwissenschaften". Damit sollte für eine spätere Verwendung in diesem weiteren Fach der Grund gelegt werden.

Neue Prüfungsordnungen waren also geboten. Sie zu schaffen war aber langwierig, auch wenn es unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg weniger Mitspracheberechtigte als später gab. Anfangs blieb nur übrig zu improvisieren. Im Zeugnis einer Kandidatin, das der Freiburger Germanist Prof. Dr. Friedrich Maurer als Stellvertretender Vorsitzender des Wissenschaftlichen Prüfungsamtes in Baden unterzeichnet und mit dem Stempel der Universität versehen hat, heißt es: „Auf die Meldung vom 17. April 1945 zur Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen zugelassen, erhielt ... Frl. F. die Genehmigung, an dem vom 23. April bis 7. Mai 1945 auf der Burg Wildenstein bei Beuron, wohin die Philosophische Fakultät verlagert war, festgesetzten Prüfungstermin teilzunehmen." Es gab mehr als einen Fall dieser Art.[99] Die Hochschullehrer gingen zunächst offenbar davon aus, dass solche Prüfungen möglich seien, auch ohne dass die französische Militärregierung sie gutgeheißen hatte.

---

[97] Die Regelung entsprach der Regelung für die Wissenschaftliche Prüfung.

[98] VO v. 3. 1. 1928. RegBl B 1928, S. 13.

[99] Für die Wissenschaftlichen und Künstlerischen Prüfungsämter wurden nach der Ordnung von 1940 – bis Kriegsende durch den RMfWEV – Vorsitzende, Stellvertretende Vorsitzende und Mitglieder ernannt, die jedoch ihre Aufgabe neben anderen wahrnahmen. Eine nebenamtliche Tätigkeit war auch nach Kriegsende noch üblich, bis 1970 der Prüfungsbereich neu organisiert wurde. In Freiburg verschimmelte ein Teil der Prüfungsakten in feuchten Kellern und musste vernichtet werden, so dass die Unterlagen nicht mehr vollständig sind. (Bericht der Außenstelle Freiburg an das Landeslehrerprüfungsamt v. 16. 8. 1989, Az. 21.10.) Zusammen mit der erwähnten Kandidatin Hermine F. sind aber mindestens zwei weitere Studentinnen (Klara H. und Maria H.) Anfang Mai 1945 geprüft worden. Bei der Besprechung der bad. Hochschulen mit Ott und Wohleb am 25. 6. 1945 (wie Anm. 5) erwähnte der erste Freiburger Nachkriegsrektor, Prof. Janssen, dass an seiner Universität medizinische Staatsexamina stattfänden und die Militärregierung die Urkunden stempele. In Tübingen erklärte der erste Nachkriegsrektor, Prof. Schneider, am 11. 5. 1945 im Kleinen Senat, die „Abhaltung von Prüfungen ... sei nicht zu beanstanden", und bezog dabei die Staatsexamina ausdrücklich ein, „selbst wenn keine Regierungsvertreter dabei mitwirken". (M. Schmid, V. Schäfer 1985, S. 54.)

Für die späteren Termine war jedoch klar, dass es ohne diese Zustimmung nicht ging. Die Militärregierung interessierte sich zunehmend auch für die Inhalte, räumte der deutschen Verwaltung aber Zeit ein. Im April 1946 und auch noch im Herbst 1947 konnte sich das badische Ministerium, als es die Prüfungstermine im Herbst beantragte, auf die Mitteilung beschränken, das 1. Staatsexamen werde nach der Ordnung vom 30. Januar 1940 mit den folgenden Änderungen abgenommen: Alle nationalsozialistischen Bestimmungen seien aufgehoben; Französisch sei nicht nur als Beifach, sondern auch als Grundfach möglich und wegen des Bedarfs sogar besonders erwünscht; Italienisch und Russisch (1946 auch Spanisch) könnten in besonderen Fällen noch geprüft werden; Sport sei nur als Beifach zulässig.[100] Bis zum nächsten Termin hatte sich die französische Haltung jedoch verhärtet, so dass das für Juni/Juli 1948 vorgesehene 1. Staatsexamen verschoben werden musste.[101] Schließlich stimmte die Militärregierung Ende August dem zweimal geänderten Wortlaut zu und die Prüfung konnte noch im Herbst stattfinden. Nach der gereinigten Ordnung aus der Kriegszeit wurde geprüft, bis die Ordnung vom 12. November 1951 in Kraft trat.[102]

Württemberg ging früher daran, für „die Wissenschaftliche und Pädagogische Prüfung sowie den Vorbereitungsdienst für das Höhere Lehramt“ und danach auch für die Künstlerische Prüfung neue Ordnungen zu erarbeiten. Man hoffte, durch eine schnelle Einigung trotz der Teilung des Landes gleiche Bedingungen für das Studium festlegen zu können, was gelang und die Zustimmung beider Besatzungsmächte fand. Die Fäden liefen bei Albert Mack als Leiter der Abteilung U III in Stuttgart zusammen, der sowohl von dort als auch von Tübingen zum Leiter der Prüfungen bestimmt wurde. Sein Tübinger Kollege Dr. Lambacher war vom dritten Nachkriegstermin an Stellvertretender Vorsitzender.

Anfangs griff man auf die Weimarer Zeit, die Ordnung vom 1. April 1930, zurück. Ende Februar 1947 jedoch konnte das Tübinger Staatssekretariat der örtlichen Délégation Supérieure eine neue Ordnung an-

---

[100] Bekanntmachungen im Amtsbl. der Landesverwaltung Baden v. 2. 4. 1946 (S. 17 f. und 22), v. 1. 10. 1946 (S. 120) und v. 19. 3. 1947 (S. 51).

[101] 1743 CC/SG/EDU v. 3. 5. 1948, AdO Colmar AC 72.2; B 5370 v. 29. 10. 1947; B 2956 v. 30. 7. 1948, AC-SEO.RUS-116.3, StAF, F 110/9, Nr. 143 und Nr. 501. Der erste reguläre Prüfungstermin nach dem Krieg scheint in (Süd-)Baden der Herbsttermin 1946 gewesen zu sein. Es sind jedoch einzelne früher datierte Zeugnisse erhalten, darunter eines mit dem Datum 6. 11. 1945 (Gerta W.), demzufolge die mündliche Prüfung der Kandidatin im Januar und Februar, die schriftliche „infolge der Zeitumstände“ erst am 6. November stattfand. Offenbar gab es für Bewerber mit unterbrochener Prüfung Sondertermine.

[102] Amtsbl. der Landesverwaltung Baden 1949, S. 297. MinBl 1950, S. 2, 217; 1951, S. 172, 436; 1952, S. 191.

kündigen, die Mack dann Mitte Mai Sauzin mit der Bitte um Billigung übersandte. Sie wurde am 21. Januar 1948 bekannt gegeben.

Trotz zahlreicher Übernahmen aus den bis zum Einmarsch der Alliierten gültigen Ordnungen unterschied sich das neue Werk von diesen nach Struktur und Inhalt. Man ging nun von einer mindestens vierjährigen Studiendauer aus, wobei wenigstens zwei Semester in Tübingen oder Heidelberg – insoweit war auch der westliche Landesteil berücksichtigt – studiert werden sollten. Zwar blieb es bei der Kombination eines jetzt Kernfach genannten Grund- oder Hauptfachs mit zwei Beifächern und einer eigenen Prüfung in Philosophie, wobei für Kombinationen mit Mathematik weiterhin besondere Bestimmungen galten, aber die Fächerinhalte waren spürbar verändert und die Prüfung teilweise erheblich ausgedehnt: In den modernen Fremdsprachen nahmen die Klausuren beim Kernfach 14 statt 4, beim Beifach 11 statt 3 Arbeitsstunden in Anspruch. Die früheren drei Fächergruppen wurden in zwei zusammengefasst, doch die freie Fächerwahl im Hinblick auf die Verwendbarkeit der Lehrer in kleinen Schulen beschränkt. Unter den wählbaren Fächern befanden sich nun auch die Evangelische und Katholische Theologie. Geologie war wieder gestattet. Dagegen waren die im „Dritten Reich" so betonten Leibesübungen verschwunden, da sich die Gleichstellung mit den wissenschaftlichen Fächern und die Ausbildung an Hochschulinstituten „in Württemberg gar nicht bewährt" habe. Man setzte auf eine zusätzliche Ausbildung, der sich Volksschullehrer und „in zweiter Linie" auch Studienassessoren unterziehen konnten; der erste Lehrgang in Nordwürttemberg begann am 1. Mai 1950 in Eßlingen. Aufgewertet wurde die schriftliche Hausarbeit, für die statt höchstens viereinhalb nun bis zu zehn Monate verwendet werden konnten und die, statt in die Note des Kernfachs eingerechnet zu werden, eine eigene Bewertung erfuhr. Neu war auch die gänzliche Übernahme der Organisation durch die Schulbehörde: Der stellvertretende Vorsitzende war kein Hochschullehrer mehr, sondern ein Schulmann.

Von Februar 1946 an fanden in Württemberg jährlich zweimal Prüfungen statt; insgesamt gab es bis zur Bildung des Südweststaates 13 Termine und 886 zu Ende geführte Wissenschaftliche Prüfungen. Dass fast jede dritte von diesen nicht mit einer ausreichenden Note bewertet werden konnte, zeigt die Schwierigkeiten, unter denen sich das Studium in jener Zeit vollzog. Auch bei der Frühjahrsprüfung 1946 an der Universität Heidelberg waren von 53 Bewerbern nur 23 erfolgreich. Es mangelte „an Einsichten und Kenntnissen über einfachste Tatsachen und Zusammenhänge". Eine erhebliche Zahl von Abbrechern vor der Meldung zum Staatsexamen müsste zusätzlich in Betracht gezogen werden.[103]

[103] „Verordnung des (württ.) Staatsministeriums über die Prüfung für das wissenschaftliche Lehramt an den höheren Schulen. Vom 1. April 1930": RegBl W S. 164, Amtsbl.

Nachdem die Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung vorlag, wurde die Ordnung der Künstlerischen Prüfung gleichfalls neu gefasst, jedoch erst Ende 1949 veröffentlicht. Auch hier erstreckte sich der Geltungsbereich auf das Gesamtgebiet des alten Württemberg. Ganz in die Zuständigkeit der Stuttgarter Verwaltung fiel die Ausbildung in Kunsterziehung. Mindestens für die Dauer eines Jahres – in der Regel sollten es die beiden Schlusssemester sein – war ein Studium an der Akademie der bildenden Künste in Stuttgart vorgeschrieben. In Musikerziehung wurde für das Staatliche Hochschulinstitut in Trossingen ein eigener Prüfungsausschuss gebildet.[104]

Im Nordteil Badens legte man der Wissenschaftlichen Prüfung die gereinigte Reichsverordnung von 1940 zugrunde, wodurch das Vollstudium der Leibeserziehung – in Heidelberg und Karlsruhe – erhalten blieb. Die ersten Nachkriegsprüfungen fanden auch dort im Frühjahr 1946 statt. Für die Künstlerische Prüfung griff man auf die badische Ordnung vom 3. Januar 1928 zurück. Der Musikreferent der Landesbezirksdirektion, Hugo Rahner, der im Krieg kommissarischer Direktor der Karlsruher Musikhochschule gewesen war, erarbeitete zwischen Juni 1948 und Februar 1950 den Entwurf einer neuen Ordnung, doch die Notwendigkeit, die Künstlerische Prüfung mit der Wissenschaftlichen Prüfung so weit wie möglich zu harmonisieren, und die sich abzeichnende Bildung des Südweststaates, dem nicht vorgegriffen werden sollte, verzögerten das Inkrafttreten. Da eine neue Ordnung der Künstlerischen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien in Baden-Württemberg erst 1962 erlassen wurde, sind in Nordbaden die Künstler und Musiker noch rund zwei Jahrzehnte lang nach der Ordnung aus der Weimarer Zeit geprüft worden.[105]

Auch die Schulverwaltung in Freiburg stand vor der Notwendigkeit, für die zu erwartenden Lehramtskandidaten aus der Städtischen Musikhochschule vorzusorgen. Deren Direktor fragte im März 1947 beim Ministerium an und erbat zugleich für drei ältere Studierende eine Über-

---

des Württ. KM, S. 51; Wiedereinführung erwähnt im Schreiben des Staatssekretariats Württ.-Hohenzollern v. 28. 2. 1947 an die Tübinger Délégation Supérieure. (Anlage zu deren Schreiben v. 21. 3. 1947 (5036/SAA/EDU/AFe 1); AdO Colmar AC-SEO. RUS-116.3.) Macks Schreiben v. 12. 5. 1947 (A Nr. 744) bei AC-SEO.RUS-109.7. Veröffentlichung der Ordnung v. 21. 1. 1948 im Amtsbl. KM Stuttgart 1948, S. 7; zum Inhalt vgl. 5 Jahre KM WB, S. 26, 28. Prüfungsstatistik nach den Listen der Außenstelle Stuttgart des Landeslehrerprüfungsamtes. Die 274 nicht bestandenen Prüfungen stellen rund 31 % der 886 zu Ende geführten Prüfungen dar. Zugelassen waren im genannten Zeitraum 936 Teilnehmer, erfolgreich 612. Zu Heidelberg: Bericht an das Staatsministerium Württ.-Baden für April 1946 (GLAK 235, No. 4331).

[104] Bekanntmachung v. 5. 11. 1949, Amtsbl. KM 1949, S. 95 ff. Trossingen: ebd.. § 26 (S. 108).

[105] Vgl. Anm. 98 und GLAK 235, No. 37779, sowie 467, Zugang 1984, Nr. 28, Best.-Nr. 172. Auch 5 Jahre KM WB, S. 26–28.

gangsregelung. Das Ministerium entschied sich bei der Prüfung im Mai wie bei der Wissenschaftlichen Prüfung für die vorläufige Weitergeltung der gereinigten Reichsverordnung für das Künstlerische Lehramt vom 20. August 1940, nahm die Prüfungen im Sommer/Herbst 1948 dann aber nach der etwas modifizierten Ordnung von 1928 ab.[106]

Die Struktur der zweiten Ausbildungsphase, des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt, war in Baden und Württemberg in den Zwanzigerjahren festgelegt und in den späten Dreißiger- und frühen Vierzigerjahren, einheitlich für das ganze Deutsche Reich, umgestaltet worden. In beiden Formen war sie weniger eingebürgert und befestigt als die Verbindung eines Hochschulstudiums mit einem abschließenden 1. Staatsexamen.

Noch bis nach dem Ersten Weltkrieg hatte sich in Baden und Württemberg der Hochschulabsolvent weithin selbst eingeübt, in unterschiedlichem Umfang und mit ungleicher Intensität von der Schule beraten, der er zugewiesen wurde. „Man wurde einfach ins Wasser gestoßen" und lernte durch seine Fehler. Für die Schulleiter war der junge Kollege ein willkommener oder auch lästiger Lückenfüller, der sich zu behaupten hatte, so gut er es verstand. Seine Abhängigkeit war groß, besonders die vom einführenden Lehrer. Es kam zudem vor, dass diesem andere Aufgaben übertragen wurden und der Referendar ihn ersetzen musste, statt von ihm ausgebildet zu werden.

Die Lehramtsbewerber, auf die in Baden die Bekanntmachung vom 17. Dezember 1928[107] erstmals angewandt wurde, standen der Änderung anfangs kritisch gegenüber, lernten aber schnell die Verbesserung des vorherigen Zustandes schätzen.[108] Es gab nun neben der Berufserfahrung, die der einführende Lehrer vermittelte, alle vierzehn Tage Fachsitzungen und einmal in der Woche pädagogische und didaktische Vorlesungen und Besprechungen am Seminar. Dessen Leiter nahm auch die weiterhin einzige „Probelektion" ab und setzte deren Note fest. Neu war die mündliche Prüfung über pädagogische und fachdidaktische Grundfragen und

---

[106] Vgl. Anm. 98. Anfrage von Prof. Gustav Scheck v. 3. 3. 1947: StAF, C 25/2, Nr. 23. Bescheid des (Süd-)Bad. Ministeriums des Kultus und Unterrichts v. 18. 9. 1948 (B 5520): StAF F 110/9, Nr. 143 und 501. Vgl. G 520/1, Nr. 28, 29 und 32 (für 1950).

[107] Amtsbl. des Bad. Ministeriums des Kultus und Unterrichts, 1928, S. 225 ff. Die Bestimmungen galten sinngemäß auch für das künstlerische Lehramt: Amtsbl. 1930, S. 7. Für die Neuerungen war das Vorbild der preußischen Rheinprovinz maßgebend, wo schon eine fünfjährige Erfahrung vorlag. (Bericht Karl Martins v. 4. 12. 1929, GLAK 235, No. 39730; Mandel 1989, S. 139–141.)

[108] Die Praxis vor und nach 1929 hat der langjährige Freiburger Fachleiter Prof. Fritz Raith am 8. 2. 1991 in einem Gespräch geschildert, zum Teil unter Zitierung von OStD Dr. Franz Mutscheller vom Kant-Gymnasium und Studienseminar Karlsruhe. Raith wurde Ende 1929 Referendar in Freiburg. Vgl. den Bericht von Karl Martin v. 23. 1. 1929, GLAK 235, No. 39730, sowie die Ausführungen von Bender 1930 und von Clausing 1931.

das Schulrecht durch eine Kommission, der ein Vertreter der Regierung vorsaß. Darin lag gewiss auch eine Belastung. Ganz abgesehen aber vom sachlichen Wert und Nutzen bewirkte die Änderung, dass sich die Note des Zweiten Staatsexamens, in die Gutachten von Seminar und Schule eingingen, aus einer Reihe von Komponenten zusammensetzte, was ein eher zufälliges Gesamtergebnis unwahrscheinlicher machte.

Die an der Ausbildung Beteiligten sollten „in Übereinstimmung miteinander vorgehen". „In Zweifelsfällen" war „die Ansicht des Seminarleiters maßgebend". Dennoch blieb auch den Direktoren, die nicht zugleich Seminarleiter waren, ein erheblicher Einfluss. Nach den beamtenrechtlichen Bestimmungen waren sie für die Referendare an ihrer Schule die „zunächst vorgesetzte Behörde". Sie besuchten ihrerseits die Lehramtsbewerber im Unterricht und begutachteten sowohl die schriftliche Arbeit, die vom Referendar anzufertigen war, als auch die Probelektion mit. Ihre abschließende Beurteilung war vom Seminarleiter zusammen mit seinem eigenen Gutachten dem Ministerium vorzulegen.

Das Badische Ministerium des Kultus und Unterrichts hatte mit der Leitung der neuen Pädagogischen Seminare, die an höheren Schulen in Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe und Mannheim errichtet wurden, besonders angesehene Schuldirektoren betraut. In Karlsruhe fiel die Wahl auf Karl Ott, der so sein Können einer jungen Lehrergeneration weitergeben konnte. Um die Vergleichbarkeit der Ausbildung zu sichern, hatte er den Auftrag, mit den Direktoren der anderen Schulen, denen Referendare zugeteilt waren, und den einführenden Lehrern Besprechungen abzuhalten. Es war auch der Seminarleiter, der in Absprache mit dem Ministerium und den beteiligten Direktoren die einführenden Lehrer bestimmte. Diese einführenden Lehrer waren nach späterem Sprachgebrauch Fachleiter und Mentoren zugleich, ohne dass dies die Beteiligung anderer Fachlehrer für kürzere Zeitabschnitte ausschloss. Sie besprachen nicht nur die von den Referendaren angehörten und gehaltenen Unterrichtsstunden, sondern führten in die jeweilige Fachdidaktik bald auch in regelmäßigen Fachsitzungen systematisch ein. Ihre Auswahl erfolgte mit großer Umsicht: Es war eine Auszeichnung, einführender Lehrer zu werden. In Freiburg war für die alten Sprachen Wohleb, für Geschichte Fleig zuständig, für Mathematik Kilchling, der nach dem Krieg in der (süd-)badischen Unterrichtsverwaltung die Hochschulabteilung leitete. Geh. Hofrat Dr. Karl Martin, der Leiter des Realgymnasiums,[109] übernahm zusätzlich zu dieser Aufgabe und zu der des Seminarleiters das Fach Französisch. Die Ausbil-

[109] Die Schule hieß im „Dritten Reich" „Ludendorffschule, Oberschule für Jungen". Nach Kriegsende mit der Neuburg-Oberschule vereinigt, erhielt sie später den Namen Kepler-Gymnasium. Ihr wurden 1929 ff. die männlichen Referendare mit den Fächern moderne Fremdsprachen, Deutsch und Geschichte zugewiesen.

dung in Deutsch war Ernst Bender anvertraut. Außer Martin spielten alle diese Männer in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg erneut eine wichtige Rolle. Benders „Deutsches Lesebuch" ist noch viele Jahre danach an zahlreichen höheren Schulen Baden-Württembergs benutzt worden.

Wie Baden hatte das Land Württemberg in den Zwanzigerjahren stufenweise einen Vorbereitungsdienst konzipiert. Hier entschied man sich für ein einziges „Pädagogisches Seminar" in der Landeshauptstadt, mit einem eigenen Leiter, der nach seiner Beauftragung dem Amt „erst seine Gestalt geben" sollte.[110] Die Neuordnung der Ausbildung der Studienreferendare wurde vom Ministerium des Kirchen- und Schulwesens am 15. Juli 1922 mit Wirkung vom 1. November an genehmigt, doch folgten Jahre der Erprobung. Noch im Sommer 1924 galt die neue Einrichtung als „vorläufig", und erst im Mai 1928 wurde der Leiter als „Vorstand des Seminars für Studienreferendare" zum Oberstudiendirektor ernannt. Die Dauer des Vorbereitungsdienstes war – nicht allein aus fiskalischen Gründen – auf ein Jahr festgesetzt, obwohl zu dieser Zeit im Deutschen Reich zwei Jahre schon fast allgemein üblich geworden waren.[111] Zuerst bestand das württembergische Seminar fast nur aus dem theoretischen Teil der Ausbildung, den im Wesentlichen der Leiter in drei zweistündigen Nachmittagssitzungen pro Woche vermittelte. Alles andere war Sache der Schulen. Von 1929 an konnte der Seminarleiter dort auch eigene Musterlehrproben abhalten.[112]

---

[110] So Griesinger am 19. 4. 1950 (StAL, E 203/I, Büschel 2481 Griesinger).

[111] Die süddeutschen Länder hinkten der Entwicklung nördlich des Mains nach, wo nur Sachsen noch einen einjährigen Vorbereitungsdienst kannte, aber dessen Ausdehnung auf zwei Jahre ebenfalls plante. Baden hatte sich 1924 immerhin für anderthalb Jahre entschieden.

[112] Erlass Nr. 528 v. 14. 1. 1929, StAL E 203/I, Büschel 2481 Griesinger. Da Griesinger neben seiner Tätigkeit am Seminar noch jahrelang am Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasium unterrichtet hatte, war es auch vor 1929 möglich gewesen, dass ihn Referendare als Lehrer erlebten. – Zu den Verhältnissen bis 1921/22 vgl. Löffler 1922, S. 246–254. Das in Württemberg 1846 eingeführte, mit Lehrproben abschließende Übungsjahr war ein Praktikum, dessen Gestaltung der jeweiligen Schule überlassen blieb. Lehrversuche mit Besprechung, die für studierende Altphilologen seit 1876 am Tübinger Gymnasium obligatorisch waren, wurden 1899 aufgegeben, als neue Prüfungsordnungen für das humanistische und das realistische Lehramt (Verfügungen des K. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens v. 21.3. und 12. 9. 1898, RegBl W S. 85 und 180) die „methodische Einführung in die Theorie und Praxis des Unterrichts" vorsahen. Dieser Vorbereitungsdienst wurde 1910 näher geregelt, konnte aber häufig nicht verwirklicht werden, da die Kandidaten „als Hilfslehrer verwendet werden mußten. Alles in allem ist … die praktische Ausbildung … mehr oder weniger zufällig, unvollständig, und daher im ganzen wenig wirksam gewesen. Das wurde schlimmer, als der Krieg kam und an eine Durchführung des Probejahres selbst in der unvollkommensten Form nicht mehr gedacht werden konnte". (Löffler 1922, S. 249.) Erst im Herbst 1921 kam es zu inhaltlichen

Im Mai 1928 wünschte Staatspräsident Wilhelm Bazille von der Ministerialabteilung für die höheren Schulen bis 1930 die Ausarbeitung und Vorlage einer Verordnung, die den gewachsenen Strukturen einen festen Rahmen gab und – schon der gegenseitigen Anerkennung wegen – eine Angleichung an die anderen deutschen Länder brachte. Dazu gehörte neben der Dauer des Vorbereitungsdienstes die Pädagogische Prüfung. „Nach einer Reihe von Jahren des Versuchs" sei es dafür nun Zeit. Bei dieser Gelegenheit sollte die Einführung eines Schulpraktikums für alle Studierenden mit dem Ziel des Lehramtes bedacht werden,[113] jedoch verhinderten die Weltwirtschaftskrise und daneben andere Gesichtspunkte aufwendige Neuerungen.[114]

Der Mann, der 1922, gerade 39-jährig, mit der allgemeinen Einführung des Nachwuchses in den Beruf betraut wurde, war als außergewöhnlich erfolgreicher Lehrer bekannt. Die Ministerialabteilung erklärte sich „überzeugt, daß die Beförderung des Studienrats Dr. Griesinger zum Studiendirektor in besonders wichtiger Stellung in allen Kreisen, die einigermaßen Einblick in seine Aufgabe und seine Leistungen haben, mit rückhaltloser Zustimmung begrüßt werden wird". Als Griesinger 1931 überlegte, die Leitung eines Stuttgarter Gymnasiums zu übernehmen, war es erneut die „einmütige Auffassung der Ministerialabteilung", dass „von den Bewerbern … keiner Dr. Griesinger an die Seite gestellt werden kann".[115] Er

Präzisierungen, mit denen die Regelung v. 15. 7. 1922 vorbereitet wurde. Löfflers Verdienst daran wird von Griesinger betont. (Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 1931, S. 190.)

[113] Nr. 6599 v. 16. 5. 1928, StAL, E 202–322.

[114] Griesinger zeigte in seiner Stellungnahme für die Ministerialabteilung für die Höheren Schulen v. 8. 4. 1927 Zurückhaltung gegenüber dem Schulpraktikum: Ein Versuch außerhalb Stuttgarts wäre zu begrüßen, aber für das Praktikum stünden nur die wenigen Wochen zur Verfügung, in denen die Studierenden Semesterferien, die Schüler jedoch Unterricht hätten. Die Schulen seien schon durch die Ausbildung der Studienreferendare belastet und würden die Neuerung daher „mit wenig Freude begrüßen". Auch beginne der Student seine Lehrtätigkeit unter unnormalen Bedingungen. Da er „in das notwendige Vertrauens- und Autoritätsverhältnis zu den Schülern kaum treten kann", sei zu befürchten, „daß er ein schiefes Bild sowohl vom Schulleben als von seiner Berufseignung mitnimmt", mit der Folge, dass „auch der an sich wohlgeeignete Mann unter Umständen abgeschreckt werden kann". Auf „die rechte Beratung durch den erfahrenen Kollegen" werde es ankommen. (StAL E 202–322.) Vgl. Löffler 1922, S. 252 f., zum Vorschlag eines praktischen Jahres zwischen Abitur und Immatrikulation und den Einwänden dagegen. Sowohl der Preußische als auch der Deutsche Philologenverband sprachen sich 1929 dafür aus, mit der Einführung in die Schulpraxis nicht vor dem Vorbereitungsdienst anzufangen (v. d. Burg 1989, S. 203 f.). Von der 1926 in Preußen angebotenen Möglichkeit für fortgeschrittene Studenten, in den Semesterferien ein freiwilliges Schulpraktikum zu absolvieren, ist anscheinend wenig Gebrauch gemacht worden. (Bölling 1983, S. 115.)

[115] Bracher am 23. 7. 1924 (Nr. 10245) bzw. 30. 6. 1931: StAL E 203/I, Büschel 2481 Griesinger.

blieb dann jedoch Seminarleiter. Wie sein lang nachwirkender Unterricht von seiner Persönlichkeit erfüllt war, so auch die Formung der jungen Lehrer: „Die Organisation ist einfach. Sie bedarf keines großen Apparates. Das gilt dem Schwaben als besonderer Vorzug. Bildung bewirkt der Geist, nicht die Form. Verantwortlich für den Geist ist wesentlich der Vorstand des Seminars. Von seiner Persönlichkeit hängt die Wirkung der Seminarbildung stark ab. Wo ist das anders in pädagogischen Dingen?“[116]

Griesinger verachtete methodische Handreichungen nicht, traute ihnen aber auch nicht zu viel zu. Jeder sollte den pädagogischen Stil finden, der Ausdruck seines Wesens war, im Sinn des Goethe-Wortes: „Man muss etwas sein, um etwas machen zu können.“ „Die vornehmste Sorge und der eigentliche, einzig mögliche Sinn des Ausbildungsjahres“ sei es, „den jungen Lehrer die Fragen und Nöte der Schule sehen zu lassen, ihn mit dem ersten Wissen und dem guten Willen auszurüsten, mit einem Wort ihm das Gewissen zu schärfen“.[117]

Ein Kollegium von Fachleitern war in Württemberg weder dem Namen noch der Sache nach vorhanden. Betreuung und Einübung fand der angehende Lehrer während des Vorbereitungsdienstes an der Schule, soweit er sie dort fand. Im Rückblick wirkt die am 15. April 1930 erlassene Verordnung der Ministerialabteilung für die höheren Schulen[118] daher konservativer oder auch altmodischer als die vorangegangenen badischen Bestimmungen, die ihrerseits auf preußischen fußten. Was in Württemberg ein Referendar leistete, ergab sich aus seiner Fähigkeit zur Erfassung und Verwirklichung des für die Schüler Notwendigen, aus der von Schule zu Schule unterschiedlichen Förderung durch teils mehr, teils weniger engagierte und wohlwollende Direktoren und ältere Kollegen[119] und – dies freilich in hohem Grad – aus dem im Seminar und in Musterstunden erlebten Vorbild eines von seiner Aufgabe ergriffenen und erfüllten Meisters.

Die Übernahme der Regierung des Deutschen Reiches durch Hitler brachte für die zweite Ausbildungsphase neue Akzente: Politisierung, Vereinheitlichung, Annäherung der verschiedenen Lehrerlaufbahnen an-

---

[116] Griesinger 1931, S. 191. (Auch zitiert von Mandel 1989, S. 141 f.)

[117] Wie Anm. 116, S. 192, bzw. Mandel 1989, S. 142.

[118] Amtsbl. des Württ. KM 1930, S. 95 ff.

[119] Der spätere Stuttgarter Oberschulamtspräsident Wilhelm Schradi, der 1938/39 Studienreferendar war, hat betont, wie verschieden die Ausbildung am Stuttgarter Zeppelin- und Eberhard-Ludwigs-Gymnasium war. Während sich der Schulleiter des ersteren jede Woche für eine zweistündige, intensive Aussprache mit den Referendaren Zeit genommen habe, habe sich sein Kollege am ELG kaum um diese gekümmert. Die Vorlesung von Griesingers Nachfolger habe gleichfalls wenig gebracht. Im Wesentlichen sei der Vorbereitungsdienst wie im 19. Jahrhundert „Bildung durch den Stoff“ gewesen und daneben eigenes Sich-entlang-Tasten in den Klassen. (Gespräch am 18. 3. 1991.)

einander im Zeichen der „Volksgemeinschaft". In Württemberg, das bis dahin seine Volksschullehrer an Seminaren ausgebildet hatte, wurde 1935 eine „Hochschule für Lehrerbildung" (HfL) eröffnet. Schien damit nur ein Schritt nachvollzogen zu werden, den andere deutsche Länder schon in der Weimarer Zeit getan hatten, so stellte sich schnell die Nebenabsicht heraus: Auch die Lehrer, die ihre Ausbildung auf Universitäten, Technischen Hochschulen und Kunsthochschulen erhielten, hatten „zur Ausrichtung der gesamten Erzieherschaft auf ein politisch-weltanschauliches Ziel" nun ein Jahr, in der Regel das erste Studienjahr, an der HfL zu absolvieren. Der von dieser Einrichtung ausgestellte Eignungsbericht war bei der Meldung zur Pädagogischen Prüfung vorzulegen.

„Um einen engeren Zusammenschluß der künftigen Lehrer an Volks- und an höheren Schulen zu gewährleisten", wurde das Seminar für Studienreferendare im Frühjahr 1936 organisatorisch an die HfL in Eßlingen angeschlossen. Danach fand – zuerst nur teilweise – „die körperliche, nationalpolitische und allgemeine pädagogische Ausbildung" für alle Lehramtsbewerber gemeinsam statt. Ein Jahr später übernahmen Lehrkräfte der HfL auch Griesingers Lehrveranstaltungen; er selbst wurde „in kränkender Weise" als Lehrer an das Stuttgarter Eberhard-Ludwigs-Gymnasium versetzt.[120]

Die Vereinheitlichung der Lehrerbildung außerhalb Württembergs vollzog sich in der gleichen Zeit. Auch in Baden, wo man das Karlsruher Lehrerseminar für Volksschullehrer wegen der Überfüllung des Berufs mehrere Jahre lang geschlossen hatte, kam es zur Gründung einer Hochschule für Lehrerbildung, die ihre Arbeit im Wintersemester 1936/37 in Karlsruhe aufnahm. Für die angehenden Lehrer an Volksschulen war der Kurs zweijährig, bis er während des Krieges auf anderthalb Jahre gekürzt wurde. Für den künftigen Lehrer an höheren Schulen wurde am 24. Juni 1936 „mit sofortiger Wirkung" verfügt, dass sich niemand mehr an einer Universität oder Technischen Hochschule einschreiben könne, ohne zuvor zwei Semester an der Hochschule für Lehrerbildung studiert zu haben. Trotz der unterschiedlichen Dauer des Kurses sollten beide Gruppen grundsätzlich gemeinsam ausgebildet werden. Das Studienseminar, das im Anschluss an die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen zu besuchen war, bestand neben der HfL, wurde aber personell mit ihr verknüpft. Es behielt die eingeführte Gestalt des Anstaltsseminars; in Karlsruhe befand es sich am Bismarck-Gymnasium.[121]

---

[120] StAL, E 203/I, Büschel 2481 Griesinger. Zur HfL: Jooß 1991, S. 154–166.

[121] Bekanntmachung v. 24. 6. 1936 (B 21221) und Erlass v. 2. 11. 1936 (B 37347); Amtsbl. des Bad. Ministeriums des Kultus und Unterrichts 1936, S. 121 bzw. 173. Gespräch mit Direktor a. D. Prof. Pfrommer, der im Krieg Leiter der HfL und später Leiter des Karlsruher Studienseminars war, am 25. 2. 1987.

Die „Reichsordnung der Pädagogischen Prüfung", die mit dem Tag der Veröffentlichung (7. Juni 1937) für alle nicht schon begonnenen Prüfungen in Kraft trat[122], sah eine Hausarbeit des Referendars über einen selbst gewählten, vom Ausbildungsleiter gebilligten Gegenstand aus der Erziehungs- und Unterrichtslehre vor, außerdem eine mündliche Prüfung, eine Lehrprobe vor einer bekannten Klasse an der Ausbildungsschule und eine weitere Lehrprobe vor einer fremden Klasse an einer höheren Schule des Prüfungsortes. Die „Ordnung des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an höheren Schulen im Deutschen Reich" vom 27. Dezember 1940[123], die den Studienreferendaren die Aufgabe zuwies, „in die Verantwortung des nationalsozialistischen Erziehers hinein(zu)wachsen", regelte den Verlauf der Ausbildung im Einzelnen. Sie dauerte ein Schuljahr und fand an einem „Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Höheren Schulen" und an einer Schule statt. Für Baden neu, durch preußische Verhältnisse jedoch vorgezeichnet, war die Trennung von Seminar- und Schulleiter, von der nur ausnahmsweise abgewichen werden sollte: Der Umfang der Aufgaben war zu groß, als dass eine davon nebenbei erledigt werden konnte. Der Seminarleiter übernahm die Pädagogische Arbeitsgemeinschaft; sein Unterricht an einer höheren Schule wurde auf sechs Wochenstunden ermäßigt. Für Württemberg waren neu die jetzt Fachleiter genannten Vertreter der einzelnen Fächer, die die Ausbildung der Referendare überwachten und einen Teil von ihnen auch selber ausbildeten, dazu in einer wöchentlich stattfindenden Sitzung Fragen des Fachunterrichts aufgriffen und in Unterrichtsstunden vor ihren eigenen und vor fremden Klassen den anwesenden Referendaren die wünschenswerte Gestaltung zeigten. Je nach der Zahl ihrer Referendare wurden sie um 4 bis 10 Wochenstunden entlastet. Theorie und Praxis blieben also verbunden; jeder Ausbilder erteilte selbst Unterricht. Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes erhielten die Lehramtsbewerber eine allgemeine Information, besuchten den Unterricht erfahrener Lehrer und fingen etwa in der dritten Woche an, versuchsweise zu unterrichten. Im dritten Monat wurde aus Einzelstunden allmählich zusammenhängender Unterricht, der zehn Wochenstunden in Anspruch nehmen konnte und in nachlassendem Umfang beaufsichtigt wurde. Nun fanden in regelmäßigen Abständen auch Lehrproben statt, denen die Mitreferendare des gleichen Faches, der Fachleiter, der Seminarleiter und auf Wunsch der Schulleiter beiwohnten. Im zweiten Halbjahr wurden diese Stunden benotet.

Hand in Hand mit der sachlichen Einführung in den Berufsalltag ging allerdings die politische Indoktrination. Schon während des Jahres an der Hochschule für Lehrerbildung waren die „politisch-weltanschaulichen

[122] DWEV 1937, S. 289 ff. Vgl. für Baden Anm. 87.
[123] DWEV 1941, S. 13 ff. Zum Jahr an der HfL: Ottweiler 1979, S. 217.

Grundwissenschaften" Vererbungslehre und Rassenkunde betont worden. Nun musste sich der Seminarleiter „über die außerschulische Betätigung der Studienreferendare in der NSDAP, ihren Gliederungen und angeschlossenen Verbänden" „ständig" unterrichten und die Mitarbeit im NS-Lehrerbund veranlassen und „fördern". In der „Pädagogischen Arbeitsgemeinschaft" wurde die „nationalsozialistische Erziehungsordnung" vermittelt. „Da diese aber nur innerhalb der nationalsozialistischen Weltanschauung erfaßt und erlebt werden kann", hatte der Seminarleiter „das Verständnis für diese inneren Zusammenhänge zu erschließen". Dabei waren u. a. „der Durchbruch des Rassegedankens und seine umwälzende pädagogische Bedeutung" und „der totale Erziehungsanspruch des nationalsozialistischen Staates" zu verdeutlichen. In eigener Lektüre eines wichtigen Pädagogen der Vergangenheit sollten die Referendare „den Kreis der pädagogischen Gedanken einer früheren Zeit voll ausschreiten und am Gegensatz zwischen den früher und heute gültigen Anschauungen ihren Blick für die besonderen Wesenszüge der nationalsozialistischen Pädagogik schärfen". Wieder gemeinsam sollten die für die Erziehungs- und Bildungsaufgabe der höheren Schule einschlägigen Abschnitte aus Hitlers Buch „Mein Kampf" besprochen werden. Mindestens ein einwöchiges „Studienlager" war einzuplanen. An den jede Woche einmal angesetzten Leibesübungen hatten „alle Mitglieder des Studienseminars" teilzunehmen.

Obwohl die Lehramtsbewerber durch dieses reichseinheitliche Programm hinreichend ausgelastet waren, erhöhte der württembergische Kultminister die Anforderungen noch einmal: Alle Referendare waren auf fachfremden Unterricht in Deutsch, Geschichte, Erdkunde und Leibesübungen vorzubereiten, „den jeder Lehrer in den unteren und mittleren Klassen zu geben in der Lage sein muß". Zur Übernahme selbstständigen Unterrichts als Vertreter anderer Lehrer hatte schon die Reichsordnung von 1940 eine ambivalente Stellung bezogen: Da der kurze Vorbereitungsdienst „die volle Arbeitskraft der Studienreferendare" in Anspruch nehme, sei es „nicht statthaft, sie zur aushilfsweisen Beschäftigung (Vertretungsunterricht) heranzuziehen". Bei dringendem und nicht anders zu deckendem Bedarf allerdings erschien diese Beschäftigung „ausnahmsweise" und „vorübergehend" bis zur Grenze von zehn Wochenstunden dennoch zumutbar, ohne dass die zusätzliche Arbeit vergütet wurde.[124] Für Württemberg hieß es lapidar: „Im Bedarfsfalle sind die Referendare zur unentgeltlichen Übernahme kürzerer Vollvertretungen an ihren Schulen verpflichtet."[125] Eine solche Ermächtigung ließ dem Schulleiter nahezu freie Hand.

[124] § 6 Abs. 1 und 2 und § 7 Abs. 3 der Ordnung v. 27. 12. 1940.
[125] Amtsbl. des Württ. KM 1941, S. 45 ff.

Umfang und Ablauf des Vorbereitungsdienstes in der zweiten Kriegshälfte gehen aus dem Ausbildungsplan für zwei naturwissenschaftliche Referendarinnen am Stuttgarter Königin-Katharina-Stift vom Mai 1943 hervor. Hierin sind etwa 120 Hörstunden vorgesehen, die hauptsächlich in die erste Hälfte des Referendarjahres fallen und „von der Unterstufe zur Oberstufe ansteigend" Einblick in Lehrplan und Methodik wie auch in „Wesen und Reife, Aufnahme- und Arbeitsfähigkeit der Schülerinnen" geben sollten. Etwa ein Drittel entfiel auf das Hauptfach, jeweils etwa 30 Stunden auf die beiden Nebenfächer, immerhin rund 20 Stunden auf die nicht studierten Fächer Deutsch, Geschichte und Erdkunde. Weitere 90 bis 100 Stunden sollten Einzellehrproben und vierwöchigen Lehraufträgen dienen, auch hier unter Betonung des Hauptfachs. Wöchentlich kamen eine Besprechung mit den Leitern der Ausbildung in den drei eigentlichen Fächern und eine gesonderte Besprechung mit der Schulleitung hinzu. Ein Wochentag war dem Seminar vorbehalten, ein weiterer für Arbeit an der Landesanstalt für Physik bestimmt, vier Wochentage gehörten der Schule, wobei einer davon dem Sport und der Vorbereitung von Versuchen im Fach Physik diente. Die zusätzlich zu erteilenden Vertretungsstunden sind im Plan nicht erwähnt.

Während in Stuttgart und anderen Großstädten durch die Zerstörung und Schließung der Schulen von der zweiten Hälfte des Jahres 1944 an eine Ausbildung nicht mehr möglich war, ging diese in kleineren Städten bis ins Frühjahr 1945 hinein weiter. Der Fachleiter Prof. Albert Kochendörfer betreute in Schwäbisch Gmünd vier Referendarinnen, „soweit es die Umstände gestatteten", praktisch bis zur Besetzung. „Auch die Ungeheiztheit der Räume bildete kein Hindernis." Am 7. Mai 1945 wurde er Dolmetscher im Landratsamt.[126]

Die politischen Forderungen des „Dritten Reiches" an den Lehrernachwuchs waren mit dem Zusammenbruch obsolet. In den sachlichen Teil der Ordnungen des Vorbereitungsdienstes und der Pädagogischen Prüfung waren aber auch jahrelange Überlegungen und Erfahrungen eingegangen, die in Südwestdeutschland eine Verbesserung mit sich brachten. Seinerzeit moderne preußische Ausbildungsformen der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts hatten nachgewirkt. Die neuen badischen und württembergischen Schulbehörden standen daher vor der Entscheidung, ob sie den Zustand des Jahres 1933 gänzlich wiederherstellen wollten, obwohl dieser im Fall Württembergs durch eine außergewöhnliche Persönlichkeit geprägt worden war, die nicht mehr zur Verfügung stand.

Priorität hatte die Ingangsetzung der Schulen. Der durch die Kriegsverluste, die fortdauernde Kriegsgefangenschaft und die politische Säuberung

[126] Zu diesem und dem vorhergehenden Abschnitt: StAL, EL 209, Büschel 184.

bewirkte Lehrermangel legte es nahe, junge Bewerber vorläufig als Hilfskräfte zu beschäftigen, was dann auch überall geschah. Bei der Pädagogischen Prüfung für das höhere Lehramt, der sich fünf Teilnehmerinnen im Dezember 1945 in Stuttgart erfolgreich unterzogen[127], dürften die besonderen Verhältnisse der letzten Kriegszeit berücksichtigt worden sein. In einem von Kultminister Heuss unterzeichneten Schreiben vom 19. Juni 1946 an das Tübinger Staatssekretariat – Abteilung Landesdirektion für Kultus, Erziehung und Kunst – wird die Absicht beider Verwaltungen erwähnt, im Herbst 1946 einen dreimonatigen Lehrgang für Bewerber einzurichten, die ihren Vorbereitungsdienst wegen des Kriegsendes nicht abschließen konnten, sich jedoch seither als Aushilfslehrer bewährt hatten. Hierfür hatte die Abteilung Höhere Schulen in Stuttgart eine vorläufige Ordnung entworfen, der sowohl die württembergischen Verordnungen vom 1. April und 16. Dezember 1930[128] als auch die Reichsordnungen vom 23. Dezember 1937 und 21. Februar 1941[129] zugrunde lagen. Ausdrücklich wird gesagt, dass das Kultministerium „größten Wert" darauf lege, dass die Ordnungen in beiden Zonen gleich lauteten, soweit dies möglich sei: Dies sei „ein Beitrag zur Einheitlichkeit der Ausbildung des Nachwuchses für die Lehrerschaft an höheren Schulen". Tübingen signalisierte am 8. August, offenbar nach Rücksprache mit der örtlichen Militärregierung, sein Einverständnis sowohl mit den Inhalten als auch mit der Veröffentlichung von Texten gleichen Wortlauts, sofern die Besatzungsmacht zustimme. Diese rief mit demselben Datum ihre Grundregeln in Erinnerung: Die Referendare müssten den politischen Bedingungen entsprechen, die auch bei der Immatrikulation galten, die Liste der Zugelassenen und nach Ende der Ausbildung deren Ernennung zu Studienassessoren bedürften der Genehmigung, die Namen der Ausbilder und die Verteilung auf die Schulen seien mitzuteilen und im Laufe des Vorbereitungsdienstes müsse in Gestalt eines eigenen Lehrgangs eine politische Schulung stattfinden.

Als Ort der theoretisch-pädagogischen Ausbildung stellte sich Stuttgart ein Studienseminar vor, das mit dem Mitte Mai 1946 am Ort eröffneten Pädagogischen Institut „in enge Beziehung" gebracht werden sollte, Tübingen das Pädagogische Institut in Reutlingen. Anscheinend hatte man sich mit Mergenthalers Maßnahme von 1937 inzwischen angefreundet oder war einfach daran gewöhnt.[130] Da das Pädagogische Institut Reut-

---

[127] Amtsbl. KM WB 1946, S. 27.

[128] Amtsbl. des Württ. KM 1930, S. 51, 227.

[129] Es handelt sich um die in Anm. 122 und 123 genannten Ordnungen.

[130] Stuttgart: Berichte des Kultministeriums an das Staatsministerium für Mai und September 1946 (GLAK 235, No. 4331). Tübingen: StAS, Wü 82, Acc. 255/286, Arch.-Nr. 132: Stuttgarter Schreiben v. 19. 6. 1946 ohne Nr., Antwort v. 8. 8. 1946 TÜ III 2393, Schreiben der Délégation Supérieure v. 8. 8. 1946 Nr. 2194 SAA/EDU/12 a.

lingen jedoch nicht eröffnet werden konnte, besann man sich auch in Tübingen neu.[131]

Der erste Referendarkurs fand in Stuttgart dann zwischen 16. Oktober und 7. Dezember 1946 statt; die Pädagogische Prüfung war bis zum 20. Dezember, also nach zweimonatiger Ausbildung, abgeschlossen. Der durch Prof. Alexander von der amerikanischen Militärregierung empfohlene Prof. Dr. Christian Caselmann, der später an der Universität Heidelberg lehrte, leitete als erster württembergischer Seminardirektor nach dem Krieg den Kurs. Anfang Januar 1947 berichtete er, von den dreizehn Teilnehmern seien fünf ganz oder praktisch ohne vorherige Ausbildung gewesen, vier hätten am Seminar in Tübingen vier Monate verbracht, mit einer Ausnahme hätten aber alle längere Zeit selbstständig unterrichtet. Tübingen ließ im November 1946 zu einem Kurs zu, der Ende des Monats einsetzte und Anfang März schloss – eine Einführung von einem Vierteljahr. Allerdings hatten von den fünfzehn Referendaren, die größtenteils Schulen am Ort zugeteilt waren, sieben vom Oktober 1944 bis April 1945 im Vorbereitungsdienst gestanden, vier andere zeitweilig die Lehrerbildungsanstalt/HfL besucht. Mit der Gesamtverantwortung war im Südteil Württembergs bis September 1948 Studienrat Dr. Rudolf Knapp, danach Oberstudienrat Dr. Robert Ulshöfer betraut, die an der Kepler-Oberschule in Tübingen unterrichteten. Vier „Schulungsleiter", die nicht der NSDAP angehört hatten und nun Schulleiter oder stellvertretende Schulleiter waren, und neun weitere Lehrer standen Knapp zur Seite.[132]

Die am 21. Januar 1948 veröffentlichte „Ordnung für die Wissenschaftliche und die Pädagogische Prüfung sowie den Vorbereitungsdienst" war in ihren wesentlichen Bestimmungen wohl bereits vorweg zugrunde gelegt

---

[131] StAS, Wü 82, Acc. 255/286, Arch.-Nr. 125 (Schreiben Rosers an das Akad. Rektoramt Tübingen v. 13. 11. 1946). Infolge der Neugestaltung der Ausbildung der Volksschullehrer durch die franz. Besatzungsmacht (vgl. Kap. 5.3.5) konnte Reutlingen erst im März 1947 und mit veränderten Aufgaben (2. Zyklus der Ecole normale) die Arbeit aufnehmen.

[132] StAS wie Anm. 130 und 131. Nach Arch.-Nr. 125 fand der erste Tübinger Referendarkurs nach Kriegsende von November 1946 bis März 1947, der zweite von Mitte Juni bis November 1947 statt. Der Mitte November 1947 beginnende dritte Kurs endete für Teilnehmer mit „ausreichender praktischer Erfahrung" vor Ostern, für die anderen im Juli 1948. Vom vierten Kurs an (4. 5. 1948 bis Ostern 1949) war eine einjährige Dauer vorgesehen. Auch für den Nordteil Württembergs sind in 5 Jahre KM WB, S. 27, für 1946/47 ein vier- und ein achtmonatiger Referendarkurs erwähnt, danach habe die Dauer ein Jahr betragen. Nach behelfsmäßiger Unterbringung in der Mörike-Oberschule befand sich das Studienseminar von 1948 an im Stuttgarter Lindenmuseum, wo auch das Pädagogische Institut Platz gefunden hatte; die Ausbildungen verliefen aber getrennt. Empfehlung Caselmanns durch Alexander: Bericht des Kultministeriums an das Staatsministerium Württ.-Baden für Oktober 1946, GLAK 235, No. 4331.

worden. Sie unterschied zwischen einer pädagogisch-theoretischen Ausbildung durch den Seminarleiter und der praktischen Ausbildung durch Schulen im Umkreis der Seminare, wobei neben Stuttgart auch Eßlingen und Ludwigsburg in Betracht kamen, neben Tübingen auch Reutlingen. Der Referendar unterstand dem Schulleiter, doch konnte der Seminarleiter in seinem Arbeitsbereich ebenfalls Anweisungen geben. An beiden Seminarorten war für Lehramtsbewerber mit den Fächern Physik und Chemie oder einem dieser Fächer die Landesanstalt für den Physikunterricht in Stuttgart-Bad Cannstatt ebenfalls ein- oder zweimal wöchentlich Ausbildungsstätte. Eine sportliche Ausbildung an der Landesturnanstalt blieb, da diese im Krieg zerstört worden war, zunächst offen.

Die Gesamtverantwortung für den Lehrgang, der etwa 25 Referendare beiderlei Geschlechts umfassen sollte, war dem Seminarleiter übertragen. Seine Vorlesungen und Übungen befassten sich mit dem Aufbau und den Rechtsverhältnissen der Höheren Schulen und mit Grundfragen der Jugendbildung und der Schulgesundheitslehre. Er sollte die Referendare beraten, fördern und im Unterricht besuchen, selbst Musterstunden vorführen und gegen Ende die Lehrproben abnehmen: Als Ausbildungszeit war ein Jahr vorgesehen.

Mit den Ausbildungsschulen und den „Lehrern, von denen die Referendare die unterrichtliche Schulung in einem oder in mehreren verwandten Fächern erhalten", sollte „engste Verbindung" gehalten werden. Hinsichtlich dieser Lehrer bleibt der Wortlaut der Ordnung unscharf. Sie wurden auf Vorschlag des Seminarleiters von der Abteilung U III (Höhere Schulen) des Ministeriums berufen, erhielten eine Entlastung von zwei bis vier Wochenstunden und waren anscheinend die „Fachleiter", die den Lehrproben beizuwohnen hatten. Anders als in der Vorgängerordnung vom Dezember 1940 traten sie jedoch am Seminar, wo alle Veranstaltungen dem Seminarleiter zugewiesen waren, nicht in Erscheinung. Wie ihre Unterrichtsentlastung zeigt, müssen sie grundsätzlich mit den vom jeweiligen Schulleiter „beauftragten Lehrern" identisch gewesen sein, die u. a. in die Bestimmungen des Lehrplans einführten und das Verfahren in den einzelnen Fächern mit den Referendaren besprachen. Daneben gab es aber offenbar örtliche Mentoren, schon weil die Fächerkombination des Referendars sonst nicht immer abgedeckt gewesen wäre. Falls diese zusätzlichen Ausbilder dann auch Lehrproben abzunehmen hatten, stellte die neue Ordnung einen Rückschritt dar. Wenn andererseits der Fachleiter und der Mentor an der Schule häufig nicht dieselbe Person waren, wie es sich wenige Jahre darauf tatsächlich verhielt, stand ohne nähere Abgrenzung der Aufgaben der Referendar zwischen zwei Personen, deren Vorstellungen – etwa über die „direkte Methode" im Unterricht der modernen Fremdsprachen – weit auseinandergehen konnten.

Auch beim stets schwierigen Austarieren des Gewichts von Ausbildung und Dienstleistung teilte die Ordnung von 1948 dem Seminar die schlechteren Karten zu: Der Satz aus Kultminister Mergenthalers Zeit: „Im Bedarfsfalle sind die Referendare zur unentgeltlichen Übernahme kürzerer Vollvertretungen an ihren Schulen verpflichtet" findet sich in § 8 Abs. 13 der ersten Ordnung der Nachkriegszeit wortgetreu wieder. Man glaubte wohl, bei den schwierigen Zeitverhältnissen nicht anders handeln zu können, nahm aber so nicht nur die Überbeanspruchung des sich in seine Aufgaben erst einarbeitenden Nachwuchses, sondern auch viele Unzuträglichkeiten in Kauf.

Die Pädagogische Prüfung setzte sich aus einer Zulassungsarbeit, je einer Lehrprobe auf der Ober- und Mittelstufe in zwei der drei Fächer des Referendars, dessen Wahlfreiheit eingeschränkt war, und der abschließenden mündlichen Prüfung in Erziehungs- und Unterrichtslehre zusammen.

Mit dem Grundsatz, nur Bewerber mit der „württembergischen Staatsangehörigkeit" oder dem württembergischen Flüchtlingsausweis zum Vorbereitungsdienst und zur Pädagogischen Prüfung zuzulassen, band sich die Verwaltung nicht völlig: In Ausnahmefällen und bei Bedarf konnte davon abgewichen werden. Auch musste die 1. Staatsprüfung nicht unbedingt in Württemberg abgelegt worden sein. Aber die landsmannschaftliche Zugehörigkeit war angesprochen. Dass Nordwürttemberg Teil des Landes Württemberg-Baden war, Südwürttemberg hingegen mit Hohenzollern und Lindau ein eigenes Land bildete, geht aus den Teilordnungen für den Vorbereitungsdienst und die Pädagogische Prüfung an keiner Stelle hervor. Tatsächlich galt die neue Ordnung im Landesbezirk Nordbaden nicht.[133]

Dort kehrte man zum Zustand von 1932 zurück: Es gab in Heidelberg und Karlsruhe je ein Studienseminar. Das Heidelberger Seminar wurde 1948 wieder eröffnet; zuvor waren Einzellösungen gefunden worden, die unter den gegebenen Umständen sachgerecht schienen.[134]

In der folgenden Zeit fand die Ausbildung hauptsächlich an der Schule statt, der die Lehramtsbewerber zugeteilt wurden. Sie waren dort einem „Einführenden Lehrer" anvertraut, der im Einvernehmen mit dem Schul-

---

[133] Amtsbl. KM WB 1948, S. 42. Vgl. – auch für Nordbaden –5 Jahre KM WB, S. 27.

[134] Der spätere Heidelberger Fachleiter für Erdkunde, Prof. Emil L. Weber, der schon über eine vierjährige Berufserfahrung an Volksschulen verfügte, erhielt am 1. 4. 1947 ein halbes Deputat an der Unter- und Mittelstufe des Bunsen-Gymnasiums Heidelberg und konnte zehn Monate später die Pädagogische Prüfung ablegen. Dazwischen wurde er einmal im Unterricht besucht. Eine Seminarausbildung war ihm nach seiner Mitteilung v. 5. 9. 1998 überhaupt nicht erinnerlich: „Lediglich in Schulkunde wurde ich von dem Leiter des Gymnasiums, Prof. Paul Herr, informiert." Eine pädagogische Arbeit allerdings war zu fertigen und eine mündliche Prüfung – „nur in Schulkunde" – abzulegen.

leiter einen Ausbildungsplan für sie erstellte. Durch diesen Plan sollte gesichert werden, dass die Bewerber(innen) Gelegenheit hatten, in allen ihren Fächern Unterricht auf den drei Stufen des Gymnasiums kennenzulernen. Anfangs war der einführende Lehrer zugegen, wenn der Referendar oder die Referendarin an seiner Stelle unterrichtete, und besprach danach die erteilte Stunde. Wenn später die Referendare und Referendarinnen auch allein tätig wurden, hatten sie darüber Rechenschaft abzulegen; zwischendurch wurden sie besucht. Art und Zeit der gehörten und übernommenen Stunden wurden schriftlich festgehalten. Besuche des einführenden Lehrers fanden auch statt, wenn der Unterricht in Klassen eines anderen Fachlehrers erteilt wurde. Der einführende Lehrer hatte deshalb mit den beteiligten Kollegen ständig Fühlung zu halten. Ebenso sollte er sich mit den in Betracht kommenden Fachleitern, also auch hinsichtlich der anderen Fächer des Referendars oder der Referendarin, verständigen. Zu Beginn des dritten Ausbildungstertials legte er im Einvernehmen mit dem Fachleiter und dem Lehramtsbewerber bzw. der -bewerberin das Thema der pädagogischen Arbeit fest, das von der Unterrichtsverwaltung zu genehmigen war. In dieser Arbeit waren die in den Monaten davor gewonnenen Erfahrungen zu berichten und durch die Begründung des Mitgeteilten Kenntnisse im didaktischen und methodischen Bereich nachzuweisen. Die schriftliche Arbeit und die beiden Probelektionen zusammen hatten alle drei Fächer des Referendars oder der Referendarin zu berücksichtigen.[135]

Während Nordbaden ebenso wie Nord- und Südwürttemberg den Schulen, denen die Referendare und Referendarinnen zugeteilt wurden, die entscheidende Rolle bei der Ausbildung des Nachwuchses übertrug, sah der französisch besetzte Teil Badens für den Seminarleiter nicht nur eine Zusatzfunktion vor. Zwar erhielten in der ersten Zeit nach der Wiedereröffnung der Schulen auch in (Süd-)Baden Bewerber Lehraufträge, bei denen sie weithin sich selber überlassen waren[136], doch blieb es nicht lang bei Notlösungen. Im April 1947 wurde Oberstudienrat Hermann Scharnke mit der Leitung des Staatlichen Studienseminars in Freiburg betraut, wo mit neun Kursteilnehmern, zu denen bis Juli noch vier hinzukamen, ein neuer Anfang gemacht wurde. Die Referendare waren dem Se-

[135] Nach bei den Akten des Studienseminars Heidelberg befindlichen, „Der einführende Lehrer" überschriebenen Ausführungen aus der Zeit vor 1952. (23. 10. 1998 durch Vermittlung des ehemaligen Seminarleiters, Prof. Dr. Severin Heß, erhalten.)

[136] Im Schreiben v. 9. 4. 1947 (B 1743, StAF, F110/9, Nr. 488) erbat das (Süd-)Bad. Ministerium des Kultus und Unterrichts die Zustimmung der Délégation Supérieure zur Wiedereröffnung des Freiburger Seminars für Studienreferendare. Diese seien seit Kriegsende Schulen zu einem Probejahr zugewiesen worden, doch habe sich gezeigt, dass nicht nur die Einführung in die Methodik der Fächer, sondern auch die Überwachung des Unterrichts der Lehramtsbewerber zu wünschen übrig lasse. Sie würden „oft nur als Ersatz für fehlende Lehrer benützt".

minarleiter unterstellt, der ihre Verwendung an den Schulen im Benehmen mit deren Leitern regelte. Seine Entscheidungsbefugnis schloss eventuelle Unterrichtsvertretungen ein, die danach nicht mehr einfach von den Direktionen angeordnet werden konnten.

Alle Ausbilder erteilten selbst Unterricht. Dies galt auch für den Seminarleiter, der an der Mädchenoberrealschule I in Freiburg ein Deputat von vier bis sechs Wochenstunden zu erfüllen hatte.[137] Wöchentlich stattfindende, jeweils zweistündige Vorträge über Erziehungsfragen gehörten zu seinem Auftrag: von der Aufgabe der Schule über die Psychologie des Schülers und die Persönlichkeit des Lehrers bis zur Geschichte der Pädagogik, aber auch zu den Pflichten und Rechten, die sich aus der Beamteneigenschaft des Lehrers ergaben, und den Bestimmungen der Schulordnung. Die Fachleiter erweiterten das Spektrum durch Vorträge über die Didaktik und Methodik der Fächer der Lehramtsbewerber. Der Seminarleiter und die jeweils zuständigen Fachleiter besuchten die Auszubildenden im Unterricht, der Erstere „in der Regel allmonatlich". An der Schule war ein vom Seminarleiter nach Rücksprache mit dem Schulleiter bestimmter „Einführender Lehrer" mit der praktischen Einführung und Einübung betraut. Die abschließende Prüfung umfasste eine pädagogisch-didaktische Arbeit, einen mündlichen Teil von etwa halbstündiger Dauer, in dem Seminar- und Fachleiter Fragen zur Fachmethodik und -didaktik stellten, und zwei Lehrproben in Klassen, die dem Prüfling bekannt waren: stets auf verschiedenen Stufen und meist in zwei vom Referendar bzw. der Referendarin vorgeschlagenen Fächern. Den Lehrproben wohnten ein Vertreter des Ministeriums, der Seminarleiter und der einführende Lehrer, auf seinen Wunsch auch der Direktor des Gymnasiums bei.[138]

Die äußeren Umstände des zunächst auch in (Süd-)Baden einjährigen Vorbereitungsdienstes entsprachen der Härte der Zeit. Im September 1947 erbat Scharnke eine Kohlenzuteilung für seine Privatwohnung mit der Begründung, dass er genötigt sei, die Dienstgeschäfte so gut wie ausschließ-

---

[137] B 2195 und 2196 v. 29. 4. 1947, StAF, F110/9, Bd. 498. Der 1886 in Schlesien geborene Altphilologe Scharnke stand seit 1917 im bad. Schuldienst und hatte 1931–1934 das humanistische Gymnasium in Wertheim, 1934–1939 das in eine Oberschule umgewandelte Gymnasium in Donaueschingen geleitet. Aus beiden Städten war er auf Betreiben der örtlichen Kreisleiter der NSDAP verdrängt worden, die ihm, da er Distanz zu ihnen wahrte, Standesdünkel und „reaktionäre" Gesinnung vorwarfen, überdies seine Treue zur (evang.) Kirche und sein Eintreten für christliche Werte in der Erziehung verübelten. Das Karlsruher Ministerium beugte sich schließlich dem Druck der Partei und stufte Scharnke zurück, so dass er seit Frühjahr 1939 als Professor, dann Oberstudienrat, an der Freiburger Hindenburgschule – Oberschule für Mädchen – unterrichtete. (Vgl. zur Biographie: Langguth 1998, S. 64 f.)

[138] StAF, F110/9, Bd. 488 (1. 11. 1947); Seminar-Nachrichten 1 – Seminar für Schulpädagogik (Gymnasien) Freiburg –1990, S. 9–11.

lich in der Wohnung wahrzunehmen, was das Ministerium bestätigte. An den beengten Gymnasien, mit denen er zusammenarbeitete, konnte kein Raum dafür freigemacht werden.[139]

4.4 Das Problem der Lehrerfortbildung

Zu keiner Zeit des 20. Jahrhunderts, seit nach dem Ende des Ersten Weltkrieges eine moderne Lehrerbildung eingesetzt hatte, war Lehrerfortbildung nötiger als 1945 und in den folgenden Jahren. Nicht nur die Aktivierung und Vergrößerung teilweise verblasster Kenntnisse war nach der oft langen Unterbrechung der Berufstätigkeit geboten. Es musste auch versucht werden, die geistige Isolierung aufzubrechen, in die das selbst insoweit autarke „Dritte Reich" die Lehrer und die Menschen überhaupt gebracht hatte. Seine Schulungskurse und Schulungsbriefe hatten politische Ziele verfolgt. Als Grundlage alles anderen war eine Rassenlehre propagiert worden, die in Biologie oder Geschichte dem Verständnis der Tatsachen viel häufiger entgegenwirkte, als dass sie es förderte. Feststellungen zur Völker- und Landeskunde in den Fremdsprachen blieben nur allzu oft Klischees und erwiesen sich nach dem Zusammenbruch als wertlos. In der Physik und der Psychologie standen im Ausland Modelle im Vordergrund, die in Mitteleuropa gefunden und entwickelt, dort aber dann verpönt oder verdrängt worden waren. Auch beim Erwerb und in der Methodik des Unterrichts lebender Fremdsprachen setzte man im angelsächsischen Bereich andere, für die Zukunft fruchtbare Akzente. Deutschland war, wie konnte es anders sein, in vielem ins Hintertreffen geraten, während es sich von der weiteren Welt abschottete. Nun bestand die Chance, den Anschluss wiederzugewinnen.

Zu keiner Zeit war auch die Notwendigkeit der Neubesinnung, des Nachdenkens über die Grundlagen des beruflichen Tuns größer. Zur Besinnung gekommen waren nach dem trügerischen Erfolgsrausch der Jahre zwischen 1938 und 1941 zwar viele schon während des Krieges. Die militärische und politische Niederlage hatte als Lehrmeisterin nicht ihresgleichen. Wochen- oder monatelange Untätigkeit in riesigen Gefangenenlagern und die Gespräche mit immer wieder anderen Kameraden führten zu einem Zuwachs an Gesichtspunkten, der in engerem Kreis nicht ebenso selbstverständlich gewesen wäre. Aber es gab nach 1945 – jenseits aller „Umerziehung" – ein spontanes Bedürfnis nach geistigem Austausch im Kollegenkreis, dem nirgends besser als in guten Fortbildungsstätten entsprochen werden konnte.

---

[139] Schreiben Scharnkes v. 23. 9. 1947.

Traditionell wurde vom Lehrer an höheren Schulen erwartet, dass er sich selbst weiterbildete – durch Fachliteratur, die methodisch zu erschließen ihn die Hochschule und die zweite Ausbildungsphase gelehrt hatten. Lange Ferien, von den Angehörigen anderer Berufe nicht selten mit Neid betrachtet, boten dazu die Möglichkeit. Dabei war freilich vorausgesetzt, dass aus der Überfülle der wissenschaftlichen Produktion die wesentlichsten Werke herausgefiltert werden konnten, auch dass man auf sie rechtzeitig aufmerksam wurde. Das war nicht einmal in Großstädten mit guten Buchhandlungen gesichert. Fachzeitschriften leisteten mit unterschiedlicher Ausführlichkeit und Verlässlichkeit Hilfe. Aber es blieb eine Lücke, die mit gezielten, durchdachten Fortbildungsveranstaltungen immerhin teilweise gefüllt werden konnte, wenn sich schon eine Unterbrechung der intensiven Berufsausübung durch nochmaligen Hochschulbesuch nach zehn oder zwanzig Jahren nicht verwirklichen ließ.

Nach dem Ende des Krieges waren solche Veranstaltungen erst recht erforderlich. Ältere Fachbücher, die der Lehrer vielleicht besaß, waren oft mit den Wohnungen verbrannt. Neue Werke erschienen, wenn überhaupt, in kleinen Auflagen und wurden in den wieder eröffneten Buchhandlungen, kostbar, wie sie waren, unter dem Ladentisch gehandelt. Die öffentlichen Bibliotheken, deren gerettete Bestände aus unterirdischer Verwahrung zurückgeholt werden mussten, waren erst nach und nach wieder benutzbar und auch dies wegen der Verkehrsverhältnisse am ehesten für Entleiher, die am Ort wohnten. Das Dauerproblem, mit dem an die Schüler vermittelten Wissen auf der Höhe der Zeit zu bleiben, war in den ersten Nachkriegsjahren noch brennender als davor und danach. Korrektur und auch Neubewertung der Fachkenntnisse also, und zugleich deren Auffrischung und Ergänzung: Grundsätzlich sahen beide, die Besatzungsmächte und die neuen deutschen Verwaltungen, darin eine vordringliche Aufgabe. Aber für die Militärregierungen, deren Angehörige vielfach einen inneren Wandel der Deutschen nicht für möglich hielten, stand im Vordergrund die systematische Korrektur. Die Instruktion, die der amerikanische Zonenbefehlshaber Eisenhower von seiner Regierung erhielt, forderte eine Neuorientierung, die „nazistische und militärische Lehren restlos austilgte".[140]

Hierfür sollten die schon erwähnten Umschulungskurse dienen, die in der französischen Zone mit der Wiedereröffnung der Schulen anliefen,[141] aber auch von den Amerikanern gewünscht wurden.[142] Die deutschen

[140] JCS 1067, § 14. (Foreign Relations 1968, S. 492. Vgl. Kap. 1, Anm. 22.)
[141] Vgl. Kap. 3.1.
[142] In einem Brief an den OB von Schwäbisch Hall erwähnt Bäuerle am 9. 12. 1946, dass die Militärregierung Württ.-Baden soeben „erneut die Auflage gemacht" habe, „die Dauerkurse zur politischen Erziehung auf der Comburg schnellstens aufzunehmen". (Schraut 1989, S. 106.)

Verwaltungen befürchteten, dass eine bloße, vielleicht sogar plumpe Gegenpropaganda das Gegenteil des Gewollten bewirken könnte, und empfahlen deshalb eine gemeinsame Besinnung auf Grundfragen sowohl der Pädagogik als auch der einzelnen Fächer, bei der dann auch verschobene Begriffe behutsam zurechtgerückt werden konnten. Eine solche Arbeit war freilich in Kürze nicht zu leisten. Auch war eine Institutionalisierung unausweichlich. Anstelle von ad hoc zusammengerufenen Versammlungen wie dem im September 1946 in Schwäbisch Gmünd abgehaltenen Geschichtslehrgang für Lehrer aller Schularten[143] musste es zu festen Einrichtungen der Lehrerfortbildung kommen. Sie zu schaffen, war in den ersten Nachkriegsjahren schwierig.

In Nordwürttemberg gab es jedoch die historische Comburg bei Schwäbisch Hall. Von 1926 an war dort eine Heimvolkshochschule gewesen, die sich der Arbeiterbildung gewidmet, insbesondere um Arbeitslose bemüht hatte. Der Nationalsozialismus hatte sie gleichgeschaltet. Bäuerle, der am Entstehen der Einrichtung wesentlichen Anteil gehabt hatte, betrieb nun, nachdem sie monatelang der Unterbringung von DPs gedient und erhebliche Schäden davongetragen hatte, ihre Wiedereröffnung. Sie sollte, wenn auch nicht ausschließlich, der Lehrerfortbildung dienen. Bäuerle beauftragte den späteren Kultusminister Dr. Gerhard Storz, der in Hall Studienrat war, sich als Studienleiter der inhaltlichen Seite der Aufgabe anzunehmen. Neben ihm sollte sich ein Geschäftsführer um das Organisatorische kümmern. Solange die im Dienst stehenden Lehrer nicht zu einem Zusatzstudium an die Universität beurlaubt werden konnten, wollte man Universitätsprofessoren und, je nach Thema, Angehörige des Lehrerstandes oder auch Schriftsteller zu Vorträgen bitten.

Die Architektur des Ortes und die Landschaft um ihn herum luden zum Besuch ein. Dies kam der Sache zugute, denn die Freiwilligkeit der Teilnahme war ein entscheidender Gesichtspunkt. Das Angebot wurde groß und reichhaltig: Von Mai 1947, wo die neue Comburg eröffnet wurde, bis November 1950 fanden nicht weniger als 159 Lehrgänge, Tagungen, Kurse und Freizeiten statt, die meist acht bis zehn Tage dauerten und in der Regel Lehrern aller Schularten zugänglich waren. Angestrebt wurde die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und didaktischer Auswertung der vermittelten Kenntnisse. Grundsätzlich wurden also weder rein theoretische noch bloß zweckgebundene Angebote gemacht. Eine zuerst befürchtete misstrauische Zurückhaltung der Besucher verschwand schnell.[144] Storz

---

[143] Bericht des Kultministeriums an das Staatsministerium Württ.-Baden für September 1946; GLAK 235, No. 4331.

[144] 5 Jahre KM WB, S. 33; Schraut 1989, S. 81–108; Wölfing 1979, Bd. 2, S. 130 ff. (zum Misstrauen S. 136, 138). Die Saat der ersten Nachkriegszeit ging in den folgenden, finanziell weniger beengten Jahrzehnten auf: In seiner Festrede zum vierzigjährigen

hatte von Anfang an vor „Schulungskursen mit gewechselten Vorzeichen" gewarnt und für eine „glaubhafte, spürbare Atmosphäre der Freiheitlichkeit" plädiert.[145] Die Entwicklung gab ihm recht.

Allerdings hatte bis 1950 erst rund ein Fünftel aller Lehrer die Comburg wenigstens einmal besucht,[146] und die Situation von 1950 unterschied sich psychologisch von der um 1946 in nahezu allem. Um im richtigen Augenblick zu handeln und die gemeinten Personen durchweg zu erreichen, hatte die französische Besatzungsmacht die von ihr gewünschten Kurse im Winter 1945/46 allen äußeren Hindernissen zum Trotz durchgesetzt. Die Lehrgänge der amerikanischen Zone kamen für ein solches Konzept zu spät. Andererseits hatten freilich auch die Kurse der französischen Zone, selbst wenn sie einen vollen Erfolg hätten bringen können, den ins Gewicht fallenden Nachteil, dass sie sich auf die im Dienst stehenden Lehrer beschränkten. Die aus politischen Gründen Suspendierten blieben ausgeklammert, obwohl abzusehen war, dass viele von ihnen in den Beruf zurückkehren würden. So erreichte die Umerziehung gerade diejenigen nicht, denen sie hauptsächlich galt.

Kaum zu überschätzen ist die Tätigkeit, die die 1920 gegründete Landesanstalt für Physikunterricht in Stuttgart-Bad Cannstatt über Jahre hin wieder entfaltete. Sie gab sowohl den im Vorbereitungsdienst als auch den im Beruf stehenden höheren Lehrern vielfältige Anregung und Hilfe. Später, von 1965 an, widmete sie sich unter dem Namen „Landesanstalt für den naturwissenschaftlichen Unterricht" auch den Lehrern der Fächer Chemie und Biologie.

Der Neuanfang 1945 war mühselig, denn das Gebäude war stark beschädigt und überdies, soweit die Bestände nicht verlagert worden waren, fast völlig ausgeplündert. Professor Felix Krehl, der vorher am Königin-Katharina-Stift in Stuttgart gewirkt hatte und nun mit über 63 Jahren zum Leiter bestimmt wurde, musste im Dezember 1945 von vorn beginnen. Die Richtung war durch die Dienstvorschrift aus der Weimarer Zeit gewiesen:

„1. Schaffung einer Mustersammlung von Apparaten für den physikalischen Schulunterricht, einschließlich der Schülerübungen.
2. Auskunfts- und Beratungsstelle für die Neueinrichtung und Ergänzung der physikalischen Lehrmittelsammlungen und der Unterrichts- und Übungsräume der höheren Schulen und der Lehrerbildungsanstalten.

Bestehen der Akademie Comburg konnte Kultusminister G. Mayer-Vorfelder den 8 Lehrgängen und 800 Teilnehmern von 1947 die 750 Kurse (an vier Akademien) und rund 18 000 Teilnehmer des Jahres 1987 gegenüberstellen.

[145] Storz 1976, S. 66–69. (Zitate S. 66, 67.)

[146] 5 Jahre KM WB, S. 33.

3. Unterweisung der Studienreferendare in der Methodik und Technik des physikalischen Unterrichts einschließlich ihrer praktischen Ausbildung in der Werkstatt.
4. Fortbildungskurse für Lehrer der Physik.
5. Versorgung württ. Schulen mit erprobten, in eigener Werkstatt angefertigten Apparaten."[147]

Diesen Aufgaben widmete sich Krehl bis 1950. Schon 1946 war die Anstalt im Wesentlichen wieder eingerichtet und konnte zerstörten Schulen physikalische Lehrmittel zur Verfügung stellen. Solange wissenschaftliche Werke und Fachzeitschriften nicht allgemein erhältlich waren, veröffentlichte man gedruckte Berichte. Auch die Kurse für Physiklehrer wurden bereits 1946 wieder aufgenommen.

Krehls Nachfolger, die Oberstudiendirektoren Dr. Gustav Schumm und Friedrich Dorn, setzten das erfolgreich begonnene Werk fort. In dem Maß, in dem die Lehrmittelhersteller den Bedürfnissen der Schulen wieder entsprechen konnten, ja ein Überangebot aufkam, rückte die Hilfe bei der Entscheidung für das jeweils geeignetste Gerät oder Buch in den Mittelpunkt. Ebenso diente die Beratung bei der Errichtung und Einrichtung neuer Schulbauten der zweckmäßigsten Verwendung des vorhandenen Geldes. Auch durch Sammelbestellungen für die Schulen hat die Landesanstalt immer wieder geholfen, aus den vorhandenen Mitteln mehr zu machen.[148]

In Württemberg-Hohenzollern gab es im Herbst 1946 Kurse für Historiker und Biologen im Tübinger „Haus der Jugend", administrative Fortbildungsmaßnahmen, zu denen alle höheren Schulen mit mindestens drei Lehrern einen Teilnehmer „abzustellen" hatten. Auch ein Lehrgang für Romanisten fand statt, im Jahr darauf erneut.[149] Stärker in die Zukunft wiesen jedoch die Bemühungen um eine der Comburg ähnliche, auf freiwillige Teilnahme vertrauende pädagogische Akademie. Wie in Hall Gerhard Storz, so erwarb sich Felix Messerschmid in Calw bleibende Verdienste.

---

[147] 75 Jahre (Landesstelle für Erziehung und Unterricht-Jubiläumsschrift) 1985, S. 17.

[148] Die Landesanstalt für den naturwissenschaftlichen Unterricht wurde 1970 zusammen mit der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht in Stuttgart und dem Institut für Erziehung und Unterricht in Mannheim in das neu geschaffene, nach Größe und Zielsetzung unvergleichbare Institut für Bildungsplanung und Studieninformation (IBS) eingegliedert, das, in seinen Möglichkeiten überschätzt, schon nach wenigen Jahren aufgelöst werden musste und der am 1. 1. 1977 gegründeten Landesstelle für Erziehung und Unterricht (LEU) Platz machte. Vgl. 5 Jahre KM WB, S. 21 (zur Lage nach Kriegsende); 75 Jahre (LEU-Jubiläumsschrift) 1985, S. 17 f., 24–27, 31–35; Wölfing 1979, Bd. 2, S. 86–97. Errichtung des IBS durch die Bekanntmachung v. 20. 4. 1970, KuU 1970, S. 423.

[149] Erlass TÜ III Nr. 3020 v. 2. 8. 1946; StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 138. Berichte über diese Tagungen in: Schola, 2. Jg. (1947), S. 185–187.

1904 geboren, hatte er im katholischen Zweig der Jugendbewegung, dem Bund Quickborn, mitgearbeitet, auf Burg Rothenfels am Main Erfahrungen mit der Jugend- und Erwachsenenbildung erworben und nach dem Krieg zu den Vertretern der Schule im Säuberungsausschuss für die öffentliche Verwaltung des Kreises Tuttlingen gehört.[150] Er hielt enge Verbindung mit Dieter Roser im Staatssekretariat und genoss zugleich das Vertrauen der Franzosen, die seine „Intelligenz, demokratische Bildung und Frankophilie" lobten,[151] aber den Eindruck hatten, sein „dynamischer und reformfreudiger Geist" stoße im Kultministerium nicht auf uneingeschränkte Zustimmung. Daran lag es allerdings kaum, wenn die Akademie ihre Arbeit erst im Herbst 1948 aufnehmen konnte. Das Gebäude hatte bis zum Jahr davor russische und polnische DPs beherbergt und musste von Grund auf renoviert werden. Als dies jedoch geschehen war und für Lehrgangsteilnehmer 90 Plätze bereitstanden, erschienen zur festlichen Eröffnung sowohl Staatspräsident Gebhard Müller und Kultminister Sauer als auch General Schmittlein und mehrere seiner Mitarbeiter. Für einen französischen Lektor war gesorgt, der bei allem zugegen sein würde. Denn Calw sollte den Lehrern den Puls fühlen und zugleich „la bonne parole" verbreiten. Nach ihrem Statut vom 9. Juni 1948 sollte die Einrichtung „durch lebendige Fühlungnahme mit den bedeutendsten geistigen Vertretern des In- und Auslandes eine Brücke schlagen von der engeren Heimat zu anderen Ländern und Völkern". Dabei sollte ein Klima des Vertrauens herrschen und die Arbeit fördern. Die Besatzungsmacht stellte noch weitergreifende Überlegungen an, aus denen freilich, als ihre Herrschaft zu Ende ging, nichts wurde. Auch der sehr weit gesteckte Rahmen konnte nicht ausgefüllt werden. Die Arbeit jedoch, die Dauer hatte, begann zügig: „Pädagogik als Gegenwartsaufgabe" war das Thema des ersten Lehrgangs, gefolgt von einer Arbeitstagung der Deutschlehrer über den Aufsatz im Abitur. Oberstudiendirektor Dr. Messerschmid zeigte sich nach französischem Urteil seiner Aufgabe voll gewachsen.[152] Er hat sich ihr gewidmet, bis er 1953 die Leitung des Kepler-Gymnasiums in Ulm und wenige Jahre danach die Leitung der Akademie für politische Bildung in Tutzing übernahm.[153]

---

[150] Helmut Nagel, Friedrich Bran: 40 Jahre Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung Calw – Treffpunkt für Schule und Forschung, in: Lehren und Lernen, 15. Jg. (1989), Heft 5, S. 1-18; Estrade [1990], S. 50.

[151] Leistungsbericht der Délégation Supérieure über die Jahre 1945–1949, AdO Colmar AC-SEO 149.2.

[152] AdO Colmar AC-SEO 149.2 und 149.5.

[153] Zu Calw insgesamt: Wölfing 1979, Bd. 2, S. 159 ff. Der erste Kurs begann am 21. 9. 1948 („Zur Neuordnung des Schulwesens in Württemberg-Hohenzollern" 1950, S. 18); die förmliche Eröffnung fand am 22.9. statt (AdO Colmar AC 65.3).

In anderer Weise als die Akademien erfüllte die 1924 aus dem „Württembergischen Schulmuseum“ erwachsene Landesanstalt für Erziehung und Unterricht Fortbildungsaufgaben. Sie konnte sich allerdings nach dem Krieg nur langsam entwickeln und ihre Arbeit kam überwiegend den Lehrern an Volksschulen zugute, denen die Einrichtung bei ihrer Gründung im Jahre 1910 auch hauptsächlich zugedacht worden war. Nach dem Statut vom 21.1.1950 sollte sie über die Sammlung, Bekanntmachung und auch Entwicklung guter Lehr- und Lernmittel hinaus die für die praktische Schularbeit wichtigen Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung und neue Lehr- und Erziehungsmethoden verbreiten und bei der Schulausstattung beratend mitwirken – das alles mit wenigen hauptamtlichen Mitarbeitern. Sie sollte überdies Ausstellungen, Vorträge und Lehrgänge veranstalten. In einer pädagogischen Bibliothek, zu der ein Leseraum gehörte, bot sie weiterführende Lektüre an.

In den Fünfzigerjahren nahm sie einen unübersehbaren Aufschwung. Die Pädagogische Zentralbibliothek bei der Landesanstalt verlieh während der Sechziger- und Siebzigerjahre jährlich zwischen 30 000 und 40 000 Bücher. Am erfolgreichsten wurden die Bildmappen „Meisterwerke der Kunst“, von denen im Schnitt 100 000 Exemplare hergestellt wurden. Doch auch dieses Programm setzte erst 1952 ein.[154]

Den Fortbildungswünschen der Lehrer an höheren Schulen kam die Auffrischung ihrer Fachkenntnisse durch Vorträge von Universitätslehrern und das persönliche Gespräch mit diesen am nächsten. Einer solchen Art Fortbildung entsprachen das Mathematische Forschungsinstitut in Oberwolfach, wo der Kontakt mit der Schule freilich ein Nebenzweig der Aufgaben war, und die Ferienkurse für Altphilologen am Bodensee. Oberwolfach war eine Gründung aus dem Jahr 1944, die von der südbadischen Verwaltung weiterfinanziert und auch von der französischen Militärregierung gefördert wurde. Sie sollte sich hauptsächlich der Grundlagenforschung widmen und Forscher und akademische Lehrer des Faches Mathematik grenzüberschreitend ins Gespräch miteinander bringen, veranstaltete aber später einmal im Jahr auch einen Fortbildungslehrgang für Mathematiklehrer an der Schule.[155] Die Tradition der Ferienkurse am

---

[154] 75 Jahre (LEU-Jubiläumsschrift), S. 16 f., 22 f.; Wölfing 1979, Bd. 2, S. 11–85 (einschließlich der Vorgänger- und Nachfolgeeinrichtungen). Dass die Anstalt „zunächst der Volksschule dienen soll“: S. 23; für später vgl. S. 41. Ausleihzahlen S. 50, Bildmappen S. 60. Vgl. Anm. 148.

[155] Schmitz 1984. Heinemann 1991, S. 115. Zur Geschichte des MFI Oberwolfach: Behnke 1973/74, S. 51–61; Gericke 1984, S. 23–39; Kneser 1961, S. 208–212; Ostrowski 1975/76, S. 167–172; Süss 1980, S. 3–13, und 1983, S. 3–17; Todd 1983, S. 19–22. – Obwohl die „Gründerväter“ des MFI an der Schule und Lehrerbildung von Anfang an interessiert waren, fand der erste Lehrgang für Schulmathematiker („Moderne algebraische Grundbegriffe“) erst 1954 und in der Akademie Calw statt. Von 1955

Bodensee, die – nach einem Vorspiel im Schwarzwald (1920) – seit 1922 in zweijährigem Abstand in den Räumen der Lehrerbildungsanstalt Meersburg angeboten worden waren, war im „Dritten Reich" abgerissen und konnte erst 1962, nun im Gebäude der evangelischen Internatsschule in Gaienhofen (Ambrosius-Blarer-Gymnasium), wieder aufgenommen werden.[156] Eine Wirkung auf die frühe Nachkriegszeit hatten diese zugleich anspruchsvollen und lockenden Angebote daher nicht.

Als Fazit bleibt, dass der Notwendigkeit und dem großen Bedürfnis nach Fortbildung im weitesten Sinn in den ersten Jahren nach dem Krieg nur ungenügend entsprochen werden konnte. Selbst die Comburg kam nur einem Teil der Lehrer im deutschen Südwesten und diesen nicht sofort zugute. So blieb auch der Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmern am Rand der Veranstaltungen in der Wirkung begrenzt. Diese Umstände dürften zu manchen Unzuträglichkeiten in den Schulen beigetragen und die Neigung, in ältere Muster des Unterrichtens zurückzufallen, verstärkt haben. Andererseits erlaubten der Mangel an einsetzbaren Lehrern und die Schwierigkeit, sie während eines Kursbesuchs vollwertig zu vertreten, keine großzügigere Freistellung zu Tagungen in der Unterrichtszeit. Es war zudem weder finanziell noch räumlich noch personell möglich, ein umfassendes Angebot zu machen. Es wäre daher unbillig, von Versäumnissen zu sprechen. Die äußeren Lebensverhältnisse der Zeit ließen eine neuartige, für die Zukunft wegweisende Kulturpolitik nur im Ansatz zu.[157]

---

an wurden solche Lehrgänge jedoch in Oberwolfach angeboten. Das KM gewährte jeweils 24 Teilnehmern aus Baden-Württ. dafür Dienstbefreiung und erstattete einen Teil der Kosten. (Kneser 1961, S. 211; für den Hinweis auf diesen Bericht gebührt Herrn Prof. M. Kneser, Universität Göttingen, der Dank des Verfassers.)

[156] Schwalbach 1995, S. 22–24.

[157] Eine Ergänzung des staatlichen Angebots brachten die kirchlichen Akademien, von denen die evangelische in Bad Boll bereits 1945 zum Besuch einlud und viel Resonanz fand. Die entsprechende katholische Gründung in Stuttgart-Hohenheim folgte im Februar 1951, wenn auch die offizielle Stiftungsfeier zwei Jahre später stattfand und ein eigenes Tagungshaus erst 1965 bezogen werden konnte. (Kustermann 2001, S. 9, 19.) „Die Gründung kirchlicher Akademien war ... der Versuch, der Wahrheit des Evangeliums, den Ansprüchen der Vernunft und den Herausforderungen durch gesellschaftliche Problemlagen in zeitgemäßer Vermittlung zu entsprechen. ... Wie die Akademien ihren Gründungsoptimismus aus der Aufarbeitung der totalitären Verbildung gewonnen haben, so gewinnen sie noch heute ihre Dynamik aus ihrem kritischen Kurs der Analyse: gegen schleichende Vernebelung, einschläfernde Beruhigung, gesellschaftliche Erblindung, verdummende Slogans, geistlose Routine oder gedankenarme Trends." (Ebd., S. 8.)

5. Die Schule als Hebel der Umerziehung

5.1 Schulreform? Die deutschen Vorstellungen

5.1.1 Die Reform der Lehrplaninhalte in der ersten Nachkriegszeit

Jede Generation beurteilt die Welt weithin vor dem Hintergrund der selbsterfahrenen Vergangenheit. Auch die in Südwestdeutschland 1945 wieder tätig werdenden Männer der Unterrichtsverwaltung hatten in den miterlebten Jahren Überzeugungen entwickelt und dann bestätigt gefunden, in denen sie sich ein gutes Stück weit einig waren. Diese Vorstellungen lagen ihrem Wollen und Handeln zugrunde, soweit ihnen eigenes Handeln erlaubt wurde.

Überall im Land hatte der Krieg Gebäude zerstört, die für jede Art Bildungsarbeit dringend benötigt wurden. Nach all den Verlusten und Verheerungen hatte daher die Wiederherstellung der materiellen Grundlagen, zu denen auch die Ausstattung und der laufende Unterhalt gehörten, grundsätzlich Vorrang, obwohl anfangs nicht an mehr als ein sparsamstes Herrichten der noch verwendbaren Häuser und Gebäudereste zu denken war. Das eindringliche Wort de Gaulles an sein Volk, das Besucher französischer Dienststellen auf Plakaten als Leitsatz lesen konnten, galt für die Deutschen erst recht: „La grande tâche, la tâche sacrée, la tâche nationale s'appelle: la reconstruction."[1]

Kaum weniger drängend war der Wunsch nach geistiger Überwindung des schlimmen Erbes, das man antrat. Die Erneuerung des Denkens musste nicht zwangsläufig ein Aufbruch zu neuen Ufern sein. Reform konnte auch in der Besinnung auf das jetzt, vielleicht gar zeitlos Wesentliche bestehen, so wie sich aus den Kellern zerstörter Häuser oft zwar beschädigte und verschmutzte, nach gründlicher Reinigung wieder verwendbare Habe bergen ließ. Der Nationalsozialismus war abgetan. Für den Teil der älteren Generation, der hier gemeint ist, trat an seine Stelle aber weder eine andere politische Doktrin der Epoche noch eine Spielart des Nihilismus. Es war der Glaube, tragfähige Fundamente zu kennen.

In die allmählich in Gang kommenden Schulen sollte nach den vielen Notlösungen der Vergangenheit, vor allem der späteren Kriegsjahre, wieder Kontinuität einziehen, und Tätigkeit und Ergebnisse sollten Qualität zeigen. Fleig hat die für ihn und seine Mitarbeiter geltende Reihenfolge in einer Rede im April 1950 so dargelegt: Man sei willens gewesen, den

[1] „Die große, heilige, nationale Aufgabe heißt Wiederaufbau."

Schulaufbau der Weimarer Zeit wieder zu errichten und die Schulen in innerer Reform zur Höchstleistung zu führen, ehe eine Änderung der Organisation stattfinden sollte.[2] Fleigs Wirken bestätigt, dass das Wort Höchstleistung keine leere Formel war. Das Land war zerschlagen und arm. Es konnte sich den Luxus einer hauptsächlich genießenden Prominenz auf Jahrzehnte hinaus, wie es schien, nicht erlauben. Zucht und Arbeit hingegen würden aus dem allgemeinen Elend nach und nach herausführen. Anspannung aller Kräfte war deshalb das Gebot der Stunde. Nicht Privilegien einer Gruppe oder einzelner Gruppen der Gesellschaft, sondern die im täglichen Wettbewerb mit anderen sichtbar werdende Überlegenheit bestimmter junger Menschen war es, worum es ging. Denn mit diesen tüchtigen Menschen verband sich, gleichgültig welcher Herkunft sie waren, alle Hoffnung für die kommende Zeit. Fleig, Wohleb und viele mit ihnen glaubten, soziale Gerechtigkeit zu verwirklichen, wenn sie eine höhere Schule für die Besten anstrebten. Angesichts der Lage musste sie die Schule einer Minderheit, eben der geistig Leistungsfähigsten, sein. Während im Krieg aus offensichtlichen Gründen mehr und mehr Verzicht und Nachsicht bestimmend gewesen waren, sollte jetzt wieder ein hohes Niveau errungen werden. Damit würde sich eine Beschränkung der Zahl der höheren Schüler und Abiturienten von selbst ergeben. Sie war beabsichtigt, denn die Angst vor einem „akademischen Proletariat", das mit seinen Wünschen überall an Grenzen stoßen und durch seine Existenz die Gesellschaft insgesamt gefährden würde, saß tief.[3] Dass dies nicht nur bei konservativen Menschen so war, zeigen die Reden, die im rheinland-pfälzischen Landtag Anfang 1948 von Abgeordneten der CDU und der SPD gehalten wurden. Auch der Sprecher der SPD, der Wormser Stadt- und Kreisschulrat Justus Cronenbold, nannte die Notwendigkeit, ein „akademisches Proletariat" zu vermeiden, beim Namen. Er forderte eine Beschränkung der Schülerzahl der höheren Schulen auf den Stand von 1914.[4]

---

[2] Ansprache bei der Jahrestagung des Vereins badischer Lehrer und Lehrerinnen an höheren Schulen in Freiburg lt. „Badische Neueste Nachrichten" v. 27. 4. 1950, AdO Colmar AC 198.2.

[3] Vgl. Kap. 3 (dortige Anm. 140), Kap. 4.1, Kap. 5.3.2 (Anm. 43), Kap. 8.3 (dortige Anm. 126).

[4] 15. 1. 1948, AdO Colmar AC 71.1. Wie selbstverständlich diese Forderung für ihn war, zeigt die gleichzeitige Betonung der Notwendigkeit des Abiturs für die künftigen Volksschullehrer, wodurch eine Erhöhung der Zahl fast unausweichlich werden musste. Dies war dem Redner offenbar überhaupt nicht bewusst. – Auch Präsidialdirektor Becker (SPD) nannte bei der Besprechung der deutschen Amtsleiter mit Schmittlein am 26. 9. 1946 die Verringerung der Zahl und Steigerung der Qualität der Schüler(innen) höherer Schulen ein auf deutscher Seite gemeinsames Ziel. (StAS, Wü 82. Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 13, G 6.0.)

Karl Ott allerdings wollte in Baden nicht einfach zur Situation der Weimarer Zeit zurückkehren. Ihm schien eine Konzentration der Typen der höheren Schule geboten, von denen nur zwei übrig bleiben sollten. Eine davon aber war das humanistische Gymnasium herkömmlicher Art.[5]

Das Gehäuse der Lehrpläne aus der Zeit des „Dritten Reiches" erschien unverfänglich. Bei den Inhalten jedoch mussten alle Spuren des Regimes getilgt werden. Christliche und humanitäre Werte, die das eigene Volk einschlossen, aber nicht auf dieses beschränkt blieben, sollten Grundlage und Kontur des zu vermittelnden Tatsachenwissens sein: Achtung vor anderen Völkern und Rassen statt der Abgrenzung gegen sie, Friedfertigkeit, Duldsamkeit, Menschlichkeit, Völkerverständigung wurden als Ziele der Erziehung in Erinnerung gerufen.[6]

Die Amerikaner gaben innerhalb dieses Rahmens, über den Sieger und Besiegte einig sein konnten, vorerst keine ins Einzelne gehende Vorschriften. Das Kultministerium in Stuttgart erließ daher im Herbst 1945 einen „Übergangslehrplan" für die nordwürttembergischen Schulen, der eine gründliche Reform des Schulwesens nicht vorwegnehmen, vielmehr eine Leitlinie für die wieder beginnende Arbeit sein sollte. Zu einer längerfristigen Regelung setzte man erst 1950 an, nachdem eine Vielzahl grundsätzlicher Diskussionen stattgefunden hatte. Die nordbadische Unterrichtsverwaltung beschloss im Oktober 1945, bis zur Veröffentlichung neuer Lehrpläne auf die vor 1933 geltenden zurückzugreifen, angesichts der von Stadt zu Stadt verschiedenen Versorgung der Schulen mit Lehrern sich aber darauf zu beschränken, dass überall Unterricht in Deutsch, in Fremdsprachen, Mathematik und Religion erteilt wurde. „Die Zahl der Lehrfächer und ihrer Wochenstunden ist nach den örtlichen Verhältnissen ... festzusetzen."[7] Bei dieser Situation, die viel in die Eigenverantwortung der Schulleiter legte, blieb es dann jahrelang, auch als die schlimmste Not überwunden war.

Im Februar 1950 musste Eichelberger die Direktionen der höheren Schulen Nordbadens um Mitteilung der bei ihnen dem Stunden- und Deputatsplan zugrunde liegenden Stundentafeln bitten: Sie waren der Behörde gar nicht bekannt. Auch als wenigstens die Stundentafeln von Stuttgart aus vereinheitlicht wurden, wurde auf Anfragen nach den geltenden Lehrplänen noch mehrere Jahre lang geantwortet, diese würden gegenwärtig erstellt. Die Verwaltung hatte die Aufgabe dem Landesverband Nordbaden für Lehrer an höheren Schulen anvertraut. Dessen Entwurf sollte

---

[5] Bericht der für Karlsruhe zuständigen franz. Militäreinheit v. 11. 6. 1945, AdO Colmar AC 72.2.

[6] 5 Jahre KM WB, S. 35.

[7] Niederschrift über die Besprechung am 31. 10. 1945 (B 1082) und Erlass v. 9. 11. 1945 (B 1373), GLAK 467, No. 335.

dann überarbeitet werden und, mit dem Lehrplanausschuss des Verbandes abgestimmt, seine endgültige Gestalt bekommen. Dies war, wenn neben den fachlichen Forderungen auch die Fassungskraft und Bedürfnisse der Schüler im Blick blieben, ein vorbildlich demokratisches, jedoch kein schnelles Verfahren. Anfang 1952 stellte selbst der beteiligte Verband fest, der seit Kriegsende fehlende Lehrplan werde „mit Ungeduld erwartet". Immerhin hätten die Stundentafeln vom 2. September 1950 nun „Klarheit und Einheitlichkeit" statt der bis dahin herrschenden „Stundentafelanarchie" gebracht.[8] Zur Lösung kam es erst im Südweststaat. Dies festzustellen besagt nicht, dass unter den ungewöhnlichen Bedingungen der Jahre davor nicht ebenfalls verantwortungsbewusst und sachbezogen gearbeitet worden wäre.

Anders als die Amerikaner, die sich zunächst darauf beschränkten, ihre Grundabsichten kundzutun, machte die französische Besatzungsmacht die Gestaltung der Lehrpläne energisch zu ihrer Sache. Die Zuständigkeit der Direction de l'Education Publique wurde auch gegenüber den Délégations Supérieures unterstrichen: „Es kann in der französischen Besatzungszone nur eine einzige Schulpolitik geben."[9] Die Einführung des Pflichtunterrichts in Französisch als 1. Fremdsprache, unabhängig vom Schultyp, ist bereits erwähnt worden, ebenso ein Teil der Vorgaben für die anderen Unterrichtsfächer.[10] In Mathematik und Physik waren die im „Dritten Reich" betonten Aufgaben aus dem militärischen Bereich nun untersagt. Im Turnen gab es keine militärischen Übungen mehr. Aus dem Fach Musik wurden Soldatenlieder, patriotische Lieder und selbstverständlich die Lieder der NSDAP verbannt. Wie im kunsthistorischen Teil des Faches Geschichte sollte in Deutsch der europäische Kontext herausgearbeitet und innerhalb dieses Kontextes auf die deutsch-französischen Wechselbeziehungen eingegangen werden. Hierfür besonders bedeutsame Autoren sollten zu Wort kommen und vor 1945 verbotene Dichter und Schriftsteller wie Heinrich Heine oder Thomas Mann wieder behandelt werden. Dem politischen Ziel, regionale Besonderheiten zu unterstreichen, entsprach die Aufforderung, örtliche Autoren, sofern ihre literarische Bedeutung unzweifelhaft sei, zu berücksichtigen.

Dies waren, insgesamt genommen, unanstößige Auflagen. Die Beseitigung aller zeittypischen Überbleibsel der NS-Ära war eine natürliche Forderung der Siegermächte, die sich mit den Absichten der deutschen Schulverwaltungen deckte. Die Überwindung der jüngsten Vergangen-

[8] 10. 2. 1952, GLAK 235, No. 35432. Die Stundentafeln galten als ein auf zwei Jahre begrenzter Versuch.

[9] 439/DGAA/EDU v. 8. 10. 1945, AdO Colmar AC 130.3.

[10] Kap. 3.1. Entwurf Schmittleins v. 8. 8. 1945, AdO Colmar AC 116.2. Erlass Laffons Nr. 726/DGAA/EDU v. 2. 9. 1945, AC 72.2 und 130.3.

heit, Schulreform als Erneuerung der Unterrichtsinhalte, war somit ein gemeinsames Anliegen. Dass vom verflossenen Regime besonders vereinnahmte Fächer wie Biologie, Geschichte oder Geographie anfänglich nicht oder nur eingeschränkt erteilt werden sollten, hatte den Vorteil, dass zur Überlegung mehr Zeit blieb. Schwieriger war es, die Grenze zwischen wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen, etwa in der Vererbungslehre, und dem Missbrauch solcher Erkenntnisse, etwa in der Rassenlehre, zu ziehen. Schwierig war auch die Unterscheidung zwischen übersteigertem, aggressivem Nationalismus und selbstverständlicher Identifikation mit dem eigenen Volk und Land. Gerade in einer Zeit der Ernüchterung und Niedergeschlagenheit schien Heimatliebe unentbehrlich. Es gab dazuhin einen durchaus politischen Grund, Heimatsinn und Vaterlandstreue nicht zu verketzern. Man hatte in deutlicher Erinnerung, wie die Nationalsozialisten und ihre „völkischen" Gesinnungsfreunde in den Jahren der Weimarer Republik den Staat tragende Parteien als unnational verleumdet und beschimpft und dabei Widerhall gefunden hatten. Nationalismus war 1945 keine Gefahr mehr, aber nicht zwangsläufig für immer verschwunden. Deshalb sollte künftigen Demagogen die Chance verweigert werden, sich in einer Lücke einzuwurzeln, die eine ausschließlich weltbürgerliche Orientierung ließ.

Manches für die Schule wesentlich erscheinende deutsche Gedicht warf über seine literarische Bedeutung hinaus diese Grundsatzfrage auf. Dass in einer verbreiteten, im „Dritten Reich" dann aber verbotenen Sammlung mit dem Titel „O Deutschland hoch in Ehren" nun von amerikanischer Seite mehr Gedichte beanstandet wurden als zuvor, erschien vielen deutschen Lehrern engherzig. Die Besatzungsoffiziere jedoch erinnerten sich an die Jahre nach 1806 in Preußen und an die Zeit nach 1918. Sie mussten auch bedenken, welche Wirkung eine gezielte Zusammenstellung anfechtbarer Schullektüren aus ihrer Zone auf die Zeitungsleser in den Vereinigten Staaten haben würde. In der französischen Zone kam hinzu, dass man einen deutschen Einheitsstaat gern für immer verhindert und die Erinnerung an ihn nach und nach ausgelöscht hätte. An dieser Stelle war es nun allerdings für Sieger und Besiegte schwer möglich, zum gleichen Ergebnis zu kommen. Die Gruppierung des Geschichtsstoffs um die eigene Geschichte schien den deutschen Lehrern didaktisch vernünftig: ein Fortschreiten vom schon etwas Vertrauten zum weniger Bekannten, vom Naheliegenden zum Entfernteren. Doch allein mit diesem Hinweis ließ sich das wache Misstrauen der Besatzung nicht beseitigen.

Man wird einräumen müssen: Auch in den Köpfen der Deutschen, selbst der Lehrplanmacher, spukten noch einige Zeit nie hinterfragte Klischees, so wie umgekehrt mindestens die französischen Kontrolleure für ihr eigenes Land und Volk mit Selbstverständlichkeit in Anspruch nahmen, was

ihnen, wenn es das Nachbarvolk betraf, schwer zu billigen schien. Dennoch entwickelte sich nicht an dieser Stelle der Nachkriegsreformen der Konflikt, der die nächsten Besatzungsjahre kennzeichnete.

5.1.2 Reform der Strukturen? Gründe und Gegengründe

Tiefgreifende Veränderungen, die den Aufbau des Schulwesens insgesamt oder in wesentlichen Teilen betroffen hätten, standen 1945 nur für wenige der mit Verantwortung betrauten Deutschen im Vordergrund der Überlegungen.

Wenn Jahre vorher gelegentlich behauptet worden war, die deutschen Einigungskriege habe der preußische Schulmeister gewonnen[11], wurde dies in der Erinnerung belächelt. Ebenso war aber auch der Gedanke, eine der Ursachen der beiden verlorenen Weltkriege und des Nationalsozialismus sei die deutsche Schule gewesen, diesen deutschen Verantwortlichen fremd. Weder sahen sie im Gymnasium die Schulart für die Kinder einer deutlich umrissenen Gruppe, die sich in der Gesellschaft weit oben befand, noch hatten sie den Nationalsozialismus als Frucht und Herrschaft einer solchen Gruppe erlebt. Gewiss entstammten einige Nationalsozialisten der Führungsriege dem Adel bis hinaus zu vor 1918 regierenden fürstlichen Familien oder dem höheren Bürgertum; andere jedoch, Hitler voran, gehörten zu dieser Oberschicht offensichtlich nicht und verrieten auch immer wieder ihre Animosität gegen sie. Die fanatischen Nationalsozialisten aller Ränge kamen aus sämtlichen gesellschaftlichen Gruppen, und so ließ sich auch ihre „Revolution" von 1933 nicht als Sieg einer in der Gesellschaftspyramide höher angesiedelten sozialen Schicht über darunter stehende Schichten oder umgekehrt erklären. Was sich ereignet hatte, war nicht eine horizontale Umwälzung gewesen, sondern – nach einem damals häufig zitierten Wort – der „vertikale Einfall der Barbarei".[12]

---

[11] Der Satz, eines der von Georg Büchmann herausgegebenen „Geflügelten Worte" (33. Aufl. 1981, S. 375), bezog sich anfangs auf die Schlacht bei Sadowa/Königgrätz 1866, wurde dann aber auch erweitert zitiert.

[12] José Ortega y Gasset, La rebelión de las masas (Madrid 1930), dt. Ausg. unter dem Titel „Der Aufstand der Massen" (Stuttgart 1931, 423.–425. Tsd. 1989; dort S. 52), verweist auf Walther Rathenau als Schöpfer der Formulierung, die sich jedoch wohl erst durch ihn selbst weit verbreitete. Sie war nicht auf den Nationalsozialismus gemünzt, wurde aber als treffende Charakterisierung des Phänomens verstanden. – Auch Schmittlein wusste, dass der Nationalsozialismus nicht ein bürgerliches Phänomen war, das die Arbeiter und Bauern unberührt gelassen hatte (7457/DGAA/EDU v. 12. 6. 1947, AdO Colmar AC 70.1). Er legte aber den Strukturen des deutschen Bildungswesens zur Last, sie hätten die Kriege von 1914–1918 und 1939–1945, den Exzess des nationalsozialistischen Regimes und die Entartung der deutschen

Es hatte freilich schon während der Weimarer Republik die Forderung nach einer für alle Kinder einheitlichen Schule in Deutschland gegeben. Die Sehnsucht nach Überwindung vorhandener Gegensätze zwischen gesellschaftlichen Gruppen konnte sowohl aus sozialen als auch aus nationalen Überlegungen – die „Volksgemeinschaft" als Grundlage für Einheit und Größe – erwachsen. Die Klage über die innere Zerrissenheit Deutschlands wurde aber auch mit dem Ziel der Erfüllung berufspolitischer Wünsche laut: Man versprach sich eine materielle Besserstellung und ein höheres Berufsprestige der eigenen Gruppe und Person.

Wie verbreitet solche standespolitischen Forderungen 1945 waren, dürfte kaum noch überzeugend festzustellen sein. Den Gewerkschaften fiel es auch in anderen Bereichen unmittelbar nach Kriegsende nicht leicht, mit wieder aufgenommenen Thesen und Forderungen lebhaften Widerhall zu finden.[13] Erst die Währungsreform hat ein geschärftes Bewusstsein für wirtschaftliche und soziale Unterschiede aufs Neue erzeugt. Es lag jedoch nahe, die Zerstörungen und den tiefen Einschnitt in der Geschichte des Volkes als Aufforderung zur Neuorientierung und insoweit auch als Chance für eine durchgreifende Schulreform zu verstehen, falls man diese wollte. Der Schulbau war eine Aufgabe für Jahrzehnte, aber mit der Bejahung oder Verneinung der Schulreform fiel eine Vorentscheidung: Je nachdem, was gewollt wurde, musste der äußere Rahmen verschieden entworfen werden.

Die Zerstörungen und die gesamte Lage des Landes waren aber auch ein starkes Argument gegen einschneidende Änderungen. Wenn so viel vernichtet war und alles darniederlag, wenn kleinste Verbesserungen wie die Beschaffung von ein paar Glühbirnen einen fühlbaren Fortschritt darstellten, weil sie erlaubten, den Nachmittagsunterricht im Winterhalbjahr um eine oder zwei Stunden zu verlängern, war der Zeitpunkt für eine umfas-

---

Jugend bewirkt (9581 ABX v. 20. 9. 1947, AC 65.2). Das ebenso von Schmittlein verfasste Schreiben Laffons v. 1. 10. 1947 an die Délégation Supérieure in Tübingen (9985 ABX) wiederholte die Anschuldigung: Es könne nicht hingenommen werden, dass auch nur einen Augenblick lang das Schulsystem verteidigt werde, das zum Krieg von 1914–1918, zur Torheit des Pangermanismus und zu den Gräueln des „Dritten Reiches" geführt habe (AC 64.2). Ähnlich hart ablehnend ist der Entwurf eines Schreibens an den Bischof von Trier v. 8. 11. 1947 formuliert: AC 64.2.

[13] Vgl. Wolfrum, Fäßler, Grohnert 1946, S. 73 f., 240: In der unmittelbaren Nachkriegszeit standen die Arbeiter zumeist zu ihrem Betrieb. Was ihnen auf den Nägeln brannte, waren Ernährung, Bekleidung, Wohnmöglichkeit, Holz zum Heizen, Bereifung für die Fahrräder, kurz die Bedürfnisse des täglichen Lebens. Versammlungen der Gewerkschaften konnten dann mit Zulauf rechnen, wenn sie solche Themen aufgriffen; die Mitbestimmung oder Änderung der Eigentumsverhältnisse durch Sozialisierung weckten nur laues Interesse. „Noch 1949 mußten sich Gewerkschafter damit herumschlagen, daß Betriebsräte als Händler bei Kompensationsgeschäften auftraten." (Ebd. S. 74.)

sende Schulreform augenscheinlich nicht da. Die Eltern der Schulkinder wünschten nicht aufwendige Bildungszentren, sondern erträgliche Wohnungen. Selbst die Wiederherstellung von Kirchen war nicht unumstritten („Wir brauchen Wohnhäuser, nicht Bethäuser"), obwohl das Klima dem Christentum insgesamt günstig war und ausländische Hilfe, etwa beim Dach des Freiburger Münsters,[14] Arbeiten erlaubte, die unwiederbringliche Bausubstanz retteten und in keiner Weise auf Kosten der Bevölkerung gingen. Das Ziel musste daher sein, die Ruinen vorhandener Schulbauten so schnell wie möglich benutzbar zu machen, damit die heranwachsende Generation darin unterrichtet werden konnte.

Die harten Lebensbedingungen der ersten Nachkriegszeit währten aber länger, als es im Rückblick oft scheint, und so blieb auch die geschilderte Einstellung zur Frage einer Reform der Schule wirksam. Als Theodor Heuss, inzwischen Bundespräsident, im Herbst 1950 bei der Einweihung zweier Schulen in seiner Heimatstadt Heilbronn – der Robert-Mayer-Oberschule und der Rosenau(volks)schule – die Festrede hielt, erwähnte er, wie Abgeordnete des württemberg-badischen Landtags anderthalb Jahre vorher, schon nach der Währungsreform, die schwer getroffene Stadt besucht hatten und dort nicht nur zwischen den Häuserruinen entlanggingen, sondern, „was schlimmer war ..., in Barackenstuben kamen, in denen Kinder am Tage bei künstlichem Licht saßen, eine Elendsatmosphäre! Von den Wänden kam Feuchtigkeit ... Dort haben wir das gespürt, dass, ehe man über Schulreform und diese Dinge redet, die alle sehr schön, notwendig, gut, fruchtbar sind, gelegentlich auch zwecklos – ich weiß nicht, was der Reihe nach –, (man) vor der Frage stand und steht, dass man die Schulen als solche überhaupt erst einmal erhält und ihnen wieder den Rahmen gibt, in dem Schule gehalten werden kann".

Heuss war überdies der Ansicht, dass das, was Schule im besten Fall leistet, im persönlichen Verhältnis und Austausch von Lehrern und Schülern vor sich geht, im Wesentlichen also unabhängig von der äußeren Gestalt.[15] Daher stand eine Reform der Schulstruktur in seiner Prioritätenliste nicht oben. Sie war ein Luxus für ruhige und wirtschaftlich sichere Zeiten, keine Notwendigkeit in Jahren äußerster Not.

---

[14] Über die Hälfte der für die Schließung der Münsterbedachung 1945 benötigten Ziegel kamen nach Kriegsende als Schenkungen aus der Schweiz. (Ueberschär 1990, S. 293 ff.)

[15] Heilbronn 16. 9. 1950; StAF, F 110/9, Nr. 297. Zum Wesentlichen der Schule gehörte für Heuss die „ewig wechselnde Begegnung mit Seelen ..., deren Wachstum seiner (des Lehrers) Mitverantwortung anvertraut bleibt". (Heuss 1953, S. 12.) Vgl. zum Thema: C. Schmid 1979, S. 259.

5.1.3 Die Maßnahmen des „Dritten Reiches“ im Bildungswesen als Folie

Politisch motivierte Eingriffe in die Struktur des Bildungswesens waren für die Männer von 1945 keine neue Erfahrung.

Der Nationalsozialismus hatte seine Ziele bei der heranwachsenden Generation über die Hitler-Jugend, aber auch über die Schule zu erreichen versucht. Neugefasste Lehrwerke, ständige Schulung der Lehrer und viele Anweisungen im Einzelnen genügten ihm dabei nicht. Eine Maßnahme wie die Abschaffung des Religionsunterrichts in den auf das Ende der Schulpflicht folgenden Klassen der höheren Schulen und die Einführung eines nationalsozialistischen „Weltanschauungsunterrichts“ an seiner Stelle sollte in Württemberg zwar in erster Linie den Einfluss der Kirchen schmälern, die der Willkür des Regimes durch Vorstellungen und Einsprüche Grenzen zu ziehen versuchten. Sie fügte sich aber auch in den Kampf gegen traditionelles humanistisches und liberales Gedankengut passend ein. Der „Jugendführer des Deutschen Reichs“, Baldur v. Schirach, erklärte im Mai 1938: „Wie kommt es, daß fast alle Männer, auf die unsere Nation stolz ist, nicht durch ihre Schulerziehung, sondern trotz dieser Schulerziehung vorwärtskamen? ... Das Riesenheer der sogenannten Gebildeten ... ist ein Geschenk der höheren Schule. Haben diese Gebildeten Deutschland glücklicher und stolzer gemacht? Haben sie nicht vielmehr eine, ihnen in ihrer Schulzeit anerzogene falsche Vorstellungswelt in die Wirklichkeit des Lebens hineingetragen und dadurch unendlich viel Unheil angerichtet?“[16]

Rhetorische Fragen wie diese bildeten die Begleitmusik zur Kürzung der Dauer der höheren Schule und zur Schaffung konkurrierender Einrichtungen. Während mit dem Verbot bestehender Privatschulen der Anspruch erhoben wurde, nun werde durch die „Deutsche Oberschule“ eine im Wesentlichen einheitliche höhere Schule im Deutschen Reich geschaffen, entstanden neu die Adolf-Hitler-Schulen und Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (NAPOLA) als „Kadettenanstalten“ einer nationalsozialistischen Elite. Ob das herkömmliche Schulwesen insgesamt durch sie ersetzt werden sollte, blieb durch den Zusammenbruch des Regimes offen. Auf jeden Fall verfolgten die neu geschaffenen Bildungsstätten ihr eigenes antiintellektuelles Programm: „Wir Nationalsozialisten“, sagte v. Schirach bei der Grundsteinlegung für die Adolf-Hitler-Schulen am 15. Januar 1938, „leugnen nicht die Macht des Wissens, aber wir dienen ihr nicht, sondern wir befehlen ihr. Was die Jugend auf unseren Schulen lernt,

[16] Rede v. 24. 5. 1938 („Um die Einheit der Erziehung“) in: v. Schirach 1938, S. 104 ff. (Zitat S. 114.)

das soll sie nicht zu Zweiflern und damit zu Schwächlingen machen ... Die Waffen des Intellekts werden ... einer höheren Idee dienen".[17]

Der württembergische Kultminister Mergenthaler tat sich nicht nur bei der Ausschaltung des Religionsunterrichts besonders hervor, sondern auch bei der Zurückdrängung des humanistischen Gymnasiums.[18] Während im benachbarten Baden die meisten Gymnasien bestehen blieben, wandelte Mergenthaler in seinem Bereich 1937 alle bis auf einen kleinen Rest – in Stuttgart, Ulm und Tübingen – in Oberschulen um. Von seiner Neuordnung der Lehrerbildung wurde berichtet.[19] Wohl keine dieser Reformen hätte bei einer im „Dritten Reich" natürlich undenkbaren Abstimmung oder einer anonymisierten Befragung die Zustimmung der Mehrheit der Betroffenen gefunden. Es waren aufgezwungene und ungern hingenommene Anordnungen: Was lag näher, als sie nun rückgängig zu machen?

Die nationalsozialistischen Eingriffe sind der Hintergrund, von dem sich die Vorstellungen der 1945 mit der Verwaltung des Bildungswesens betrauten Männer abhoben. Über die Ablehnung der nationalsozialistischen Bildungsziele hinaus war man das ständige Herumbessern leid, weil man eine wirkliche Verbesserung davon nicht erwartete. Die innere Abwehr, die mit der allgemeinen Erschöpfung zusammenhing, sich daraus aber nicht voll erklärt, brachte der Bischof von Mainz auf den Punkt, als er Schmittlein schrieb, „nach all der Unruhe, die die Schule, und insbesondere die höhere, erlitten hat in den letzten Jahrzehnten", wäre „die beste Schulreform die Ruhe". Er unterstrich dieses Wort in seinem Brief vom

---

[17] B. v. Schirach 1938, S. 101. – Die drei ersten Nationalpolitischen Erziehungsanstalten entstanden schon im April 1933. Ende 1938 gab es 21, 1943 39 Schulen dieser Art. (Eilers 1963, S. 41 f.) Eine im Reichserziehungsministerium eingerichtete Sonderbehörde, die Landesverwaltung der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten in Preußen, wurde seit März 1936 von SS-Obergruppenführer August Heißmeyer geleitet. Sie verwaltete von 1937 an auch die nicht preußischen Schulen und war praktisch selbstständig. (Ebd. S. 42, 116 f.) Als Lehrpläne dienten seit 1938 die der Deutschen Oberschule, doch war der Religionsunterricht schon 1936 abgeschafft worden; als Sonderfach gab es wöchentlich zwei Stunden nationalpolitischen Unterrichts. Im 10. Schuljahr arbeiteten die Schüler sechs bis acht Wochen bei Bauern, im 11. Schuljahr in einer Fabrik. (Ebd. S. 44.) – Die Adolf-Hitler-Schulen unterstanden nicht einmal formal dem Reichserziehungsminister, der sich vergeblich wehrte: Robert Ley, der „Reichsorganisationsleiter der NSDAP" und „Führer der Deutschen Arbeitsfront", und Baldur v. Schirach, der „Jugendführer des Deutschen Reichs", hatten sich die Zustimmung Hitlers gesichert. Die Schulaufsicht dieser sechsklassigen, vom 12. Lebensjahr an zum Abitur führenden Schulen lag bei der NSDAP, die über die Stunden- und Lehrpläne und Lehrmittel bestimmte. (Ebd. S. 46–48, 117–119.)

[18] Kieß 1995, S. 307.

[19] Kap. 4.3.

4. Oktober 1946 und fügte hinzu: „Nur so kann die Schule zu sich selber kommen und sich organisch entwickeln."[20]

5.1.4 Das humanistische Gymnasium als Gegenmodell

Das humanistische Gymnasium war die im 19. Jahrhundert begründete und ausgestaltete Schulart für Jugendliche, die nicht unmittelbar zu einem den Lebensunterhalt sichernden Beruf hingeführt werden mussten und die imstande waren, dem Anspruch eines Bildungsprogramms zu genügen, das sich nicht von der sie umgebenden Alltagswirklichkeit herleitete. Diese höhere Schule war niemals „zeitgemäß" und wollte es im Grunde gar nicht sein. Sie war viel eher ein Gegenentwurf zu einem oberflächlich nützlichen Dasein, mit ästhetischen und ethischen Kategorien, die nicht so sehr der Welt, wie sie war, dienen und Karrieren in ihr fördern, sondern vielmehr eine idealere, sittlichere und geistigere Welt anbahnen wollten. Aber obwohl sich das humanistische Gymnasium nicht als Sprungbrett für führende Positionen verstand, nahm es für sich in Anspruch, Persönlichkeiten zu bilden, die Führungsrollen in vielen Bereichen zu übernehmen fähig waren. Dies wurde von der Gesellschaft anerkannt, die den Weg zur Universität und damit zu juristischen Berufen, zum Beruf des Arztes, des Theologen oder des höheren Lehrers und Hochschullehrers mit dem erfolgreichen Abschluss gerade dieser Schule verknüpfte. Persönlichkeitsbildung ohne unmittelbaren Zweck und Lieferung des Nachwuchses für herausgehobene Berufe wurden so, obwohl sie in Spannung zueinander standen, gleichzeitig Aufgaben des humanistischen Gymnasiums.

Das 19. Jahrhundert war jedoch nicht nur eine Epoche zweckfreier Bildung. Es war auch die Zeit der stürmischen Industrialisierung mit all ihren Folgen für die Gesellschaft. Es war die Zeit des Aufbruchs der modernen Naturwissenschaften und der modernen Technik. Es war zugleich die Zeit der Europäisierung der Erde, des ehrgeizigen Wettbewerbs um riesige Kolonialreiche in weniger weit entwickelten oder so eingeschätzten außereuropäischen Kontinenten. Es war in Deutschland und anderswo die Zeit des Werdens eines nationalen Staates und überall in Europa, wenn auch mit Phasenverschiebungen, die Zeit eines sich mehr und mehr erhitzenden Nationalismus, der zum dauerhaften Schutz und zur Mehrung der Macht und Geltung des eigenen Volkes und Staates militärische Schlagkraft aufbaute – eine Entwicklung, die dann zum Ersten Weltkrieg führte. Der Vorwurf konnte nicht ausbleiben, dass für diese moderne Welt das humanistische Gymnasium nicht erziehe. Konkurrenzeinrichtungen

[20] AdO Colmar AC 64.2.

entstanden und wollten Gleichberechtigung. Sie stellten das schon Vorhandene auch dann in Frage, wenn sie dies ausdrücklich gar nicht wollten. An der Wende zum 20. Jahrhundert war klar, dass die Zukunft ein Nebeneinander von Ausbildungen kennen würde, die nicht gleichartig waren, aber als annähernd gleichwertig betrachtet werden mussten.

Spätestens seit dem Ende des Ersten Weltkriegs hatte das humanistische Gymnasium sogar um sein langfristiges Weiterleben zu bangen. Es stand 1919 der sozialen Gleichheit, 1933 der Volksgemeinschaft, 1945 der Demokratie im Weg. So jedenfalls sahen es zahlreiche Kritiker. Stark vereinfachend könnte man sagen: Die deutsche höhere Schule insgesamt war vielen der maßgebenden Amerikaner fremd und unheimlich, den Franzosen vertraut und zuwider. Das humanistische Gymnasium vollends befand sich in der Lage eines traditionsstolzen preußischen Adligen, der vor dem Zweiten Weltkrieg Hitler als wild gewordenen Plebejer verabscheut hatte und nach dem Krieg als Angehöriger einer reaktionären Kaste für den Nationalsozialismus verantwortlich gemacht wurde.

Wenn das „Dritte Reich" das humanistische Gymnasium bewusst zurückgedrängt hatte, gab es dafür eine Reihe von Gründen, auch ernsthafte und bedenkenswerte. Der Kern der Vorbehalte war jedoch die Abneigung gegen eine Einrichtung, die aus einer anderen Zeit stammte und einen anderen Geist atmete.

Das Gymnasium war dem griechisch-römischen Altertum und der deutschen Klassik verbunden. Da es die Antike wesentlich mit den Augen der Klassiker sah, war sein Humanismus eine Bildung zur Humanität. Er war zugleich, da das 19. Jahrhundert noch stark vom Christentum geprägt war, ein weithin christlicher Humanismus, was der Schule die Unterstützung der Kirchen zuteil werden ließ. Mit den Zielen, die der Nationalsozialismus auf seine Fahnen schrieb, gab es Berührungen, so beim durch römische Muster bestärkten Patriotismus oder bei der Bereitschaft, nicht für ein bürgerliches Leben mit Gewinnstreben und sattem Wohlstand zu erziehen, sondern für sittliche Bewährung, auch im Krieg: „Dulce et decorum est pro patria mori."[21] Dennoch lag nicht dieselbe Gesinnung zugrunde. „Thron und Altar" war zwar Vergangenheit, aber die Beziehung zu den Kirchen noch immer eng. Diese holten schon wegen der alten Sprachen ihren Nachwuchs gern aus den humanistischen Gymnasien und rieten den Eltern begabter Kinder, die vielleicht einmal in den Dienst der

[21] „Für das Vaterland sterben ist süß und ehrenvoll." (Horaz, Carminum liber 3, Ode 2, Vers 13.) Vgl. v. Schirach 1938, S. 115: „Das humanistische Bildungsideal ist so, wie der Führer es verstanden haben möchte, die Ausrichtung der jugendlichen Gemüter auf das Vermächtnis der Antike: Die staatenbildende Kraft Roms, das heldische Element in der römischen Geschichte sowie die klassische Kunst der Griechen." (Rede v. 24. 5. 1938.)

Kirche treten würden, oft zur entsprechenden Wahl. In der Tat war das Erziehungsziel dieser Schulen auch im 20. Jahrhundert nie das „herrliche Raubtier", sondern eine ästhetische Kultur, eine meist liberal, also nicht eng verstandene christliche Rechtschaffenheit und eine dem Volk und Staat verpflichtete, aber dem Sittenkodex folgende Leistungsbereitschaft und Tüchtigkeit.

Kein Wunder, dass der Nationalsozialismus in den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten und Adolf-Hitler-Schulen seine eigene Elite heranzubilden unternahm. Die Oberschule war für eine breitere Schicht geistig Begabter bestimmt, die dort moderner, praktischer, nicht zuletzt „deutscher" erzogen werden sollte als bei der klassischen Konkurrenz. Dies war der Idee nach keineswegs revolutionär: Die NSDAP setzte eine bildungspolitische Linie fort. Um die Jahrhundertwende war das Monopol des humanistischen Gymnasiums im Zeichen der Modernität gebrochen worden; in der Zeit der Weimarer Republik hatte eine „fortschrittliche" Richtung aus sozialen Ideen zusätzliche Impulse bezogen. Das erklärte Ziel der Volksgemeinschaft legte nun den unausgesprochenen Anschluss an diese Vorbilder nahe. Es ist nicht anzunehmen, dass das humanistische Gymnasium bestehen geblieben wäre, wenn der Zweite Weltkrieg anders geendet hätte.

Umso selbstverständlicher erblickten die 1945 mit leitenden Funktionen im Bildungswesen betrauten Männer in der Förderung gerade dieses Schultyps die Rückkehr zur besten deutschen Tradition. Sie wünschten ihn nicht als einzigen Typ, wie es das frühere 19. Jahrhundert getan hatte, aber als wertvolles Angebot für die kleine Gruppe der Begabtesten, die in den kommenden schwierigen Jahrzehnten besondere Verantwortung tragen würde. Wohleb und Fleig in Baden, Würthle, Binder und Mühleisen in Württemberg waren selbst Altphilologen. Einige von ihnen hatten humanistischen Gymnasien vorgestanden. Sie hätten ihre Vergangenheit und Prägung verleugnet, wenn sie nicht für diesen Schultyp eingetreten wären. Aber andere wie Heuss, Schnabel oder Carlo Schmid taten dies in gleicher Weise.[22] Als Ott am 25. Juni 1945 bei einem Grundsatzgespräch mit den

[22] Vgl. insbesondere Heuss' Rede „Der Zeitgeist ..." 1946 (S. 18), seine Ansprache in Heilbronn am 16. 9. 1950 (wie Anm. 15) und „Kräfte und Grenzen" 1951 (S. 31 f., 52), Carlo Schmids Erinnerungen, 1979, S. 260, sowie „Das humanistische Bildungsideal" (S. 23 f.) und Schnabels Vortrag über „Das humanistische Bildungsgut im Wandel von Staat und Gesellschaft" (1955). Schnabel äußert zwar enttäuschte Kritik am Erscheinungsbild des altsprachlichen Gymnasiums, betont aber umso nachdrücklicher den Sinn und Rang einer idealen humanistischen Bildung. Als der Sozialdemokrat Oskar Kalbfell 1945 OB von Reutlingen wurde, unterstützte er mit Selbstverständlichkeit die Rückverwandlung der Friedrich-List-Oberschule in ein humanistisches Gymnasium. (Festschrift des Friedrich-List-Gymnasiums Reutlingen 1987, S. 92.)

Universitäten Heidelberg und Freiburg und der Technischen Hochschule Karlsruhe auf das Thema kam, erklärte sich nicht nur der Vertreter der Universität Heidelberg, Prof. Freudenberg, für das humanistische Gymnasium. Im Namen der Technischen Hochschule betonte Prof. Backhaus, Absolventen dieses Schultyps seien auch für ein technisches Studium „uns ... lieber" als andere Abiturienten.[23] Man traute ihnen zu, Selbstständigkeit des Denkens in besonderem Maße erworben zu haben, selbst wenn die unmittelbaren Voraussetzungen für das Studium beim „moderneren" Bildungsgang breiter vermittelt worden waren.

Über solche Erwägungen hinaus war die Wiederherstellung humanistischer Gymnasien auch für viele außerhalb des Schulwesens Tätige ein Zeichen der Besinnung auf eine teilweise verschüttete, aber nicht vergessene große Überlieferung. Georg Picht, Schulmann und Bildungspolitiker, der in den Reformdiskussionen der Sechzigerjahre zu großer Bekanntheit und folgenreichem Einfluss gelangen sollte, erklärte im Januar 1946: „Die Rückkehr zur humanistischen Bildung ist nicht Flucht in die Vergangenheit, sondern ein Weg in die Zukunft, der einzige, der uns geblieben ist ... Alles was in unserer Vergangenheit groß, leuchtend und unantastbar steht, ist aus einer Nähe zum antiken Geist geboren worden."[24] Christlicher

[23] GLAK 69 N Ott No. 80. Vgl. auch No. 81: „Zum Schutze des Humanistischen Gymnasiums" legten Erzbischof Gröber, der ev. Kreisdekan Hof, Ministerialdirektor Zürcher (Justizministerium) und Prof. Dr. Büchner (Med. Fakultät der Univ. Freiburg) Ott am 20. 9. 1946 eine gemeinsame Denkschrift vor, die er bei seinen Gesprächen mit der franz. Besatzungsmacht verwenden sollte. Vgl. auch die Stellungnahmen der Universitäten Freiburg und Tübingen, die Laffon von der Tübinger Délégation Supérieure als Anlagen zum Schreiben v. 3. 9. 1947 (525/SAA/JCE/LH, AdO Colmar AC 64.2) unterbreitet wurden. Alle intellektuellen Kreise in Deutschland seien, so die Délégation Supérieure, mit der humanistischen Tradition tief verbunden und hielten an ihr fest. Im folgenden Jahr wird aus Landau (Pfalz) berichtet, von den interessierten Bevölkerungsgruppen sei alles Mögliche und Unmögliche unternommen worden, um die Fortdauer des humanistischen Gymnasiums, „des Ecksteins des deutschen Bildungswesens", zu sichern. (Administrateur F. Lefort, 20. 7. 1948, AC 64.2.) Auch die beiden großen christlichen Kirchen traten für diesen Schultyp immer wieder nachdrücklich ein, so der Ev. Oberkirchenrat der württ. Landeskirche am 29. 7. 1947 mit der Begründung, dass „nur er die richtige Grundlage für ein fruchtbares Theologiestudium garantiert". (A 9462, am 19.8. durch die Inspection Aumônerie Protestante nach Baden-Baden weitergeleitet, AC 64.2.) Kardinal v. Faulhaber hatte schon am 7. 7. 1945 als Vorsitzender der Bayerischen Bischofskonferenz, zu der auch die Speyerer Diözese gehörte, in einer Eingabe den Wunsch ausgedrückt, dass das humanistische Gymnasium „seine kultur- und bildungsgeschichtlich begründete Stellung im höheren Schulwesen" wieder erhalte, und trug dieses Anliegen am 20. 8. 1948 sogar an den Papst heran. (Hürten 2002, S. 22, 397.)

[24] Picht 1946: Rede v. 6. 1. 1946, Zitate S. 30 f. Dort S. 31 auch das Fazit: „Die neue Schulreform (Otts) ... wird die praktische Folge haben, dass das humanistische Gymnasium wieder die Vorschule für die akademischen Berufe wird ..., während

Humanismus war keine abseitige Schwärmerei von Pfarrern und Lehrern, sondern ein Gegenentwurf, dem Respekt gezollt wurde und mit dem sich Prestige verband – vielleicht davon sogar mehr, als seiner Leistungsfähigkeit zu diesem Zeitpunkt entsprach.

Die deutschen Fachleute des Bildungsbereichs konnten nicht von Anfang an wissen, wie ausgereift andere Zukunftsentwürfe sowohl auf amerikanischer als auch auf französischer Seite schon waren und welche weit über die Schule hinausgreifenden Zielvorstellungen hinter diesen standen. Sie dürften angenommen haben, dass sich die anfängliche Ohnmacht geben werde, sobald neue politische Strukturen aufgebaut wären. Die Überwindung des Nationalsozialismus als politisches und moralisches und die Überwindung der Not als wirtschaftliches und politisches Ziel schienen ihnen die natürlichen Aufgaben der nächsten Jahre auch für die Besatzungsmächte zu sein. Erst allmählich erkannten sie den missionarischen Eifer und die Zähigkeit, mit denen die im deutschen Südwesten entscheidenden Besatzungsbehörden die Umgestaltung des deutschen Bildungswesens in die Hand nahmen – und auch wie abhängig von diesen Behörden die deutschen Nachkriegsverwaltungen jahrelang blieben.

5.2 Das Konzept der Amerikaner: Reeducation als Massentherapie

Die amerikanische Deutschland-Politik der ersten Nachkriegszeit verfolgte nebeneinander mehrere Absichten:

- Schwächung der Produktions- und Wirtschaftskraft und Verlangsamung der Wiederherstellung von Wirtschaft und Industrie durch Demontagen, Entflechtungen und die Setzung von Produktionsgrenzen;
- Entmilitarisierung als Vernichtung, Entfernung oder Verbot aller zur Kriegführung geeigneten Mittel und als Entlassung bestimmter Personengruppen aus ihren Arbeitsfeldern, erweitert durch das Verbot der Ausübung bestimmter Berufe durch die betroffenen Personen;
- Entnazifizierung als Auslöschung der Doktrin und aller Organisationsformen des Nationalsozialismus, ergänzt durch die Entlassung bestimmter Personengruppen und die Verhängung eines Berufsverbotes für sie, einfachste Tätigkeiten ausgenommen;
- schließlich, als Bündel positiver Maßnahmen, die Demokratisierung des besiegten Landes und Volkes.

---

die Oberrealschule vorwiegend für die nicht akademischen Berufe vorbereiten wird, soweit sie eine höhere Schulbildung verlangen.“ Vgl. Hoffmann (Leiter der Württ. Landesbibliothek) 1946, S. 85 f.

Diese Demokratisierung musste, wenn sie Erfolg haben sollte, über die Vernichtung vorhandener und die Schaffung neuer Strukturen hinaus ein anderes Bewusstsein und Verhalten der Menschen bewirken. Erst dadurch konnten die demokratischen Mechanismen, wie sinnreich sie erdacht sein mochten, zur lebendigen Wirklichkeit werden. Ebenso zielten die Konzepte Entnazifizierung und Entmilitarisierung in ihrem umfassenden Sinn auf einen Geistes- und Sinneswandel hin. Institutionen konnte man entnazifizieren, indem man „Nazis" daraus entfernte. Auf lange Sicht ging es aber darum, die Menschen zu ändern, sodass es am Ende keine „Nazis" mehr gab.

Damit kam der Politik, die meist reeducation, aber auch – für die Betroffenen schonender – reorientation genannt wurde, entscheidende Bedeutung zu.

Eine Tatsachenfeststellung und ein Therapiekonzept lagen ihr zugrunde. Die Tatsache war, dass das nationalsozialistische Deutschland mit seinen Wertvorstellungen und Handlungsweisen einen Grundkonsens aufgekündigt hatte, der nach der Überzeugung der „westlichen" Staaten das Verhalten innerhalb der Völkergemeinschaft der Erde im 20. Jahrhundert auch bei Meinungsverschiedenheiten steuern musste und die Völkergemeinschaft überhaupt erst möglich machte. Für das Therapiekonzept ergab sich daraus, dass sowohl die Handlungen als auch die ihnen zugrunde liegenden Anschauungen des Nationalsozialismus realitätsfremde, „pathologische" Züge zeigten.

Schon zu einem frühen Zeitpunkt des Krieges erörterte man in den Vereinigten Staaten psychologische Erklärungs- und Heilungsmuster.[25]

Ein solches Muster hätte nach der Niederlage des Regimes die Aufarbeitung des Geschehenen durch die Deutschen sein können, die unter dem Schlagwort „Bewältigung der Vergangenheit" später über viele Jahre hin mehr oder weniger erfolgreich versucht worden ist. Für die amerikanischen Vordenker lag jedoch die Annahme nahe, dass praktisch das gesamte deutsche Volk sich ins Abseits gestellt habe und zur eigenen Besinnung und Rettung überhaupt nicht fähig sei. Das Alternativmodell sah deshalb eine Einflussnahme von außen vor, vergleichbar der Behandlung straffäl-

[25] Vgl. hierzu und für das Folgende Tent 1982, bes. die Einführung und Kap. I, auch Lange-Quassowski 1979, S. 105–107. Finanzminister Morgenthau und viele mit ihm hielten die Deutschen für unverbesserlich, sodass nur Maßnahmen sinnvoll erschienen, die der „Sicherheitsverwahrung für den einer psychologischen Behandlung nicht mehr zugänglichen Schwerverbrecher" ähnelten. MacLeish, Assistant Secretary of State und Abteilungsleiter im Außenministerium, verglich dagegen „die für notwendig gehaltene Behandlung Deutschlands mit der eines Kriminellen in einer modernen Strafanstalt, der zwar zu lebenslänglicher Haft verurteilt werde, aber meist doch nach 15 oder 18 Jahren entlassen werde": Bei dieser Einschätzung waren therapeutische Maßnahmen möglich und geboten. (Ebd., S. 107.)

lig Gewordener, die bei humaner Rechtsprechung und in einem humanen Strafvollzug in der Regel nicht zur Abschließung ohne Zukunftshoffnung verurteilt werden, sondern zur allmählichen Resozialisierung und Wiedereingliederung in die Gesellschaft die nötigen Hilfen erhalten.

Die Schwierigkeit, dass bei Kriegsende die Sieger Richter, Vollzugsbeamte und Therapeuten zugleich sein würden, wurde durchaus gesehen. Auch dass ein Nebeneinander drakonischer Strafmaßnahmen und im Kern wohlwollender Zukunftsanstrengungen die Aufgabe nicht leichter machte, war klar. Selbst die psychischen Hemmschwellen der Betroffenen wurden nicht völlig übersehen. Immer wieder ist während der Planungen betont worden, dass notwendige Maßnahmen nicht aufgezwungen werden sollten, vielmehr an die besseren Traditionen der Deutschen angeknüpft werden müsse. 1945 standen aber auch die wohlmeinenden Angehörigen der Besatzungsverwaltung unter dem Schock der Bilder aus den Konzentrationslagern.[26] Die Umerziehung erschien nun noch weit nötiger und schwieriger, als die meisten es sich während des Krieges vorgestellt hatten.

Ob bei den Erwachsenen, unter denen auch die Täter waren, über Presse und Rundfunk das erreicht werden könnte, was man für ein künftiges Zusammenleben mit dem deutschen Volk als unabdingbar erachtete, war zweifelhaft. Umso dringender erschien die Änderung und Gewinnung der Jugend. Reeducation musste weithin Einflussnahme auf die Schule sein.

An dieser Stelle waren verschiedene Lösungen denkbar. Die Besatzungsoffiziere und die Planer, die ihnen vorgedacht hatten oder im Verlauf Einfluss zu nehmen versuchten, waren aber ihrerseits durch Erfahrungen geprägt.[27] Sie erblickten im „American way of life“ und im wenn nicht vollkommenen, so doch weithin geglückten Experiment einer demokratischen Staatsordnung in den Vereinigten Staaten eine Folge der Erziehung der jungen amerikanischen Generation. Wollte man auch in Deutschland das Experiment erfolgreich abschließen, mussten daher die amerikanischen Erfahrungen die Leitlinien vorzeichnen. Dass es in Europa etwa in England oder der Schweiz andere Modelle gab, die vielleicht für das gleichfalls europäische Deutschland näherlagen, blieb ohne Wirkung. Die amerikanische Lösung erschien als Heilsweg.

Dies gewiss auch deshalb, weil die gesellschaftlichen Strukturen Großbritanniens oder der Schweiz den gesellschaftspolitischen Vorstellungen

---

[26] Eisenhower war von der Wirklichkeit, die alles Vermutete weit übertraf, tief beeindruckt und veranlasste, dass Reporter aufgrund eigener Eindrücke berichten konnten, was dann über Monate hin der Fall war: „Crusade in Europe“ 1948, S. 446 (dt. Ausgabe: „Kreuzzug in Europa“ 1948, S. 469 f.). Vgl. Frei 1987, S. 385–401; Friedrich 1948 b, S. 254.

[27] „Die meisten education officers ... kamen aus der Verwaltung von Bildungseinrichtungen und neigten dazu, Erziehungsweisen, die von den ihrigen abwichen, mit Argwohn zu betrachten.“ (Tent 1982, S. 8.)

vieler amerikanischer Planer nicht entsprachen. Die Planer sahen als Voraussetzung einer funktionierenden Demokratie die faktische Gleichheit aller Staatsbürger an. Diese war zwar auch in den Vereinigten Staaten nicht verwirklicht, doch versuchte dort die Schule, sie, soweit überhaupt möglich, anzubahnen. Gleiche Bildungschancen für alle waren eine gerechte Forderung. Um sie nicht nur für die Sechs-, sondern auch für die Sechzehnjährigen in vollem Umfang zu erreichen, schien eine gleich lange und möglichst gleichartige schulische Ausbildung für die junge Generation geboten. Die High School war das Vorbild nicht in erster Linie, weil sie amerikanisch war, sondern weil sie als das demokratische Modell schlechthin betrachtet wurde.

Sie war zwar keine überall völlig gleich gestaltete, im Wesentlichen aber eine einheitliche Schule oder zumindest auf dem Weg dorthin.[28] Die deutsche Vorstellung eines ständigen Wettbewerbs unter den Schülern, einer Gruppierung nach der angedeuteten und für die Zukunft angenommenen Leistungsfähigkeit, einer Trennung daher in verschiedene Schularten und Schultypen und nicht zuletzt die Entscheidung für unterschiedliche Lehrpläne und Ausbildungsformen für die verschiedenen Leistungsgruppen war davon weit entfernt. Der Verdacht einer gewollten Privilegierung gesellschaftlich ohnehin schon Privilegierter drängte sich auf. Eine hierarchische Gesellschaft schien sich über die Schule geschickt zu reproduzieren und zu perpetuieren. Diese hierarchische Gesellschaft jedoch war in den Augen der Amerikaner sowohl grundsätzlich undemokratisch als auch in der geschichtlichen Stunde ein Ärgernis, denn ihr wurde der Nationalsozialismus zur Last gelegt. Über die pädagogischen Gesichtspunkte hinaus waren es die allgemein-politischen und gesellschaftspolitischen Überzeugungen und Ziele, die Reibungen zwischen den amerikanischen und den deutschen Verantwortlichen für das Bildungswesen unvermeidbar machten.

Die Vereinigten Staaten und ihre Exekutive in der amerikanischen Besatzungszone Deutschlands wollten Zukunftssicherung: Die Deutschen sollten nie wieder in die Lage kommen, mit auch nur geringer Aussicht auf Erfolg die Herrschaft über den Erdball erringen zu können. Sie sollten ein solches Ziel („... und morgen die ganze Welt") auch nie wieder wollen. Unter diesen Voraussetzungen stand ihnen die Rückführung in die Welt-

[28] Tent 1982, S. 230. Die zeitgenössische Gestalt des amerik. Bildungswesens stellen vier Beiträge in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung" vor: Erziehung in den Vereinigten Staaten (Jg.1, 1948, Heft 1, S. 52–59, von Bruno Wachsmuth), Zulassung zum College-Studium in USA (Jg. 2, 1949, S. 844–849, von Melvin L. McCoy), Die Verwaltung des öffentlichen Schulwesens in USA (Jg. 2, 1949, S. 386–388, ohne Nennung des Autors) und Das Office of Education in Washington (Jg. 2, 1949, S. 144–146, ohne Nennung des Autors). Zur Herausbildung, Ausprägung und Zielsetzung der High School vgl. Lange-Quassowski 1979, S. 57–97.

gemeinschaft in Aussicht, als Fernziel zunächst, aber doch als Zukunftshoffnung: die Rückkehr eines geläuterten Volkes in die „Gemeinschaft friedliebender Völker".

Dafür die Deutschen zu gewinnen, erschien nicht ausgeschlossen; immerhin hatten sie den Zusammenbruch von 1945 in seinem vollen Ausmaß erlebt. Als Methode bot sich der demokratische Weg der Werbung und Überzeugung an. Man stellte also das amerikanische Modell für das Schulwesen immer wieder vor: den deutschen Verantwortlichen im Einzelgespräch und in Vorträgen für kleine Gruppen, der Öffentlichkeit durch Ausstellungen und Vorträge, bei denen Lichtbilder von großzügig entworfenen, lichtdurchfluteten, mit allem Zweckmäßigen ausgestatteten Schulgebäuden schon äußerlich in wirkungsvollem Kontrast zu der Wirklichkeit standen, die die Deutschen täglich vor Augen hatten.

5.3 Das Konzept der Franzosen: Rééducation als Sicherheitsgarantie

Sowohl in den Vereinigten Staaten von Amerika als auch in Frankreich gab es Analytiker der Lage, die bei ihren Überlegungen von einer Grundverdorbenheit und Unverbesserlichkeit der Deutschen ausgingen. Die Deutschen waren, wie sie waren, und es war Wunschdenken zu vermuten, dass sie jemals anders sein würden. Dafür lieferte die Geschichte, jedenfalls in neuerer Zeit, angeblich den Beweis. Am besten wäre es deshalb gewesen, wenn es die Deutschen als Volk nicht oder nicht mehr gegeben hätte. Da Ausrottung aber nicht in Betracht kam, musste man zusehen, wie man sie auf die Dauer niederhalten konnte. Falls zweifelhaft war, ob man selbst über die dafür nötige Stärke und Tatkraft in alle Zukunft hinein verfügen würde, musste man die Deutschen durch Schmälerung ihres Siedlungsraumes, Bildung praktisch selbstständiger Kleinstaaten, Ohnmacht ihrer politischen Institutionen und dauerhafte wirtschaftliche Schwächung so knebeln, dass keine Gefahr mehr von ihnen ausging.

Andere glaubten allerdings, eine solche Politik sei entweder nicht durchzusetzen oder doch auf die Dauer nicht durchführbar; manchen schien sie auch im Ansatz verfehlt. Die Deutschen waren, wie sie waren, weil ihre Geschichte sie so geformt hatte. Nicht in ihrem Wesen, sondern in Ereignissen und Personen der letzten 150 Jahre waren die Ursachen zu suchen. Wenn dem aber so war, konnten andere Ereignisse und Personen dieses an sich fähige Volk auch anders werden lassen, es sogar zu einem wertvollen Bestandteil des europäischen Kontinentes machen. War das eine Argument fatalistisch, so das andere pädagogisch: Stärke, die 1945 gegeben war, und bewusstes Wollen konnten und sollten den Lauf der Geschichte

beeinflussen. Hier traf sich dieses französische Denken mit dem amerikanischen: Man übernahm die Vorstellung von der Unabdingbarkeit, aber auch der Möglichkeit einer Rééducation.

Die Amerikaner hatten freilich stärker als die Franzosen die eine Welt im Blick. Den Franzosen ging es in erster Linie um Europa und die französische Präponderanz auf dem Kontinent. Auch sie aber versuchten zweierlei zur gleichen Zeit: die Schwächung des Nachbarvolkes, wobei infolge der unterschiedlichen Ausgangslage anfängliche Plünderung, dann fortdauernde Ausbeutung und Demontagen ein Teil der Politik waren und hinsichtlich des Saarlandes, des Rheinlandes und des Ruhrgebiets mindestens rhetorisch jahrelang Maximalforderungen erhoben wurden, und die Gewinnung der Deutschen für Frankreich, wofür ein beeindruckendes kulturelles Angebot, verbunden mit der Förderung auch deutscher kultureller Initiativen, den Grund legen sollte. Die Kulturpropaganda, auf die man setzte, wollte nicht nur von Hunger und Elend ablenken. Sie war Teil des französischen Selbstverständnisses, das das eigene Land auf der Höhe der Zeit sehen wollte, sodass sich der Respekt und die Bewunderung kulturell ansprechbarer Deutscher zwangsläufig ergeben müssten.[29] Gelang dies, so konnte es der französischen Politik nur nützen.

Der humanitäre Aspekt, der letztlich religiöse Wunsch, die Deutschen auch um ihrer selbst willen zu retten, war bei den Franzosen weniger ausgeprägt als bei den Amerikanern. Die potenzielle Gefährdung ihres Landes war größer, da die räumliche Entfernung vom Gegner und die eigene Kraft geringer waren. Aber mit einer Nuancenverschiebung lautete auch das französische Konzept: Sicherung der Zukunft.

Mindestens in kritischen Zeiten ist es nicht gleichgültig, mit welchen Personen die entscheidenden Stellen besetzt sind. Für Raymond Schmitt-

[29] Ebenso wie der Directeur de l'Education Publique war auch der Directeur de l'Information davon überzeugt, dass Frankreich in Deutschland eine historische Mission zu erfüllen habe. Der letztere, Jean Arnaud, schrieb im August 1947 in der Zeitschrift „La France en Allemagne" (S. 10): „Frankreich, das Land des Maßes, des gesunden Verstandes, des guten Geschmacks, der Verfeinerung, das Land auch der Revolution und der Menschenrechte, das Land, das humanistische Werte ausstrahlt, ist das ideale Heilmittel für die deutsche Seele. Das haben die deutschen Intellektuellen seit langem empfunden, und Frankreich hat in Deutschland ein nachhaltiges kulturelles Prestige genossen. Selbst während des ‚Dritten Reiches' haben Ältere manchmal den Jungen gesagt, es gebe ein Land und Volk, wo Freiheit, Humanismus, Lebensglück, Geschmack und Kultur blühten." Die Aufgabe war daher klar: „Die alten Bewunderer des französischen Geistes wieder zu sammeln, die aus dem Krieg zurückkehrenden Jungen zu erreichen und zu überzeugen und die heute Heranwachsenden zu formen – das wäre die kulturelle, umerziehende und politische Mission Frankreichs in Deutschland." – Zu den Gesamtzielen, die die französische Politik in den ersten Jahren nach dem Krieg beharrlich verfocht, ausführlich und verständnisvoll abwägend Hüser 1996.

lein war die Rééducation eine Selbstverständlichkeit: Er glaubte an sie mit allen Fasern seines Herzens und machte sie zum Kern und Inhalt seiner Kulturpolitik. Der Gedanke einer Unwandelbarkeit der Deutschen erschien ihm rassistisch. Denn er bewunderte vieles an ihnen, soweit sich das mit seinem französischen Patriotismus vereinen ließ. Er war davon überzeugt, Deutschland und die deutsche Geschichte gut genug zu kennen, um die richtigen Schlüsse zu ziehen. Er traute sich zu, zu einer Umerziehung der Deutschen, zu der die Deutschen selbst nach seinem Urteil außerstande waren, den entscheidenden Beitrag zu leisten.[30]

Die französische Tradition unterschied sich im Bildungswesen von der amerikanischen, und Schmittlein folgte bei seinem Vorgehen dem zentralistischen französischen Verwaltungsmodell. Alle Fäden liefen bei ihm zusammen, und damit die Schulpolitik einheitlich wäre, wurde sie immer wieder bis in die Einzelheiten hinein festgelegt. Aber auch Schmittlein warb für seine Vorstellungen. Er besaß die Fähigkeit zu vorzüglicher Präsentation, zu eleganter Formulierung, die Andersdenkende nachdenklich machen und Unentschlossene gewinnen musste, großes Verhandlungsgeschick, persönliche Liebenswürdigkeit und notfalls die Großzügigkeit, mit der in Frankreich strikte Regeln im Einzelfall annehmbar gemacht werden. Wo und durch wen jedoch die Entscheidungen fielen und dass diese in ihrer Substanz unabänderlich waren, konnte nicht zweifelhaft sein.

Im Jahr 1946 und im darauf folgenden Winter beschäftigten Schmittlein im Volksschulbereich hauptsächlich die Bekenntnisschule und die Art der Lehrerbildung. Im Bereich der höheren Schule waren es der Unterricht in Französisch als erster Fremdsprache, die Lehrinhalte und Stundenzahlen der einzelnen Fächer, die Vereinheitlichung der Schultypen, zugleich aber die innere Differenzierung der höheren Schule, ihr Abschluss durch ein von der einzelnen Anstalt nicht beeinflussbares Abitur und eventuell eine Vorauslese durch eine Prüfung zwischen der Mittel- und Oberstufe, schließlich ein propädeutisches Jahr als Vorstufe des Universitätsstudiums

[30] Schmittleins Selbstverständnis wird in seinem gesamten Wirken, aber auch in einzelnen Äußerungen deutlich. Vgl. z. B. 5356/DGAA/CAB (8. 2. 1947, AC 65.2: „mission éducative"), 7723/DGAA/EDU (4. 7. 1947, AC 116.2: „mission spéciale de la rééducation de la jeunesse allemande") oder die Denkschrift v. 27. 1. 1948, AdO Colmar AC 67.1. (Bei Vaillant 1981 gedruckt: S. 139–155. In der Denkschrift auch die Charakterisierung der Vorstellung von einer Unveränderlichkeit der Deutschen als rassistisch.) In Schmittleins Entwurf eines Schreibens von Koenig an die franz. Länderverwaltungen v. 15. 9. 1947 (8689/DGAA/EDU, AC 64.2) wird die Umerziehung als eine der wichtigsten Aufgaben der Regierung bezeichnet. Von ihr hänge ein großer Teil des künftigen Verhaltens Deutschlands und in letzter Konsequenz die französische Sicherheit ab. – Zu den beiden französischen Deutschlandbildern und -konzepten vgl. Cheval 1981, S. 196 f., und Vaillant 1981 b, S. 203 f.

und ein anspornender Leistungswettbewerb. Die Lehrerbildung für die höheren Schulen stand weniger im Vordergrund als die für die Volksschulen, bei der es um den Einfluss der Kirchen neben dem der Besatzungsmacht ging. Die Einheitsschule der Amerikaner und Russen und die Lehrerbildung für diese Schule wurden erst etwas später Teil des Programms.

5.3.1 Lehrpläne und Stundentafeln als Mittel zur Reform

Die Lehrpläne des Winters 1945/46 waren ein Notbehelf gewesen. Deshalb ging am 29. März 1946 ein Erlass Schmittleins, den Sabatier für Laffon unterzeichnete, an die französischen Länderverwaltungen, die ihrerseits die deutschen Behörden anweisen sollten, die Lehrpläne und Stundentafeln für das folgende Schuljahr vorzubereiten.[31] Ein mehrseitiger grundsätzlicher Teil steckte den Rahmen ab. Zusätzlich gab es zu den einzelnen Fächern Weisungen, die den Ausgangserlass vom 2. September 1945 wiederholten, erweiterten oder korrigierten.

In allen Schularten sollte der Unterricht die Werte und Forderungen der Humanität und völkerübergreifenden Solidarität vermitteln. Er sollte keine nationalistischen Züge tragen, vielmehr vom Geist der Verständigung und Zusammenarbeit erfüllt sein. Das Kind war nicht nach dem Bild des Kriegers oder der Mutter zu prägen, sondern auf seine Rolle in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten.

Besonders ging der Erlass auf das Fach Geschichte ein, das künftig als allgemeine, nicht spezifisch deutsche Geschichte bis hin zu den Ergebnissen des Zweiten Weltkrieges wieder gestattet war.[32] Die Ideen- und Kulturgeschichte sollte Vorrang vor der politisch-militärischen Ereignisgeschichte erhalten. Die Bedeutung der großen Emanzipationsideen, der Wahrheit und des Fortschritts, für das Wohl der Menschen und die Höherentwicklung der Zivilisation sollte in Geist und Herzen dringen. Volk, Reich, Raum, Rasse, Führer wurden ausdrücklich als Problembegriffe angesprochen. Zu behandeln waren die tragischen Folgen egozentrischer nationaler Konzepte und einer blinden Hingabe an Träume von Größe und Hegemonie, die brutale Machtinstinkte verhüllten. Aufrichtigkeit bei Tatsachen und Personen wurde gefordert, damit die Heranwachsenden zu einem unabhängigen Urteil gelangen könnten. Kardinaltugenden wie Verstehen und Toleranz sollten bewirkt und in diesem Zusammenhang und Geist dann auch die Tatsachen der deutschen Vergangenheit behandelt

[31] 1984/DGAA/EDU/E, AdO Colmar AC 116.2.

[32] Der Geschichtsunterricht war vom 1. 2. 1947 an wieder aufzunehmen. (Schola 1947, S. 569.) Zur Stoffauswahl und -verteilung vgl. 9560/DGAA/EDU v. 15. 11. 1947 an die Délégation Supérieure in Freiburg (AdO Colmar, AC 64.2).

werden. „Die Geschichte eines Volkes, das nur 75 Jahre vereint war, kann nicht im Mittelpunkt des Unterrichts stehen."

In Geographie blieb Mitteleuropa, insbesondere seine politische Geographie, vorläufig tabu. Davon abgesehen konnte das Fach unterrichtet werden. Botanik und Zoologie waren gestattet. Bei der Behandlung des Menschen sollte die Komplexität der Vererbung erwähnt und zwischen wissenschaftlich erwiesenen Erkenntnissen und pseudowissenschaftlichen Theorien über die menschlichen Rassen eine deutliche Grenze gezogen werden. In Physik war die Luftfahrt, die den Deutschen verboten war, zurückzunehmen. Zu den alten Sprachen wurde bemerkt, dass die Römer nicht nur als Bauern- und Kriegervolk gezeigt und die Kämpfe zwischen Römern und Germanen nicht überbetont werden sollten. In den neueren Sprachen sollte in den höheren Klassen auch das politische Denken und die Verfassungsentwicklung der entsprechenden Staaten berücksichtigt werden. Für das Fach Deutsch wurde empfohlen, gute Übertragungen ausländischer Literatur einzubeziehen.

Schon in einer Besprechung am 17. April 1946[33] zeigte sich Maurice erstaunt über die Langsamkeit der deutschen Verwaltungen bei der Lehrplanarbeit. Schmittlein bat einen seiner Mitarbeiter zu veranlassen, dass deutsche Fachleute aus dem Nordteil der Zone bald Lehrpläne für alle Schularten vorlegten, die für das Schuljahr 1947/48 im ganzen französisch besetzten Gebiet in Kraft gesetzt werden könnten. Der Wunsch nach Differenzierung zwischen den deutschen Ländern trat hinter den nach Gleichartigkeit der Bestimmungen zurück. Am 27. August[34] bat Schmittlein, auf weitere Gespräche im Juni und Juli des Jahres Bezug nehmend, die französische Verwaltung des Rheinlands, dem dortigen deutschen Oberpräsidenten eine gemeinsame Besprechung der französisch besetzten Länder nahezulegen, sodass für jedes Fach ein gleichlautender Plan zustande komme. Dabei wurden zusätzliche Hinweise für die einzelnen Fächer gegeben, so, dass die neueren Sprachen die Landeskunde, die alten Sprachen die antiken Lebens- und Denkweisen und weniger die kriegerischen Tugenden berücksichtigen sollten. Damit mehr Raum für zeitgenössische Autoren frei würde, sollte in Deutsch die systematische Behandlung der Literatur schon im zehnten Schuljahr einsetzen. Andere Anweisungen standen im Zusammenhang mit der inzwischen festgelegten Stundenzahl.

Diese Maßnahme war kurz vorher getroffen worden. Am 7. August[35] hatte Schmittlein den französischen Länderverwaltungen mitgeteilt, sie

---

[33] AdO Colmar AC 97.

[34] AdO Colmar AC 116.2.

[35] 3395/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 116.2. Das Staatssekretariat Württ.-Hohenzollern wurde am 21.8. durch die Délégation Supérieure unterrichtet. (2256 SAA/EDU/8 g; Tätigkeitsbericht der Délégation für die Jahre 1945–1949, AC/SEO 149.2.)

sollten die deutschen Schulbehörden davon unterrichten, dass die verschiedenen Spielarten höherer Schulen im Schuljahr 1946/47 zu einer einzigen zusammengefasst würden, die den Namen Gymnasium tragen werde. Künftig werde es zwischen Jungen- und Mädchenschulen keinen Unterschied mehr geben. In den ersten drei Jahren, bis zum Einsetzen der 2. Fremdsprache, hätten alle Gymnasien dieselbe Stundentafel und dieselben Lehrpläne. Dann werde zwischen einem mehr geisteswissenschaftlichen und einem mehr mathematisch-naturwissenschaftlichen Typ unterschieden. Im zehnten Schuljahr erfolge nochmals eine Differenzierung, sodass es von da bis zum Abitur vier Varianten des Gymnasiums gebe. In kleinen Städten, wo die Gymnasien weniger Schüler hätten, könne das Angebot verringert werden.[36] Von Oktober 1946 an sollte die Reform überall, aber zunächst nur für das 5. Schuljahr angewandt werden.

Die Stundentafeln – vorerst unter Ausklammerung von Biologie, doch mit Geschichte und Erdkunde – folgten noch im gleichen Monat.[37] Gemeinsam war für die vier Typen die Zahl der Wochenstunden für Religion, Philosophie, Deutsch, Französisch (als erste Fremdsprache) und einen zusätzlichen Lektürekurs, für Geschichte, Erdkunde, Singen/Musik und Turnen. Weit mehr als die Hälfte der Zahl der Wochenstunden war dadurch in allen Typen dieselbe.

Der geringe und sich erst vom 10. Schuljahr an auswirkende Unterschied zwischen den Typen A und B machte den Übergang von einer der beiden Varianten zur anderen einfach. Von Typ B zu D zu wechseln, bedeutete, bis dort das Englische einsetzte, ein in der Mittelstufe deutliches Mehr an Mathematik und Naturwissenschaften, zugleich aber die Entlastung von Latein. Der Weg von C nach D war leicht, da C dieses Mehr bereits hatte, Englisch in D erst im 10. Schuljahr begann und Latein dort nicht unterrichtet wurde. Diese weitgehende Durchlässigkeit rechtfertigte es, von einem einheitlichen Gymnasium zu sprechen. Soweit die Möglichkeit geschaffen und wahrgenommen wurde, auch in den Volksschulen Französisch zu lernen, bewirkte das späte Einsetzen des Lateinischen, dass der Übergang ins Gymnasium noch nach dem Abschluss der achtjäh-

---

[36] Im Monatsbericht für August 1946 erwähnt Maurice allerdings, alle höheren Schulen müssten sämtliche Typen anbieten. (AdO Colmar AC 125.3.)

[37] 3739/DGAA/EDU/E v. 30. 8. 1946, AdO Colmar AC 116.2. Wenn in AC 72.2 die Bezeichnung 3739/DGAA/EDU/E/5360 und das Datum 23.8. erscheinen, handelt es sich offenbar um den Entwurf des Erlasses. Der 30. als Ausfertigungstag wird in Laffons Schreiben v. 25. 11. 1946 (8629 Cab/C, AC-SEO.RUS-117.4) und von Maurice im Monatsbericht für Oktober 1946 (AC 125.3) erwähnt. – Am 26.9. fand in Baden-Baden eine Besprechung mit den deutschen Schulverwaltungen statt. (Monatsberichte für September und Oktober 1946, AC 125.3. Der Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern, wie Anm. 35, nennt wohl versehentlich den 26.8.)

rigen Volksschule möglich blieb, falls der Schüler das 8. Schuljahr an der höheren Schule ein zweites Mal zu durchlaufen bereit war.[38]

Auffällig und problematisch war die starke Beschneidung der Mathematik und der Naturwissenschaften in den Typen A und B. Mathematik einerseits, Physik und Chemie andererseits wurden dort zwar in allen Klassen unterrichtet, jedoch nur zweistündig, alle zusammen also mit insgesamt 36 Wochenstunden. Das Französische kam allein auf 45 Wochenstunden. Ein Problem war auch die Dotierung des Englischen, das sich in den Typen B und D mit insgesamt 16 Wochenstunden begnügen musste und in A und C völlig fehlte. Besonders augenfällig war ferner die Rolle der alten Sprachen im einzigen Zweig, der beide anbot. Da das entscheidende Gewicht dem Französischen beigelegt wurde, setzten sie spät – im 8. und 10. Schuljahr – ein und kamen zusammen nur auf 42 Wochenstunden, also auf weniger, als das Französische allein hatte. Das herkömmliche humanistische Gymnasium war damit gestorben. Es war immer auch eine Schule für spätere Mathematiker und Naturwissenschaftler gewesen, konnte dies aber nun nicht mehr sein, während gleichzeitig die Intensität des Unterrichts in den alten Sprachen verringert war. Nicht so sehr die anscheinend geringe Einschätzung der Weltsprache Englisch als vielmehr diese Behandlung des traditionellen Gymnasiums traf die deutschen Schulbehörden und darüber hinaus die interessierte Öffentlichkeit wie ein Schock.

---

[38] Auf diesen Gesichtspunkt wird im Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35) hingewiesen. – Während des Besuchs des Gymnasiums erhielten die Schüler in den Typen A, B und D insgesamt 260, in Typ C 268 Wochenstunden, wozu überall noch 8 Stunden Musik kommen konnten, falls nach der Unterstufe, mit der das Fach Singen auslief, dieser Unterricht im 10. Schuljahr wieder aufgenommen wurde. Mindestens 165 Wochenstunden waren gleich. In Zeichnen und Handarbeit gab es zwischen Typ A, B und D einerseits und Typ C andererseits einen geringfügigen Unterschied, da dieses Fach in C im 8. und 9. Schuljahr nur eine Stunde hatte. Wichtiger waren die 2. und eventuell 3. Fremdsprache, die Mathematik und die zusammengerechneten Fächer Physik und Chemie. Im altsprachlichen Typ A begann der Unterricht in Latein im 8., der Unterricht in Griechisch im 10. Schuljahr. Beim Typ B, der sonst in allem A entsprach, trat das Englische an die Stelle des Griechischen. Englisch wurde auch in Typ D, dem Gymnasium ohne Latein, gleich lang (vier Jahre) und mit derselben Stundenzahl angeboten. Dieser Typ setzte von den Sprachen her die frühere Oberrealschule fort. Typ C war in der Betonung der Fächer Mathematik, Physik und Chemie dem Typ D gleich, hatte aber wie die Typen A und B als zweite Fremdsprache Latein, ohne dass in diesem Fall eine 3. Sprache folgte. – Teil der Neustrukturierung war der Wegfall der hauswirtschaftlichen Form der Oberschule mit dem im Sommer 1946 endenden ersten Nachkriegsschuljahr. Die Schülerinnen der seit 1942 zur Vollanstalt ausgebauten Oberschule für Mädchen in Ravensburg – später Welfengymnasium – mussten sich für den sprachlichen Zweig entscheiden; ein Teil von ihnen verließ die Schule. (Höhere Töchterschule Ravensburg, FS 1987; S. 103.)

Ob Schmittlein den Umfang und die Heftigkeit der Einwände, von denen die Rede sein wird, erwartet hatte, ist fraglich. In einer Besprechung am 3. Dezember 1946, der Inspecteur Général Santelli vom Erziehungsministerium in Paris beiwohnte, bestand er darauf, eine Vereinfachung des zu komplizierten deutschen Systems sei notwendig gewesen und angesichts des Widerstrebens der deutschen Verwaltungen auch die Oktroyierung der neuen Pläne.[39] Er band so das Ministerium mit ein, hatte sich jedoch einen Verhandlungsspielraum gelassen. In jedem Land, so gestand er seinen deutschen Gesprächspartnern schließlich zu, könnten drei oder vier Gymnasien des alten Typs bestehen bleiben. Auch sollten einige Privatschulen, gedacht war vor allem an die bischöflichen Konvikte, Latein in den Unterklassen wahlfrei, also zusätzlich, anbieten dürfen, danach auch Griechisch.[40] Schmittlein hoffte, so eine Beruhigung zu erreichen, ohne durch die Ausnahmen zu viel von seiner Planung zu opfern. Die Befürworter der nicht berücksichtigten Schulen gaben sich damit allerdings nicht zufrieden.

5.3.2 Ziel neue Elite: Das Zentralabitur

Die Neugliederung der höheren Schule verfolgte mehrere Ziele zugleich. Eine der voraussehbaren Wirkungen war, dass eine qualitative Stufung innerhalb des Bereichs unwahrscheinlich wurde. Man konnte annehmen, dass dem Typ A, der weniger anspruchsvoll und attraktiv war als das humanistische Gymnasium, das er ersetzte, kein besonderes Prestige mehr anhaften werde. Was bei der gegebenen Stundenzahl in den klassischen Sprachen über die Elemente der Grammatik hinaus zu vermitteln war, hing gewiss von der Fähigkeit des jeweiligen Lehrers mit ab. Es war jedoch zweifelhaft, ob im Regelfall mehr als ein Einblick in eine andersartige, zeitlich ferngerückte Kultur zustande kommen würde, die dennoch eine der

---

[39] AdO Colmar AC 97. Im Bericht 8371/DGAA/EDU v. 26. 8. 1947 bezeichnete Schmittlein neben der übergroßen Vielfalt der Schultypen – es habe deren zwölf mit teilweise winzigen Unterschieden gegeben – den Lehrermangel als Anstoß zur Zusammenfassung, ohne dies näher zu begründen. (AC 116.2.) Santelli (vgl. Kap. 3, Anm. 164) war mit der „Koordinierung und zentralen Zusammenfassung der sich in den besetzten Gebieten für das Erziehungsministerium ergebenden Fragen" beauftragt. (Hüser 1996, S. 150; vgl. Heinemann 1991, S. 129.)

[40] Vgl. insbesondere die Protokolle der Sitzungen v. 3. 12. 1946 und 17. 4. 1947 (AdO Colmar AC 97), den Monatsbericht von Maurice für Okt. 1946 (AC 125.3), der württembergische Einwände erwähnt, Schmittleins Bescheid (mit Laffons Unterschrift) No. 5556/DGAA/EDU v. 21. 1. 1947 (AC 116.2) und die zusammenfassende Darstellung im Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Näheres in Kap. 5.4.

Grundlagen der abendländischen Kultur war. Heimisch in der Philosophie Platons, vertraut mit den staatstheoretischen Gedanken Ciceros, fähig vollends, Homer und Vergil über die sprachliche Erschließung hinaus ästhetisch zu genießen, würde die Mehrzahl der Schüler dieses Schultyps kaum werden. Für eine Begegnung mit der Antike und ihre Einbeziehung in eine geistesgeschichtliche Gesamtbetrachtung der Vergangenheit mochte das Vorgesehene ausreichen. Der eine oder andere Jugendliche konnte dabei gewiss auch Feuer fangen und sich dann aus eigenem Antrieb weiter in die Sache vertiefen. Eine gemeinsame Vorprägung für die intellektuellen Berufe jedoch, wie sie im 19. Jahrhundert als Bildungsidee vorschwebte, war endgültig vorbei.

An dieser Stelle lag die Verbindung zum Demokratisierungskonzept, für das die Lehrpläne und Stundentafeln auf den ersten Blick belanglos erscheinen mochten. Die höhere Schule sollte in ihren Inhalten auch Jugendliche aus bildungsfernen Schichten nicht fremd anmuten. Für eine Rekrutierung der Schüler aus allen gesellschaftlichen Gruppen erschien dies wesentlich. Allerdings war eine weite Öffnung, eine Bildungswerbung gar mit der Absicht, die Zahl der Abiturienten zu steigern, keineswegs gewollt. Man strebte keine breitere, sondern eine andere Führungsschicht an. Alle Kinder sollten ihre Chance erhalten, dann aber hohe Anforderungen an die Aufgenommenen dafür sorgen, dass der Zudrang zu den Hochschulen nicht übergroß wurde. Da man den deutschen Schulen misstraute, sollte eine von diesen weithin unabhängige Zulassungsprüfung einerseits für Gerechtigkeit sorgen, andererseits die Zahl derer, die ein Studium aufnehmen konnten, regulieren.

Die Sorge vor einem „akademischen Proletariat" war weder ein Vorwand noch grundlos. Sie bewegte, wie schon dargelegt, auch die deutschen Beamten, die an der Verwaltung des Bildungswesens beteiligt waren.[41] Wenn in der Nachkriegszeit besonders auf die Universitäten eine Welle von Bewerbungen zukam, konnte dies allerdings in keiner Weise überraschen. Die Jahre davor hatten – hauptsächlich bei den Männern - einen Stau bewirkt, der sich nun auflöste. Wer 1936 das Abitur bestanden hatte, war zuerst zum Reichsarbeitsdienst, dann zum Wehrdienst einberufen worden, den das Regime auf zwei Jahre verlängert hatte. 1939 begann der

[41] Vgl. Kap. 4.1, 5.1.1. Als die Freiburger Studienreferendare 1931 aus dem Vorbereitungsdienst verabschiedet wurden, eröffnete ihnen der Seminarleiter, dass im höheren Schuldienst auf absehbare Zeit keine Verwendungsmöglichkeit für sie bestehe. Einige erhielten das Angebot, an Volksschulen zu unterrichten. (Prof. Fritz Raith, der einer dieser Absolventen war, im Gespräch am 8. 2. 1991.) Erinnerungen an Situationen wie diese bestimmten nach 1945 das Handeln der älteren in der Schulverwaltung tätigen Personen. Die franz. Besatzungsmacht erwähnte das Problem der nicht ausreichenden Berufschancen und der damit verbundenen politischen Gefahr auch gegenüber ausländischen Besuchern: Vgl. Bidwell 1948, S. 82.

Krieg. Daher kamen nach dem Zusammenbruch neun Abiturientenjahrgänge gleichzeitig auf die Hochschulen zu, vermindert nur durch diejenigen, die erst später aus der Kriegsgefangenschaft entlassen wurden, und die – freilich vielen – Gefallenen.

Was gab es an Alternativen zum Studium? Der Beruf des aktiven Offiziers hatte das Reifezeugnis vorausgesetzt, die umfangreiche Militärverwaltung Berufsmöglichkeiten geboten; beides fiel jetzt weg. Die am Boden liegende Wirtschaft war nur begrenzt aufnahmefähig. Zugleich bewirkten Flucht und Vertreibung eine erhebliche Bevölkerungsvermehrung in Westdeutschland, die sich wegen der Verhältnisse in der sowjetischen Besatzungszone noch viele Jahre lang fortsetzte, bis die DDR 1961 ihre Grenzen abriegelte und so der Massenabwanderung gewaltsam ein Ende setzte. Im Osten gelegene deutsche Hochschulen wie Breslau und Königsberg hatten aufgehört zu bestehen. Auch ihre Aufnahmefähigkeit fiel somit weg. Abiturienten, die sonst dort studiert hätten, waren jedoch in großer Zahl vorhanden.

Ein besonderes Problem stellte der weibliche Bevölkerungsteil dar. Beschränkungen, wie sie in den Anfangsjahren des „Dritten Reiches" für das Frauenstudium gegolten hatten, waren ihrem Wesen nach ungerecht und in anderen Verhältnissen nicht auf die Dauer aufrechtzuerhalten, auch wenn der männliche Teil der Kriegsgeneration, soweit er besonders gelitten hatte, vorübergehend einen Vorteil eingeräumt bekam. Die zahlreichen Kriegerwitwen mussten, da sie nicht ausreichend versorgt waren, einen Beruf finden. Waren die Voraussetzungen gegeben, so trafen auch sie die Wahl oft so, dass ein Hochschulabschluss nötig war. Darüber hinaus hatten die vielen männlichen Kriegstoten in den entsprechenden Jahrgängen einen Frauenüberschuss bewirkt. Naturgemäß war die Chance, dennoch einen Partner zu finden, dort am größten, wo zahlreiche Männer derselben Altersgruppe studierten. Für diejenigen, die unverehelicht blieben, stellte ein erfolgreiches Studium mindestens eine gewisse Wunscherfüllung dar und bot auf längere Sicht vielleicht die Möglichkeit einer als adäquat empfundenen Existenz.

Zu alledem kam, dass der Unterversorgung mit Waren ein erheblicher Geldüberhang entsprach. Bei vielen waren daher die Mittel zum Studium vorhanden, auch wenn sie vor Kriegsbeginn in beengten Verhältnissen gelebt hatten. Es ließ sich zwar absehen, dass eine Währungsreform diesen Zustand beenden würde. Eine Aussperrung aus wirtschaftlichen Gründen aber war mit den Vorstellungen Schmittleins vom Zugang zu den Hochschulen – und ebenso mit denen der Amerikaner – unvereinbar.[42]

[42] Vgl. zu den letzten vier Absätzen die Ausführungen des Rektors der Universität Mainz, Prof. Dr. Josef Schmid, v. 14. 7. 1947, AdO Colmar AC 64.2.

Gründe genug also für den verstärkten Zustrom, dem nach dem Abschluss des Studiums jedoch ganz unzureichende Berufsmöglichkeiten gegenüberstanden. Wo solche Möglichkeiten an sich vorhanden und sogar wünschenswert waren, etwa bei der Verbesserung des Unterrichts durch die Einstellung von mehr Lehrern oder bei der Aufnahme von Juristen in den Staatsdienst, blieben sie theoretisch, da die verarmten und mit Besatzungskosten überbürdeten deutschen Länder nicht daran denken konnten, eine große Zahl von Beamtenstellen zusätzlich zu schaffen.

Bestimmend war allerdings nicht allein die vor dem Hintergrund der Dreißigerjahre begreifliche Angst vor einer Fülle von Hochschulabsolventen ohne Perspektive. Zweifel am Wert der erteilten Studienberechtigungen kamen hinzu. Die Praxis hatte sich während der Kriegszeit gewandelt. Den deutschen Beamten war dies aus eigener Erfahrung bekannt; die Franzosen unterrichteten sich durch statistische Vergleiche. An den sechs höheren Schulen Tübingens und Reutlingens hatten sich 1930 insgesamt 139 Schüler der obersten Klassen zum Abitur gemeldet und waren zugelassen worden; 111 von ihnen erhielten das Zeugnis der Reife. 1944 waren es 97 Primaner, und alle bestanden die Prüfung.[43] Graff berichtet aus Württemberg-Hohenzollern im März 1946 von den Schülern des ersten Schuljahres nach dem Krieg, die mit denen des letzten Kriegsschuljahres ein Stück weit vergleichbar waren, die Kenntnisse seien sehr dürftig und jedenfalls die älteren Schüler wüssten das auch: „Von Allgemeinbildung keine Spur."[44]

Schmittlein und seine Mitarbeiter machten sich das Argument, dass die Hochschulen überfüllt seien und man die Entstehung eines auch politisch gefährlichen intellektuellen Proletariats verhindern müsse, zu eigen.[45] Zwar führten nicht alle, die ein Studium begannen, dieses auch erfolgreich zu Ende. Der Schwund war sogar beträchtlich, die Zahl der „Abbrecher" jedoch ein eigenes Problem. Offenbar war die Verleihung der Hochschulreife die Stelle, wo eine planmäßige Steuerung durch schärfere Auslese am leichtesten und wirkungsvollsten war. Die Überfüllung der Hochschulen bot so den Anlass, das Abitur unter die Lupe zu nehmen. Damit ließ sich die Notwendigkeit verbinden, das gesunkene Niveau der

[43] AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base).

[44] AdO Colmar AC 125.3.

[45] Vgl. Schmittlein 3. 12. 1946 (AdO Colmar AC 97), 19. 12. 1946 (5219/DGAA/EDU, AC 72.2: Vorbereitung der Pressekonferenz am 21.12.), 15. 9. 1947 (8689/DGAA/EDU, AC 64.2), 30. 9. 1948 (Bericht der „Badischen Zeitung" Freiburg über die Pressekonferenz v. 29.9., AC 198.2); Maurice 28. 1. 1947 (Entwurf), 14. 5. 1947 (7094/DGAA/EDU, Unterschrift Laffon), 20. 5. 1947 (7156/DGAA/EDU, Unterschrift Laffon) – alles AC 155.3 (Documents de base). Außerdem Schola, 2. Jg. (1947), S. 428–433.

höheren Schulen zu heben.[46] Vielleicht war Schmittlein aber auch unabhängig davon und von Anfang an willens gewesen, das deutsche System zu ändern. Es legte in seinen Augen bei der Zuteilung von Sozialchancen zuviel Macht in die Hand der einzelnen Schule, ja einzelner Lehrer. Ob diese der Versuchung immer widerstehen könnten, Schüler zu belohnen, von denen sie sich ein günstiges Bild gemacht hatten, und andere zu benachteiligen, ob sie in kleinen Städten, wenn Kinder des Bürgermeisters oder örtlicher Honoratioren zur Prüfung anstanden, dem gesellschaftlichen Druck gewachsen wären, bezweifelte er. Sie mussten zudem, falls ihr Unterrichtserfolg nicht der beste war – und Oberklassen zu unterrichten, war vielfach eine Frage der Anciennität –, daran interessiert sein, dass dies nicht offenkundig wurde, indem viele Prüflinge scheiterten. Schmittlein war durch seine eigene Jugend mitgeprägt. Gelegentlich schimmerte seine Abneigung gegen die finanziell besser gestellten Kreise durch.[47] Sein Beweggrund war aber nicht einfach Sozialneid. Stimmigkeit des Prüfungsverfahrens und der Ergebnisse war es, worum es ihm und seinen Mitarbeitern hauptsächlich ging. Dabei verband sich sein Gerechtigkeitsgefühl mit seiner sozialen Einstellung: Bei der Akademikerschaft sollte sich nicht eine gesellschaftliche Gruppe reproduzieren, sondern für die Tüchtigen, gleichgültig welcher Herkunft, freie Bahn geschaffen werden. Daher dürfe schon das Reifezeugnis nicht automatisch „Söhnen aus guten Familien" zuteil werden, erst recht nicht von irgendwelcher Willkür abhängen; es müsse vielmehr durchweg die verdiente Belohnung für fähige Schüler und Schülerinnen sein.[48]

Bestimmte ihn auch das gewohnte französische Verfahren, von dessen Überlegenheit er überzeugt war? Wenn er im Sommer 1947 erklärte, das neue Abitur der französischen Zone habe zu dem in Frankreich üblichen

---

[46] In der Pressekonferenz v. 29. 9. 1948 (wie Anm. 45) bezeichnete Schmittlein das Niveau der deutschen Studierenden als „unglaublich schlecht". Zur Notwendigkeit der Elitebildung durch verschärfte Auslese vgl. Maurice 28.1., 14.5., 20. 5. 1947 (wie Anm. 45) und 31. 5. 1947 (7296/DGAA/EDU, AC 155.3–Documents de base– , von Schmittlein für Laffon unterzeichnet).

[47] Vgl. 7723/DGAA/EDU v. 4. 7. 1947, AdO Colmar AC 116.2; 8371/DGAA/EDU v. 26. 8. 1947, AC 15.1; 9985 ABX v. 1. 10. 1947, AC 64.2; 10304/DGAA/EDU v. 5. 1. 1948, AC 64.2; 465 ABX v. 26. 1. 1948, AC 64.2. Noch in einem Memorandum vom Mai 1949 betonte Schmittlein, dass beim Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen die Leistungsfähigkeit so ermittelt werden müsse, dass Willkür und Standesprivilegien ausgeschlossen seien. (AC 66.2.)

[48] Schmittlein 4. 7. 1947: 7722/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base), 20. 8. 1947: 8282/DGAA/EDU, AC 15.1), 10. 9. 1947: 8591/DGAA/EDU, AC 154.4; Sigmann 17. 5. 1949: AC 128.3. Zitat im Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35).

System nur entfernte Beziehungen, beschönigte er die Wirklichkeit.[49] Aber Frankreich selbst nahm sich in der Nachkriegszeit Reformen im Bildungswesen vor, die Schmittlein wichtig waren. In den Schulen für die Kinder der Besatzungsangehörigen verwirklichte er Vorstellungen, denen das Schulwesen in Frankreich 1945 noch nicht entsprach: Koedukation; keine Wahl zwischen staatlicher und privater oder kirchlicher Schulerziehung; die Kinder des Polizisten in derselben Klasse wie die des Generals.[50] Vielleicht hoffte er, durch ein in der Zone erfolgreiches Modell ähnliche Maßnahmen in Frankreich zu fördern, an deren Vorbereitung er in Algier während des Krieges beteiligt gewesen war.

Das Thema Abiturreform legte er im März 1946 fast gleichzeitig mit der Veränderung der Stundentafeln und Lehrpläne auf den Tisch, freilich etwas behutsamer, da viele Schulen soeben erst die Arbeit aufgenommen hatten und sich einschneidende Änderungen während dieses außergewöhnlichen Schuljahres nicht empfahlen. Laffon sandte den Länderverwaltungen ein von Maurice verfasstes Schreiben, in dem er bat, zusammen mit den deutschen Kultusbehörden zu prüfen, wie in der schriftlichen Reifeprüfung in den Fächern Deutsch und Französisch für jedes Land einheitliche Aufgaben gestellt werden könnten. Über diese Aufgaben zu entscheiden, sollte dann Sache der französischen Verantwortlichen sein. Die Modalitäten sollten sich dem französischen Baccalauréat annähern.[51]

Ott antwortete für (Süd-)Baden am 9. Mai. Er bat darum, „für dieses Jahr" von einheitlichen Aufgaben absehen zu dürfen, da dem gegenwärtig erteilten Unterricht noch kein einheitlicher Lehrplan zugrunde liege und „es sich bei den Abiturienten meist um Kriegsteilnehmer handelt, die mit den verschiedensten Vorbildungen und als zurückgekehrte Kriegsgefangene zu verschiedenem Zeitpunkt in die Oberprima eingetreten sind". Er beschrieb das vorgesehene Verfahren, das dem herkömmlichen entsprach: Die Fachlehrer der Oberprimen reichten Vorschläge ein, aus denen die Behörde auswähle. Der verschlossene Umschlag mit den endgültigen Aufgaben dürfe erst unmittelbar vor Beginn der Prüfung geöffnet werden,

---

[49] 7722/DGAA/EDU, 4. 7. 1947, AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base). In seinem von Maurice verfassten Schreiben an die vier Ländergouverneure v. 31. 5. 1947 (7296/DGAA/EDU, ebd.) empfiehlt Schmittlein die beigelegten Ratschläge für das Verfahren im Einzelnen damit, dass langjährige praktische Erfahrung (in Frankreich) in sie eingegangen sei. Das französische Abitur (und Bildungswesen) der Zeit beschreiben in der Zeitschrift „Schola" Hepp (1947, S. 126–128), Latou (1947, S. 118), Sauzin (1947, S. 532), die Schulreformplanung Hepp (1947, S. 120 ff., 137 f.), Deutschmann (1948, S. 723–736, 816–826), Gal (1949, S. 699–712). Vgl. ergänzend den Vortrag von Prof. Bideau v. 29. 5. 1951 zum seit 1947/48 der Universität vorgeschalteten Propädeutischen Jahr (AC 154.4).

[50] 10443/CC/SG/EDU v. 24. 6. 1949, AdO Colmar AC 66.2.

[51] 1933/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base).

sodass weder Lehrer noch Schüler im Voraus unterrichtet seien. Mit dem Hinweis, als erster Tag der schriftlichen Prüfung sei der 1. Juli vorgesehen, deutete er an, dass es für eine Änderung des Verfahrens ohnehin zu spät sei.[52]

In Baden-Baden war man mit dem Aufschub für dieses Mal wohl umso eher einverstanden, als dem Schreiben aus Freiburg keine grundsätzlichen Bedenken zu entnehmen waren. Die Education Publique erlaubte in ihrer Zone daher noch eine letzte Reifeprüfung nach dem alten Modell, allerdings mit der Auflage, dass die endgültigen Aufgaben von der Délégation Supérieure gebilligt werden müssten.[53] Länger zu warten, war sie nicht bereit, obwohl sie von einer langen Dauer der Besetzung ausging. Wahrscheinlich spielte die Überlegung mit, dass die Ernährung und die Wohnverhältnisse der Schüler auf Jahre hinaus unbefriedigend bleiben würden und das Argument ungleicher Vorbildung der Abiturienten gegen eine Prüfung mit gleichen Aufgaben für alle auch weiterhin ins Feld geführt werden konnte, schon weil die Kriegsgefangenen nur nach und nach zurückkehrten.

Am 14. August 1946 lud Schmittlein Vertreter der deutschen Länder nach Baden-Baden ein. In seinem ein Jahr später General Koenig zugeleiteten Verlaufsbericht unterstreicht er, die Reform sei bei den Fachleuten auf grundsätzliche Zustimmung gestoßen.[54] Es muss offenbleiben, inwieweit auch Einzelheiten bereits erörtert wurden und ob sich die deutschen Beamten darüber klar waren, dass eine verbindliche Entscheidung fiel. In Bausch und Bogen abzulehnen, was die Franzosen vorschlugen, waren sie ohnehin nicht in der Lage. Mindestens Ott sah aber gewiss auch die Vorteile, die eine solche Regelung auf lange Sicht bot. Vielleicht versäumten die deutschen Fachleute, indem sie erst Monate später auf die Sache zurückkamen, eine Chance; wahrscheinlich ist es nicht.

Kurz vor Weihnachten 1946 erklärte Baden, man stimme im Ziel überein. Das Niveau des Abiturs zu heben, sei geboten, damit es seinen früheren Wert wieder erhalte. Auch sei es unmöglich, die Universität allen zu öffnen, die dorthin drängten. Also müssten die dafür Ungeeigneten auf Wege gewiesen werden, die ihnen gemäßer seien. Man schlug der Besatzung als Übergangslösung für 1947 zentral gestellte Aufgaben in drei Fä-

[52] B 3213 an die Délégation Supérieure Freiburg, AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base).

[53] Vermerk von Maurice für Schmittlein 3509/DGAA/EDU/E v. 13. 5. 1946 (AdO Colmar AC 155.3) und Bericht von Maurice für Mai 1946, 3842/DGAA/EDU v. 3. 6. 1946, AC 125.3.

[54] 8282/DGAA/EDU v. 20. 8. 1947, AdO Colmar AC 15.1; auch in Heinemann 1991, S. 286–290. Am 15. 9. 1947 schreibt Schmittlein, die Abiturreform sei nach Anhörung der vier Ministerien (Rheinland, Pfalz, Baden, Württ.-Hohenzollern) und im Einvernehmen mit ihnen vollzogen worden. (8689/DGAA/EDU, AC 64.2.)

chern der schriftlichen Prüfung vor: am Gymnasium in Deutsch, Latein und Mathematik, an der Oberrealschule in Deutsch, Englisch und Mathematik. Die Stoffe, die in der verbleibenden Zeit in Deutsch und Englisch behandelt werden müssten, sollten den Schulen mitgeteilt werden.[55] Am 24. Januar mahnte die badische Verwaltung die Entscheidung an, da die Lehrerschaft „von dieser sehr einschneidenden Maßnahme" bald verständigt werden müsse.[56]

Inzwischen waren die Würfel jedoch anders gefallen. In einer Sitzung mit den Beamten, die in den französischen Länderverwaltungen arbeiteten, war Anfang Dezember 1946 die Abiturreform zusammen mit der Zweckmäßigkeit einer Drosselung des Zustroms zu den höheren Schulen besprochen worden. Schmittlein erwähnte die Zurückhaltung auf deutscher Seite und zog daraus den Schluss, dass die Reform oktroyiert werden müsse. Dass ein Vertreter des Erziehungsministeriums in Paris, Inspecteur Général Santelli, zugegen war, band auch dessen Dienststelle ein. Die Abiturreform sollte 1947 greifen, wenngleich die Einzelheiten einer späteren Sitzung vorbehalten blieben. Gedacht war an ein doppeltes Sieb: Zuerst sollte eine Schulabschlussprüfung in der Art des vertrauten Abiturs stattfinden, deren Bestehen jedoch nicht mehr zum Hochschulbesuch berechtigte. Danach sollten die dabei Erfolgreichen die Möglichkeit haben, sich für die Hochschule in einer zusätzlichen Prüfung zu qualifizieren.[57] Mitte Januar erreichte ein entsprechender Erlass Schmittleins die französischen Länderverwaltungen, die ihre deutschen Partner davon unterrichten sollten, dass die Reform noch im laufenden Schuljahr wirksam werde.[58]

Damit drängte die Zeit. Maurice regte bei Schmittlein an, ein Land den Vorschlag für alle erarbeiten zu lassen.[59] Am 27. Januar stellte er fest, von deutscher Seite liege kein Entwurf vor; der badische Vorschlag erschien ihm offenbar unzureichend. Als Lösung bot sich an, die Universitäten zu beteiligen, für deren Besuch das Abitur ja doch die Voraussetzung sei. Wenn die Rektoren zustimmten, womit er rechnete, könne man auf

---

[55] Entwurf eines Erlasses Webers an die höheren Schulen (B 8738) v. 18. 12. 1946, der zur Billigung der Militärregierung vorgelegt wurde; AdO Colmar AC 155.3 (Baden). Hierzu AZ 8282 (wie Anm. 54).

[56] B 406 v. 24. 1. 1947, AdO Colmar AC 155.3 (Baden). Hierzu Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54).

[57] Sitzung v. 3. 12. 1946, AdO Colmar AC 97. (Anm. 40 bezieht sich auf dieselbe Sitzung.) Zu Santelli vgl. Anm. 39.

[58] 5444/DGAA/EDU/E/8302 v. 13. 1. 1947, AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base). Das von Punch verfasste Schreiben trägt in AC 64.2 dasselbe Datum. Es ist identisch mit dem 19.1. datierten Schreiben, auf das die Délégation Supérieure Tübingen in ihren Schreiben v. 24. 3. 1947 (5054 SAA/EDU/AO b2) und 21. 11. 1947 (6633 SAA/EDU/AO b2) Bezug nimmt. (AC 155.3 – Württemberg)

[59] 16. 1. 1947, AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base).

die Meinung der fünf deutschen Schulverwaltungen verzichten.[60] Auf die Freiburger Eingabe wurde Mitte Februar geantwortet, man bevorzuge eine allgemeine Umwandlung, da bei der von Baden vorgeschlagenen Weise eine Anhebung des Niveaus zweifelhaft erscheine. Überdies begegne die Tatsache, dass Französisch als nicht zentral zu prüfendes, insoweit minderes Fach gelten solle, größten Bedenken.[61]

Dann begründete ein Entwurf, den Maurice am 28. Januar verfasste, kurz die Notwendigkeit der Reform und beschrieb sie in sieben Artikeln. Aus dem bisherigen Abitur wurde eine interne Abschlussprüfung. Der Hochschulzugang war an das Bestehen der schwierigeren „Akademischen Zulassungsprüfung" geknüpft. Den Ablauf dieser Prüfung bestimmten die Universitäten: Freiburg in Baden, Tübingen in Württemberg-Hohenzollern, Mainz in Rheinland-Pfalz und im Saarland. Innerhalb eines vorgegebenen Rahmens (1.6.–15.7.) sollte der jeweilige Rektor drei Monate vor der Prüfung deren genaue Daten festlegen. Die Kandidaten hatten sich in der Regel bei der für den Wohnort zuständigen Universität anzumelden. Wer seinen Hauptwohnsitz außerhalb der französischen Zone hatte, durfte wählen. Die mündliche Prüfung fand am Hochschulort statt, für die schriftlichen Prüfungen waren – im Einvernehmen mit der Kultusverwaltung – bis zu vier (für Mainz sechs) Städte je Land vorzusehen. Die Organisation im Einzelnen hatte das Kultusministerium auf Anforderung des Rektors zu übernehmen.

Wer schon die schriftliche Prüfung nicht bestand, schied aus. Die ohne Namen abgegebenen Arbeiten waren von Lehrern zu bewerten, die mindestens drei Jahre Unterrichtserfahrung in der Oberstufe hatten, aber nicht an der Schule des Prüflings tätig waren. Den Vorsitz hatte ein Vertreter der Philosophischen oder Naturwissenschaftlichen Fakultät inne, so auch, von Fach zu Fach getrennt, bei der mündlichen Prüfung, an der Lehrer der vom Prüfling besuchten Schule gleichfalls nicht in Erscheinung traten. Ein Zehntel der beteiligten Prüfer konnte das Pensionsalter überschritten haben. Die Zusammensetzung der Ausschüsse bedurfte der Zustimmung des Rektors; für den Ablauf und die Richtigkeit der Ergebnisse waren die Ausschussvorsitzenden verantwortlich. Die Aufgaben übersandten die Rektoren den Kultusverwaltungen, die sie dann verteilten. Unmittelbar vor Prüfungsbeginn wurden die Umschläge in Gegenwart der Kandidaten geöffnet.

---

[60] AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base).

[61] 12.2.1947 an die Délégation Supérieure Freiburg, AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base). Was den Franzosen als Affront erschien, hatte tatsächlich den Grund, dass es unmöglich war, in einem erst so kurz unterrichteten Fach Aufgaben zu stellen, die einer Hochschulzugangsprüfung angemessen waren.

Solange die von Klasse zu Klasse fortschreitende Schulreform die Oberprima nicht erreicht hatte, waren Anpassungen nötig. Auf lange Sicht jedoch sollte es vier schriftliche und sieben mündliche Prüfungsfächer geben, zu denen Französisch immer gehörte. Das siebte Fach, Philosophie, war fakultativ und zählte nur, wenn es den Ergebnisdurchschnitt verbesserte.

Jede schriftliche Arbeit war doppelt zu korrigieren. Noten zwischen 0 und 20 erlaubten, Viertelnoten des früheren Systems vergleichbar, eine starke Differenzierung. Jede einzelne Fachnote von 4 oder darunter aber führte zum Ausscheiden, falls sie nach einer Besprechung im Ausschuss aufrechterhalten wurde. Im Durchschnitt musste die Punktzahl 10 erreicht sein, damit die Teilnahme an der mündlichen Prüfung möglich war. Die ausschließende Wirkung einer Punktzahl von 4 oder weniger galt auch für diese Prüfung. Die Erfolgreichen erhielten ein vom Rektor der Universität unterzeichnetes Zeugnis. Die Zulassung verfiel, wenn sie nicht wahrgenommen wurde. Wer wollte, konnte sich ein Jahr später – ohne Anrechnungen – erneut der Prüfung stellen.[62]

Dieser Plan ging den französischen Länderverwaltungen im Februar 1947 zu.[63] In einer wiederum gemeinsamen Sitzung wurde er am 17. April in Baden-Baden erläutert. Dabei kam zur Sprache, ob zwei Prüfungen hintereinander überhaupt nötig und zweckmäßig seien oder besser eine einzige Prüfung stattfände – auf Landesebene organisiert und mit höheren Anforderungen als bisher. Auch dann könne man das Bestehen mit zehn von zwanzig möglichen Punkten von der Studienberechtigung trennen. Für die letztere dachte man zunächst an ein Mindestergebnis von zwölf Punkten, doch sollte die Grenze im Einvernehmen mit den Universitäten und unter Berücksichtigung der vorhandenen Studienplätze jährlich neu festgelegt werden. Etwa die Hälfte der Geprüften sollte zum Studium gelangen. Die Prüfungsausschüsse, denen auch französische Lektoren und Assistenten angehören sollten, müssten genaue Weisungen erhalten. Im Fach Französisch, mit dem viele Abiturienten erst nach 1945 begonnen hatten, wurden unterschiedliche Aufgaben für Schüler mit mehr und solche mit weniger als zwei Jahren Unterricht angeregt. Für die zwei Prüfungen, bei denen die Planspiele dann vorerst doch blieben, sollten die deutschen Behörden passende Namen finden und Vorschläge zur Organisation machen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass sich für die Abiturienten nur ein Minimum an Ortsveränderungen ergebe.[64] Es war eine bescheidene Mitwirkung, die den deutschen Länderregierungen zugedacht wurde.

[62] AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base).

[63] Wie Anm. 62. Das von Maurice verfasste, von Laffon unterzeichnete Schreiben trägt das handschriftlich hinzugefügte Datum 11. 2. 1947.

[64] AdO Colmar AC 97.

Inzwischen hatte die südwürttembergische Kultusbehörde einen Sonderabiturtermin für März 1947 erbeten, wie er 1946 genehmigt worden war. An ihm sollten ehemalige Kriegsgefangene teilnehmen, die zum Zeitpunkt des Normaltermins 1946 besonders in Französisch noch nicht genügend vorbereitet sein konnten. Die Tübinger Délégation Supérieure verwies darauf, dass in den beiden anderen Westzonen entsprechend verfahren werde, sodass eine Ablehnung als Unrecht empfunden werden und die Zahl der Unzufriedenen vergrößern würde. Man sah aber auch Probleme. Da sich in diesem Fall von höherer Gewalt eine Altersbegrenzung verbiete, wurde angeregt, eine Zulassung zum Studium nach der erreichten Punktzahl zu überlegen. Die von Schmittlein unterschriebene Antwort von Maurice signalisierte Zustimmung zur Prüfung, jedoch nur für diejenigen, die am Normaltermin aus Gründen, die mit dem Krieg zusammenhingen, nicht teilnehmen konnten. Ungenügende Vorbereitung reiche nicht aus, sodass eigentlich nur Kriegsgefangene, die unmittelbar vor oder nach dem Abiturtermin 1946 heimgekehrt waren, berücksichtigt werden konnten. Ausdrücklich wurde bedauert, dass einige so den Konsequenzen der beabsichtigten Reform entgehen könnten.[65]

Der Baden-Badener Reformplan war am 6. März an die Kultusverwaltung von Württemberg-Hohenzollern weitergeleitet worden, die im Rahmen der Weisung – Hebung des Niveaus und zentrale Korrektur – eigene Vorschläge machen sollte. Schon vorher aber war aus Freiburg Fleig bei Max Punch erschienen, der am 5. März Maurice über das Gespräch berichtete. Vielleicht war durchgesickert, dass die Verdoppelung des Aufwandes für das Abitur auch im Kreis der französischen Fachleute erörtert wurde. Jedenfalls sprach sich Fleig gegen diese Lösung aus. Die mit dem Schulabschlusszeugnis abgefundenen Schüler würden nicht einen weniger anspruchsvollen Beruf ergreifen, sondern das Heer der Verdrossenen vergrößern. Andererseits bewirke ein zwangsläufig leichteres Abitur I, dass in ihren Leistungen unbefriedigende Schüler des 10. Schuljahres an der Schule blieben. Fleig schlug eine Ausleseprüfung nach dem 10. Schuljahr vor: Wer diese nicht bestehe, könne auf eine Fachschule umgeleitet werden; die Erfolgreichen dagegen würden mit besseren Chancen als jetzt zum Abitur geführt. Dieses könne dann landes- oder auch zoneneinheitlich abgenommen werden.[66]

---

[65] Anfrage der Délégation Supérieure Tübingen bei der Zentrale, 4764 SAA/EDU/AO b2 v. 20. 2. 1947; Antwort 6088/EDU v. 6. 3. 1947. AdO Colmar AC 155.3 (Württemberg).

[66] 6. 3. 1947: 4898 SAA/EDU/AO b2, AdO Colmar AC/SEO 149.2 (Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern, wie Anm. 35) und AC 155.3 (Württemberg). Fleigs Besuch: AC 155.3 (Baden).

Entsprechende schriftliche Ausführungen folgten mit Wohlebs Unterschrift auf dem Fuß. Indem Baden eine solche Oberstufenprüfung ins Gespräch brachte, legte es eine Verschiebung der Abiturreform nahe. Mit der ausdrücklichen Zustimmung zu einer einheitlichen, zentralisierten Prüfung auf lange Sicht war der Vorschlag einer Teilzentralisierung im Schuljahr 1946/47 verbunden. Da der Französischunterricht in den vergangenen Jahren vernachlässigt worden sei, sei die Zeit für eine zentrale Prüfung in diesem Fach noch nicht reif. Für das laufende Schuljahr scheide aber auch die Oberstufenprüfung aus: Die besondere Lage der Heimkehrer und Flüchtlinge, die Unterrichtseinschränkungen in der kalten Jahreszeit und der Mangel an Lehrwerken hätten es nicht zugelassen, Leistungsunterschiede auszugleichen, die Unterschieden in der Begabung und Eignung nicht gleichzusetzen seien. Unausgesprochen galt dieser Hinweis in gleicher Weise für das Abitur.[67]

Am 17. März äußerte sich Württemberg-Hohenzollern und schlug vor, wie 1946 in Deutsch einheitliche Aufgaben zu stellen. Anders als 1946 seien solche Aufgaben nun aber auch in Französisch möglich, falls der Unterricht in Klasse 9 (13. Schuljahr) bis Lektion 55 des einheitlich eingeführten Lehrbuches von Marchand gelange. In anderen Fächern müsse zugewartet werden, da der eingereichte Lehrplan noch nicht genehmigt sei und keine zugelassenen Lehrbücher zur Verfügung stünden. Von der zentralen Korrektur schwieg Lambacher, der das Schreiben unterzeichnete. Er regte an, das Abitur durch vier Regelungen anspruchsvoller zu machen, sodass sich eine zweite Prüfung erübrigen könnte. Schon im Vorjahr habe, anders als 1944, ein Drittel der Oberprimaner das Reifezeugnis nicht erhalten. In der Prüfung, und auch schon während der Abschlussklasse, sollten niedrigere Noten erteilt werden. Über alle Aufgabenvorschläge der Schulen entscheide, wie schon bisher, die Behörde, die zu leichte Aufgaben durch schwierigere ersetzen werde. Bei allen schriftlichen Arbeiten sollten Fachkräfte im Auftrag der Behörde die Notengebung überprüfen. Schließlich stehe es den Hochschulen frei, bei einem Überhang von Bewerbern die Zulassung von der Note abhängig zu machen, in den Fächern, die für das angestrebte Studium von besonderer Bedeutung seien, bessere Noten zu fordern und während des Studiums nach dem Vorbild der Medizinerausbildung ein Vorexamen einzuführen, von dem das Weiterstudium abhänge. Gegen die von der Militärregierung geplante Reform spreche, dass die Universität von Studierenden aus allen vier Zonen besucht werde, dass in den Lehrplänen und bei der tatsächlichen Vorbildung große Unterschiede bestünden und eine Ausleseprüfung daher nicht mit Sicherheit die Feststellung der Geeignetsten erlaube. Gehe die Prüfung der Aufnahme des Studiums voraus, so könne sie überdies

[67] 7. 3. 1947, AdO Colmar AC 155.3 (Baden).

vermieden werden, indem sich die Bewerber zuerst anderswo einschreiben ließen und später ummeldeten. Falls die Prüfung auf die französische Zone beschränkt bleibe, sei die Stellung der Universität Tübingen als württembergische Landesuniversität gefährdet.[68]

Die Tübinger Délégation Supérieure, der schon im November 1946 von Schmittlein bedeutet worden war, es gehe nicht an, dass deutsche Behörden Entscheidungen der Militärregierung in Frage stellten,[69] teilte Baden-Baden zunächst die Haupteinwände der deutschen Seite mit: Nordwürttembergische Bewerber ohne Französischunterricht in der Schule könnten künftig das Studium in Tübingen nicht mehr aufnehmen und würden eher nach Heidelberg ausweichen, als ein zweites Abitur ablegen. Dies sei für die Evangelisch-theologische Fakultät von entscheidender Bedeutung, da es der nördliche Landesteil sei, in dem die evangelische Konfession vorherrsche. Werde später die Universität gewechselt, so könne die Prüfung nicht nachgefordert werden. Von der Délégation Supérieure wurde hinzugefügt, dass nur eine zonenübergreifende Lösung befriedige. Frankreich könne an einem Exodus der Studierenden nicht interessiert sein, auch wenn die Furcht davor vielleicht übertrieben werde.[70] Am 9. April wurden Lambachers Ausführungen nachgereicht.[71]

Die nächste gemeinsame Besprechung der Education Publique mit ihren Fachleuten bei den Länderverwaltungen war für den 9. Mai vorgesehen. Diesmal wurden auch die Universitätskuratoren eingeladen. Maurice hatte seinen Entwurf vom 28. Januar überarbeitet und auf sechs Artikel verkürzt. Es wurde nun zwischen einer Lösung für das laufende Schuljahr und der endgültigen Lösung unterschieden. Diese schob zwischen Schule und Universität ein Vorbereitungsjahr ein, das mit einem eigenen Zeugnis abgeschlossen werden würde. Zum Vorbereitungsjahr sollte Zugang haben, wer im Gesamtergebnis die Note 12 oder eine bessere Note erreicht hatte. Kandidaten mit mindestens der Note 15 konnten sich, sofern ihre Gruppe nicht über 10 Prozent der Gesamtzahl ausmachte, unmittelbar immatrikulieren. Die Grenze sollte vom Kultusministerium im Einvernehmen mit dem Rektor jedes Jahr neu überlegt und festgesetzt werden. Bei weniger als zehn Punkten allerdings war die Zulassung unmöglich. Zu dieser neuen Lösung sollten die Universitäten gehört werden.

Die Kultusverwaltungen, die ursprünglich nur als Handlanger der Universitäten in Erscheinung treten sollten, waren bei der Organisation

---

[68] TÜ III Nr. 846 (Antwort auf 4898, wie Anm. 66); AdO Colmar AC 155.3 (Württemberg).

[69] 25. 11. 1946, AdO Colmar AC/SEO 149.2 (Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern, wie Anm. 35).

[70] 5054 SAA/EDU/AO b2 v. 24. 3. 1947, AdO Colmar AC 155.3 (Württemberg).

[71] 5154 SAA/EDU/AO b2, AdO Colmar AC 155.3 (Württemberg).

nun etwas stärker berücksichtigt. Sie legten, im Einvernehmen mit dem Rektor, den Prüfungszeitraum fest, bestimmten die Prüfungsorte für die schriftlichen Prüfungen, nahmen die Meldungen der Kandidaten entgegen, soweit es sich nicht um Bewerber handelte, die ihren Hauptwohnsitz außerhalb des Bereiches hatten. Sie stellten außerdem die Prüfungsausschüsse zusammen, in denen auch die französischen Lektoren und Assistenten an Hochschulen, Lehrerbildungsanstalten und Volkshochschulen mitwirken sollten, sofern sie im Besitz der Licence waren. Das Zeugnis über das Abitur II sollte aber nach wie vor Sache des Universitätsrektors sein. Philosophie als freiwilliges Prüfungsfach, mit dem Schüler ihre Gesamtnote verbessern konnten, kam nicht mehr vor.[72]

Kurz vorher, am 2. Mai, war in einer Besprechung bei Laffon beschlossen worden, bei der Zulassung zum Studium künftig den Abiturienten aus der eigenen Zone Priorität einzuräumen, dabei jedoch Überalterte nur bis zu einem bestimmten Hundertsatz zu berücksichtigen.[73] Der Vorteil für die zentral Geprüften sollte die größere Strenge der Auslese ein Stück weit ausgleichen.

Die interne Entscheidung über das Zentralabitur fiel dann bei der Baden-Badener Zusammenkunft am 9. Mai. Der Plan, kurz hintereinander zwei aufwendige Prüfungen abzuhalten, wurde aufgegeben. Das Abitur sollte sofort auf Landesebene zentralisiert und die Korrektur der schriftlichen Arbeiten anonymisiert werden. Begründet wurden diese Maßnahmen mit der Notwendigkeit, den Andrang zum Studium zu verringern. Bei 90 000 Studierenden und ebensoviel Studienbewerbern in Deutschland sei eine Beschränkung unausweichlich. Die Hürde wurde noch einmal erhöht: Da die zusätzliche Aufnahmefähigkeit der drei Universitäten der französischen Zone im Jahr 1947 auf je 500 Studienplätze geschätzt wurde, sollte erst mit 13 von 20 Punkten (oder mehr) zum Vorbereitungsjahr und – unverändert – mit 15 und mehr Punkten unmittelbar zur Hochschule zugelassen werden.

Zum Vorbereitungsjahr sollten die Kuratoren die Meinung der Universitäten einholen. Gewiss würden die Unterbringung und die Bereitstellung der Lehrer Schwierigkeiten bereiten. Da aber nach einer Empfehlung des Alliierten Kontrollrats, über die noch zu berichten ist, die Unterstufe der höheren Schule wegfallen sollte, ging man von einem Zuwachs an Lehrern aus. Daneben würden jüngere Kräfte der Universitäten zur Verfügung stehen: Wer künftig nicht ohnehin von der höheren Schule aus zu einer Professur gelangen würde, hätte hier Gelegenheit zur Bewährung in

[72] Überarbeiteter Entwurf v. 5. 5. 1947: AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base). Für den zwischen Januar und Mai 1947 erreichten Diskussionsstand vgl. die Ausführungen v. 20. 3. 1947 in AC 72.2.

[73] Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54).

der Praxis und würde bei Eignung nach einiger Zeit Universitätsprofessor werden. Dies war eine Zukunftsplanung, die die deutsche Universität im Wesen verändert hätte. Sie wurde nicht öffentlich bekanntgegeben. Angesichts der Diskussionen um die humanistischen Gymnasien muss es überraschen, dass mit einer günstigen Aufnahme der geplanten Maßnahmen durch die Deutschen gerechnet wurde: Besser ausgebildete Lehrer würden die Kürzung der höheren Schule wettmachen.

Im Vorbereitungsjahr, das eine sprachlich-literarische und eine naturwissenschaftliche Variante haben würde, sollte die Allgemeinbildung vermittelt werden, „an der es bei den Schülern zu häufig fehlt". Eigenes Nachdenken und selbstständige Arbeit, aber auch die Diskussion sollten zu ihrem Recht kommen, die Wochenstunden deshalb auf etwa zwanzig beschränkt werden. Philosophie, Geschichte, Deutsch, lebende und tote Sprachen waren für die geisteswissenschaftliche Spielart vorgesehen. Nähere Vorschläge wurden von den Universitäten erwartet. Wer die abschließende Prüfung bestand, konnte sich – im Rahmen der verfügbaren Plätze – immatrikulieren.[74]

Die Hochschulen befürworteten ein Propädeutisches Jahr. Die Tübinger Délégation Supérieure konnte schon am 13. Mai die Zustimmung der dortigen Universität melden, der Mainzer Rektor äußerte sich tags darauf. In Freiburg liefen bereits seit November 1945 propädeutische Kurse, die allerdings einem anderen Personenkreis zugedacht waren und nun hätten modifiziert werden müssen.[75]

Am 14. Mai kündigte Laffon in einem von Maurice entworfenen Schreiben den französischen Länderverwaltungen in Baden und Württemberg baldige Maßnahmen an, die der Überfüllung der Universitäten entgegenwirken und den Zugang auf eine Elite beschränken würden. Rheinland-Pfalz erhielt einen gleichartigen Bescheid am 20. Mai. Er nannte die entscheidenden Punkte: Ein einziges Abitur, vom laufenden Schuljahr 1946/47 an auf Landesebene organisiert; zentral gestellte, gleichlautende Aufgaben für alle; anonyme Korrektur; Noten von 1 bis 20, wobei mit insgesamt 10/20 zwar ein Abgangszeugnis, aber keine Studienberechtigung

---

[74] AdO Colmar AC 97. Vgl. 7461/DGAA/EDU v. 12. 6. 1947, AC 130.3, und für den Fortgang Kap. 5.3.3.

[75] Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54). Schmittlein stützte sich auf den Bericht Nr. 2696 der Tübinger Délégation Supérieure v. 13. 5. 1947, doch entschied sich der Kleine Senat der Universität Tübingen im Dezember 1947 anders als der Rektor. Angesichts der langen Ausbildungszeit sei „eine Sonderbelastung der Akademiker nicht angebracht". (Behal, Schmoll 1998, S. 21, 33.) Der Erlass der Unterrichtsbehörde v. 5. 2. 1948 kündigte an, dass „vom nächsten Jahr an ... die Ableistung der propädeutischen Kurse im Collegium Leibnizianum für alle Bewerber Voraussetzung für die Aufnahme des Fachstudiums" sei. Auch dazu kam es jedoch nicht. (Ebd. S. 32.) Mainz: AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base). Vgl. Kap. 5.3.3.

erworben wurde.[76] In der zweiten Monatshälfte wurden die deutschen Behörden informiert, die ihrerseits die Schulen unterrichten mussten, diese schließlich die Schüler und deren Eltern. Es waren bis zum Beginn der Prüfung noch wenige Wochen.[77]

Fleig richtete daher am 28. Mai an die Délégation Supérieure die dringende Bitte, die Reform im laufenden Schuljahr nicht mehr einzuführen. Er erwähnte die Beunruhigung der Eltern, aber auch die Umstände, die eine gerechte Beurteilung der Leistung beeinträchtigen konnten, ohne für alle Schüler in gleicher Weise zu gelten: Unregelmäßiger Unterricht während des Krieges, Unterrichtsausfall danach durch Mangel an Klassenräumen und Heizmaterial, die Ernährungslage. Zwischen den einzelnen Schulen bestünden so große Unterschiede, dass die Begabungsunterschiede bei den Schülern nicht zuverlässig nachzuweisen seien.[78] Am 30. sprach er zusammen mit seinen württembergischen und rheinland-pfälzischen Kollegen, Lambacher und Krautheimer, in Baden-Baden vor: Gemeinsam baten sie um ein Jahr Aufschub.[79] Anderntags wandte er sich mit einem Gegenvorschlag nochmals an die Délégation Supérieure in Freiburg. Das badische Ministerium werde aus Ministerialbeamten, Schulleitern und Lehrern eine Kommission bilden, die das Abitur abnehmen, die schriftlichen Arbeiten beurteilen und nach der mündlichen Prüfung über das Bestehen entscheiden werde. Damit werde der Zufälligkeit gesteuert, zugleich aber würden die schulischen und persönlichen Verhältnisse des einzelnen Abiturienten in den letzten Jahren und seine Noten für Verhalten und Mitarbeit, somit sein Schicksal und seine Würdigkeit berücksichtigt.[80]

Das Schriftstück ist am Rand mit einem großen Fragezeichen versehen, das offenbar die Zweifel an Fleigs Vorschlag symbolisiert. Die Anweisung aus Baden-Baden, von Maurice verfasst und von Schmittlein für Laffon unterzeichnet, trägt das Datum des gleichen Tages: 31. Mai. Sie wiederholt die schon am 14. übermittelten Kernpunkte, doch ist ihr eine Beilage mit einer Fülle von Einzelanweisungen angefügt, die von den französischen Verwaltungen weiterzureichen war. Sie sollte für die deutschen Behörden nützlich sein. Langjährige praktische Erfahrung sei darin eingegangen. Es wurde gebeten, die Anregungen, die Auflagen waren, vom nächsten Termin an möglichst genau umzusetzen. Die Art der schriftlichen Prüfungsaufgaben war nun für alle Varianten des Gymnasiums festgelegt: Es gab

[76] 7094/DGAA/EDU v. 14.5., 7156/DGAA/EDU v. 20.5.1947, AdO Colmar AC 154.4.; 155.3 (Documents de base); Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54).

[77] Die Tübinger Délégation Supérieure leitete die Weisung dem Staatssekretariat am 28.5.1947 zu. (Bericht 6633 SAA/EDU/AO b2 v. 21.11.1947, AdO Colmar AC 155.3 – Württemberg)

[78] B 2720 an die Freiburger Délégation Supérieure, AdO Colmar AC 155.3 (Baden).

[79] Vermerk von Maurice (12692/DGAA/EDU/E) v. 2.6.1947; AdO Colmar AC 64.2.

[80] B 2798, AdO Colmar AC 155.3 (Baden).

vier schriftliche Fächer, wobei Deutsch und Französisch immer geprüft wurden, während die beiden anderen Fächer dem Typ der Schule entsprechend wechselten. Für den mündlichen Teil waren zwei weitere Fächer vorgesehen. Nach französischer Praxis galten Geschichte und Geographie zusammen und ebenso die Naturwissenschaften jeweils als ein einziges Fach.[81]

Im Monatsbericht für Mai wischte Maurice die Einwände der deutschen Verwaltungen vom Tisch. Sie beruhten auf Misstrauen gegen Initiativen der Besatzungsmacht. Der Aufschub um ein Jahr könne nicht ernst genommen werden.[82] Nachdenklicher äußerte sich im Junibericht Max Punch: Die Unterrichtsergebnisse seien sehr unterschiedlich; während einige Schulen fast normal durch den Winter gekommen seien, hätten andere bis zu drei Monaten, ja darüber hinaus Kohlenferien gehabt.[83] Schmittlein antwortete der Freiburger Délégation Supérieure am 7. Juni und zerpflückte die badischen Argumente: Die badische Behörde selbst habe sich am 18. Dezember 1946 zur zentralen Prüfung positiv geäußert. Dass dabei nur von zentraler Aufgabenstellung in einigen Fächern, nicht aber von der Verlegung der schriftlichen Prüfung in andere Städte und von der Korrekturweise die Rede gewesen war, ließ er unerwähnt. Dafür behauptete er, die meisten Eltern verlangten diese Maßnahmen; sogar die Studenten forderten schon seit einem Jahr die Reform des Abiturs. Dass nicht alle Teilnehmer die gleiche Vorbereitung erhalten hätten, sei so wenig entscheidend wie dass manche zwischendurch krank gewesen seien, andere hingegen nicht: Man könne das öffentliche Interesse nicht hinter individuelle Interessen zurücktreten lassen. Dies war das Fazit, aber die Botschaft schloss mit einem warnenden Seitenhieb für Fleig: Das badische Ministerium solle sich der Aufgabe mit ganzer Aufmerksamkeit widmen. Dies erfordere viel Sorgfalt und Arbeit und sei mit Fleigs zahlreichen Be-

---

[81] 7296/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base). Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54).

[82] 12674 v. 30. 5. 1947, AdO Colmar AC 125.3.

[83] 3. 7. 1947, AdO Colmar AC 125.3. In Überlingen etwa wurden die Weihnachtsferien wegen Brennstoffmangels bis Ende Januar verlängert. (AC 125.3). In Württ.-Hohenzollern waren, wie die vom zuständigen Staatssekretariat am 8. 4. 1947 (TU III 1099) angeforderten Berichte der höheren Schulen zeigen, weniger als ein Dutzend Schulen ohne Unterrichtsausfall oder mit nur geringen Einbußen durch die kalte Jahreszeit gekommen. Höher war die Zahl der Schulen, die im Januar überhaupt keinen Unterricht erteilen konnten oder diesen auf die Abschlussklassen beschränken mussten. Am Uhland-Gymnasium in Tübingen fiel für die Klassen 1–7 der Unterricht im Januar aus; im Februar wurde etwa ein Viertel, im März knapp die Hälfte der planmäßigen Stunden erteilt. Die Oberschule für Mädchen Ravensburg beschränkte sich im Januar und Februar darauf, Aufgaben zu geben, und meldete auch für März noch 60 % Ausfall. (StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 47, Az. G 8.3, Nr. 6–68.)

suchen und Besprechungen in den Lehrerbildungsanstalten nicht vereinbar, deren Gründe Schmittlein gern erführe.[84]

Die deutschen Verwaltungen gaben sich noch nicht geschlagen. Die Tübinger Délégation Supérieure leitete nun eine Stellungnahme der Dekane der Universität nach Baden-Baden weiter, in der gleichfalls um Aufschub der Reform gebeten wurde.[85] Als Schmittlein am 13. Juni nach Titisee kam, um dort ein erstes internationales Studententreffen zu eröffnen, erklärte ihm der Vertreter des französischen Gouverneurs, Daty, das badische Ministerium weigere sich endgültig, die Maßnahmen durchzuführen. Kurz danach, so hat es Schmittlein später geschildert, seien Wohleb und Fleig eingetroffen. Ein Gespräch von einer halben Minute mit Wohleb habe genügt, dann habe dieser Fleig gerufen und in Schmittleins und Theobalds Anwesenheit gesagt, angesichts der grundsätzlichen Zustimmung müsse die Sache jetzt auch umgesetzt werden. „Die technischen Schwierigkeiten sind im nächsten Jahr nicht geringer. Die Education Publique erwartet keine Perfektion von uns; sie vertraut darauf, dass wir unser Bestes tun."[86]

Noch war unklar, welche Haltung die Hochschulen endgültig einnehmen würden. Professor Dr. v. Dietze, der Freiburger Rektor, äußerte entgegen der Erwartung von Maurice Bedenken, die Oberaufsicht über die Schulprüfung zu übernehmen.[87] Tübingen schloss sich der Freiburger Bitte um Aufschub der Neuregelung und um Gelegenheit zur Stellungnahme an. Bei einem Gespräch mit dem Kurator der Universität am 17. Juni, an dem auch Vertreter der deutschen Hochschul- und Unterrichtsverwaltung (Rupp und Lambacher) teilnahmen, wurde die Notwendigkeit einer Reform des unzulänglichen Abiturs anerkannt, zugleich jedoch betont, sie sollte aus der besten deutschen Tradition erwachsen und zusammen mit

---

[84] AdO Colmar AC 155.3 (Baden).

[85] AdO Colmar AC 155.3 (Württemberg). Bericht v. 21. 11. 1947, 6633 SAA/EDU/AO b2.

[86] Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54). Zu Lambacher vgl. Kap. 5.8.

[87] Nachdem der Rektor schon in seinem Schreiben v. 10. 6. 1947 (Nr. 730) „ernste Bedenken" geäußert und einen Aufschub der Maßnahme sowie die Gelegenheit zur Stellungnahme erbeten hatte, bezeichnete er kurz darauf (Nr. 820 v. 17.6.) die französische Absicht als „plötzlichen Bruch mit der besten deutschen und badischen Tradition" und als Zerreißung des deutschen Bildungswesens. Eine künftige Generation würde darin eine Belastung des deutsch-franz. Verhältnisses erblicken. Wenn kurz nach der Annahme einer demokratischen Verfassung und der Wahl eines Landtags „so grundlegende, tief und dauernd einschneidende Maßnahmen" getroffen würden, ohne dass der Landtag sie eingehend beraten und einen Beschluss dazu gefasst hätte, würde das nicht verstanden. Man sei bereit, von anderen Ländern zu lernen, hoffe aber auf die Erneuerung des Bildungsideals, das Deutschland mit der Schweiz, den Niederlanden und den skandinavischen Staaten gemeinsam habe. (Von Lacant am 19. 6. 1947 der Zentrale zugeleitet: No. 1935/UN, AdO Colmar AC 64.2.)

einer Reform der Schule vorgenommen werden. Eine auf die französische Zone beschränkte Maßnahme dränge die Bewerber aus Nordwürttemberg ab und verhindere überhaupt die vom Kontrollrat bejahte Freizügigkeit. Sie lasse Tübingen Gefahr laufen, zur Provinzuniversität abzusinken. Überdies werde mit der beabsichtigten Maßnahme in deutsche Rechte eingegriffen, die aus General Koenigs Ordonnance No. 95 hervorgingen.[88] Die beiden Universitäten hatten sich zu Schmittleins Ärger miteinander abgestimmt.[89] Am 30. Juni verweigerte auch Tübingen die Mitwirkung am Prüfungstermin 1947.[90]

Anderntags jedoch, sechs Tage vor dem Beginn der Prüfungen, gab die Tübinger Kultusverwaltung den höheren Schulen in Württemberg-Hohenzollern die neue Gestalt des Abiturs bekannt. Unter dem gleichen Datum bat sie die Délégation Supérieure, mit der Abnahme Lehrer des Gymnasiums zu betrauen.[91] Die Zustimmung kam prompt. Auch Schmittlein schwenkte nun von den Hochschulen zur Schulbehörde zurück: Er habe, so ließ er die Tübinger Délégation Supérieure wissen, die Universitäten aus Höflichkeit beteiligt. Der Freiburger Rektor sei aber ein antifranzösischer Nationalist, und Tübingen fahre in seinem Schlepptau. Im Übrigen brauche Tübingen nicht zu fürchten, dass es ins Abseits gerate, da eine bestimmte Anzahl von Studienplätzen für Bewerber aus anderen Zonen vorgesehen sei. Auch diese Zonen würden Maßnahmen gegen die Überfüllung treffen müssen. Härtefälle gebe es bei der Zulassung schon jetzt, nur sei das Verfahren weniger gerecht. Die badische Regierung habe der Reform zugestimmt, aus Rheinland-Pfalz und dem Saarland kämen keine Einwände, und auch die württembergische Regierung habe keine Bedenken vorgebracht.[92] Vom 7. bis 19. Juli fand in Württemberg-Hohenzollern die erste Reifeprüfung nach dem neuen Modus statt.[93]

---

[88] Stellungnahme der Universität Tübingen v. 20. 6. 1947 (aufgrund der Besprechung am 17.6.), von Lambacher am 24.6. Colonel Graff zugeleitet. Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35).

[89] Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54); 6956 ABX v. 10. 7. 1947, AdO Colmar AC 125.3.

[90] AdO Colmar AC 155.3 (Württemberg). (Bericht v. 21. 11. 1947, wie Anm. 85).

[91] Erlass TÜ III 2876. AdO Colmar AC/SEO 149.2 (Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern, wie Anm. 35). Die Gründe der Entscheidung sind nicht klar. Man nahm wohl an, dass um die Sache nicht herumzukommen sei und eine Überrumpelung der Schulen noch mehr Aufregung zur Folge haben müsse als eine Benachrichtigung ein paar Tage vorher. Zugleich nützte man aber wohl auch die Gelegenheit, um das Abitur wieder in die Zuständigkeit der Schulverwaltung zurückzuholen. (Im Bericht v. 21. 11. 1947, wie Anm. 85, heißt es, das Staatssekretariat sehe in der Rolle, die der Universität zuerkannt wurde, einen Angriff auf seine Rechte.)

[92] 7722/DGAA/EDU v. 4. 7. 1947, AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base).

[93] Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Ein unmittelbar danach (im August) von Graff verfasster Bericht zum Abitur 1947 in AdO Colmar AC 64.2. Vgl. den weiteren eingehenden Bericht v. 21. 11. 1947 (wie Anm. 85).

Als die Schlacht gewonnen war, bereinigte Schmittlein das Schlachtfeld. Er suchte das Gespräch mit den Universitäten und darüber hinaus mit der katholischen Kirche. Dabei ging es nun nicht mehr allein um das Zentralabitur, sondern um die Reformen insgesamt. Während die Reifeprüfung schon lief, hatte sich der Freiburger Rektor lauwarm damit einverstanden erklärt, dass einzelne Universitätsangehörige mitwirkten, falls sie dazu bereit wären und ihre eigentlichen Aufgaben nicht gefährdet würden.[94] Ende des Monats jedoch konnte Schmittlein den Streit aufgrund eines Freiburger Senatsbeschlusses als erledigt ansehen. Die Universität gab dem Wunsch nach regelmäßigen Gesprächen mit ihm Ausdruck, damit allen künftigen Missverständnissen vorgebeugt werde.[95] Der Rektor und der Dekan der Philosophischen Fakultät der Universität Tübingen bedankten sich nach einer Aussprache mit Schmittlein am 15. August schriftlich für dessen überzeugende Klarstellungen zum Abitur. Schon am Schluss der Begegnung hatten sie ihm gesagt, sie seien „beschämt" darüber, dass sie so schlecht unterrichtet gewesen seien.[96] Ebenso erfolgreich verlief nach Schmittleins Bericht die Unterredung im Freiburger Erzbischöflichen Ordinariat, wo Abbé Virrion seinem Chef mit zwei Besuchen den Weg geebnet hatte. Auch der Generalvikar bekannte sich dazu, schlecht informiert gewesen zu sein und wegen der umlaufenden Gerüchte zu einschneidende Maßnahmen befürchtet zu haben. Erzbischof Gröber erklärte sich völlig zufrieden; er wolle bei der Konferenz in Fulda die anderen deutschen Bischöfe aufklären. Die Zufriedenheit bezog sich nicht nur auf das neue Abitur, sondern auf alles. Sie schloss somit die Kontrollratsempfehlungen ein, durch die das deutsche Schulwesen im Kern verändert werden sollte.[97]

Unmittelbar nach diesem persönlichen Triumph schilderte Schmittlein am 20. August dem Zonenbefehlshaber den Ablauf der Ereignisse. Er rechnete damit, dass in seinem Sinn ungünstige Nachrichten an Koenigs Ohr gelangt waren, hielt wohl auch die Zeit für gekommen, mit den französischen Länderverwaltungen abzurechnen. Er versicherte, das deutsche Abitur sei nicht eigentlich verändert, nur auf Länderebene zentralisiert worden, damit die Leistungen der Teilnehmer gleichmäßig bewertet würden. Die Ergebnisse sprächen für sich: Es sei nun offensichtlich, an wel-

[94] Schreiben Nr. 1166 v. 10. 7. 1947. Das Schreiben Nr. 1311 v. 17. 7. 1947 schwächte die Verweigerung nochmals ab, ohne jedoch die grundsätzlichen Bedenken zurückzunehmen. Beides AdO Colmar AC 155.3 (Baden).

[95] Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54).

[96] Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54). Die Dankschreiben des Rektors (Theodor Steinbüchel) und des Dekans (Eduard Spranger) v. 16.8. finden sich in den AdO Colmar AC 64.2. Schmittlein hatte nicht nur seinen ganzen Charme eingesetzt, sondern seine Besucher auch zum Essen zu sich nach Hause eingeladen.

[97] Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54); ähnlich 8371/DGAA/EDU v. 26. 8. 1947, AdO Colmar AC 116.2. Zu den Empfehlungen des Kontrollrats vgl. Kap. 5.5.

chen Schulen ernsthaft gearbeitet werde und wo nicht. Fälle versuchter Täuschung hätten sich fast immer da ereignet, wo die Lehrer zuvor nicht genug geleistet hätten, insbesondere an Privatschulen. Während in einer antifranzösischen Kampagne behauptet worden sei, nur etwa drei Prozent der Abiturienten hätten noch Aussicht auf Zulassung zum Studium, seien es tatsächlich rund 50 Prozent. Und diese Bewerber seien die richtigen, anders als zur Zeit, wo nur ankomme, wer mit entsprechenden Empfehlungen ausgerüstet sei oder wessen Eltern gegenwärtig wichtige Berufe wie Bäcker oder Metzger ausübten.

Zorn und rhetorischer Schwung rissen Schmittlein hin. Er verbarg nicht, dass er sich von den französischen Länderverwaltungen im Stich gelassen fühlte. Statt seine Bemühungen zu begleiten und den Deutschen verständlich zu machen, habe die badische Délégation Supérieure durch Anrufe und Telegramme zu bremsen versucht. Ein weiteres Mal hätten sich die Länderverwaltungen mit der nationalistischen deutschen Opposition verbündet und dem Werk der Umerziehung insgesamt geschadet. „Es ist bedauerlich, dass eine solche Reform, die die Vernunft, Logik und Gerechtigkeit auf ihrer Seite hatte, nicht die zu erwartende Unterstützung derer gefunden hat, die für die Länder Verantwortung tragen."[98]

Am 21. November 1947 berichteten Schmittleins Mitarbeiter in der Tübinger Délégation Supérieure die Ergebnisse in Württemberg-Hohenzollern nach Baden-Baden. Während 1946, also vor der Einführung des neuen Verfahrens, die Hälfte der Abiturienten die Note „befriedigend" und jeweils ein Fünftel die Noten „gut" und „ausreichend" erhielten (die verbleibenden 10 % bestanden die Prüfung nicht), hätten jetzt vier Teilnehmer (1 %) 15 Punkte erreicht, 47 (14 %) Benotungen zwischen 13 und 14,99 erzielt, sich also für das Vorbereitungsjahr qualifiziert, und 229 (66 %) mit 10 bis 12,99 Punkten das Schulabgangszeugnis erworben. 66 (19 %) hätten die Prüfung nicht bestanden. Nach sechs Monaten Obstruktion von deutscher Seite habe in Deutschland zum ersten Mal eine Schulabschlussprüfung stattgefunden, die den Namen „Prüfung" zu Recht trage.[99]

Schmittlein zeigte sich großmütig. Er hatte schon im Juni und erneut im August Maurice gebremst, als dieser für jede Leistungsgruppe eine Quote ansetzen wollte, um eine Inflation guter Noten zu verhindern.[100] Auch

---

[98] Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54).

[99] AZ 6633 (wie Anm. 85). Im Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35) lauten die absoluten Zahlen z. T. anders, doch sind die nun nicht mehr zutreffenden Durchschnitte beibehalten. Es handelt sich somit wohl um Schreibfehler, nicht um eine spätere Korrektur.

[100] Vermerke von Maurice v. 14.6. (12.968) und 23. 8. 1947 (12.969), AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base).

Schritte gegen Schüler, die in andere Zonen auswichen und sich später in der französischen Zone bewarben, hatte er nicht gebilligt. Es genüge, wenn die Universitätsoffiziere wüssten, dass junge Leute aus der französischen Zone mit einem anderswo bestandenen Abitur nicht von der Quote für die anderen Zonen profitieren könnten.[101] Nach gemeinsamer Manöverkritik in einer Besprechung mit den Erziehungsoffizieren in den Ländern – noch einschließlich des Saarlandes – wurde am 14. Oktober 1947 beschlossen, dass die Délégations Supérieures angesichts der Unterschiede in den Länderergebnissen die Grenzen für die Direktzulassung zur Universität und die Zulassung zum Vorbereitungsjahr senken könnten, sofern 12/20 nicht unterschritten würden.[102] Dies war ohnehin bis zum 9. Mai die beabsichtigte Linie für das Vorbereitungsjahr gewesen.

Als einmaliges Zugeständnis wurde auf Bitte der badischen Schulbehörde darüber hinaus Schülern, die sich an der Abiturprüfung wegen Krankheit oder aus anderen zwingenden Gründen nicht hatten beteiligen können, ein zweiter Termin im Oktober eingeräumt. Diesen sollten auch Abiturienten wahrnehmen dürfen, die von der Prüfung nach leichten Täuschungsdelikten wie Sprechen oder Abschreibversuchen ausgeschlossen worden waren.[103] Gewiss sollten solche Gesten des Entgegenkommens die neue Prüfungsweise verankern und einen glatten Ablauf im nächsten Jahr bewirken.

Dies war angezeigt. Die Abiturreform hatte die Öffentlichkeit noch stärker erregt als die Strukturänderungen bei der höheren Schule. Selbst in die von der Besatzung gelenkte Presse[104] war der Widerhall gedrun-

---

[101] Vermerk von Maurice v. 23. 7. 1947 (13.696), AdO Colmar AC 155.3 (Documents de base). Es bleibt unklar, wie mit diesen Bewerbern verfahren werden sollte, wenn ihr Zeugnis keine Punktzahl aufwies, aber auch nicht als Zeugnis einer anderen Zone gewertet wurde. Die Absicht war wohl, sie der Gruppe älterer Bewerber aus der franz. Zone zuzuschlagen, deren Noten in Punkte umgerechnet wurden.

[102] AdO Colmar AC 97. Der Besprechung ging ein Bericht der Délégation Supérieure Tübingen voraus (3272/CAB/C/UNI/RC v. 8. 10. 1947, AdO Colmar AC 154.4), in dem wegen des krassen Unterschieds zwischen Rheinland-Pfalz, wo 12 % in die Gruppe 15/20 fielen, und Württ.-Hohenzollern, wo dies nur bei 1 % der Fall war, vorgeschlagen wurde, alle Abiturienten aus Württ.-Hohenzollern unmittelbar zum Studium zuzulassen, wenn sie mehr als 13/20 erreicht hatten. In den Vorbereitungskurs sollten die 40 Besten aus der Gruppe 10–12,99/20 aufgenommen werden, für die zunächst keine Studienmöglichkeit vorgesehen worden war.

[103] 8659/DGAA/EDU v. 13. 9. 1947. (Antwort auf das Schreiben der Freiburger Délégation Supérieure v. 3.9., 3334/EDU, AdO Colmar AC 155.3 (Baden). Den Anstoß hatte Fleigs Schreiben B 4250 v. 2.9. gegeben: AC 64.2.)

[104] Hierzu: Gouvernement Militaire de la Zone Française d'Occupation – Direction de l'Information, Section de Presse: Directives et Consignes données à la Presse allemande en Zone Française d'Occupation, Période du 25 août 1945 au 15 mars 1948. (Besatzungsarchiv AdO Colmar, Lesesaal.) Anfänglich war der Commissaire-Censeur „der tatsächliche Herausgeber und Chefredakteur der Zeitung, die er zen-

gen. Die Regierung in Paris fragte bei der Zonenspitze an. Vielleicht hatte Schmittlein seine Stellungnahme schon mit dem Blick auf das Außenministerium als zweiten Empfänger verfasst; jedenfalls leitete Tarbé de Saint-Hardouin diese Ausführungen Minister Georges Bidault zu.[105]

Wenn das in Südwestdeutschland abgenommene Abitur nun sogar die französische Politik in Paris beschäftigte, lag die Ursache in General Koenigs erwähnter Ordonnance No. 95, mit der die erste Periode der Besatzungspolitik enden und eine etwas entgegenkommendere Linie eingeleitet werden sollte. Auf einigen Gebieten, die als weniger zentral angesehen wurden, erhielten die Deutschen Entscheidungsrechte zurück. Veranlasst durch den wachsenden Antagonismus zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika und der Sowjetunion, war die offizielle Politik auch in Paris dabei, behutsam umzuschwenken, obwohl in der Zone alles versucht wurde, um keine ernsthafte Änderung eintreten zu lassen.

Am 10. September 1947 antwortete für Bidault Maurice Couve de Murville, der in Frankreich später noch eine bedeutende Rolle spielen sollte. Er gab sich mit der übermittelten Darlegung zufrieden. Zugleich meinte er aber, Schmittlein hätte die Initiative zur Reform, nachdem diese anscheinend von den deutschen Verwaltungsangehörigen akzeptiert war, den deutschen Regierungen und Landtagen überlassen sollen. Dies wäre im Einklang mit der Politik gewesen, die Zuständigkeit für den Erziehungsbereich den Ländern zu übertragen. Von der Militärregierung eingeführt,

---

sierte". Es gab für die deutschen Redakteure „keine wirkliche Verantwortung". Der Zensor überwachte nicht nur ihre Tätigkeit, „er regte an, worüber sie schreiben sollten, bestimmte denjenigen, der den Artikel dann verfasste, zensierte das Ergebnis und hieß den endgültigen Wortlaut mit seiner Unterschrift gut". Zwar wurde am 21. 10. 1946 nach dem Vorgang anderer Zonen die nachträgliche Zensur eingeführt, doch behielt der Commissaire-Censeur unter dem neuen Namen „Inspecteur de Presse" seine bisherige Bedeutung. (Consigne INF No. 214 v. 10. 12. 1946.) Die Inspektoren waren angewiesen, Kritik an der franz. Zonenverwaltung und an Frankreich insgesamt zu unterbinden. (Consigne LAF No. 300 v. 3. 9. 1947.) Trotz einer gewissen „souplesse" sollte die Rolle der Presse als „wirksamstes Instrument bei der Erziehungsaufgabe der Besatzungsmacht" ungeschmälert bleiben. „Jede Kritik der französischen Politik an der Saar oder anderswo ist verboten." (Telegramm No. 4930/DGAA/INF v. 24. 2. 1947, bestätigt durch Consigne INF No. 246 v. 10. 3. 1947.) Laffon hatte gleich zu Anfang das Ziel so formuliert: „Alles muss in Deutschland wieder aufgebaut werden, die Denkweise genauso wie die Städte. Wiederaufbau heißt neue Formen der Justiz, der Erziehung und der Verwaltung." (723/DGAA/INF, 4. 11. 1945.) „Die Deutschen müssen die totale Niederlage des Landes und den Zusammenbruch des Nazisystems erkennen und dazu gebracht werden, sich nach Frankreich auszurichten, um ein neues Lebenskonzept zu finden." (187/DGAA/INF v. 25. 8. 1945.)

[105] 565/EU v. 29. 8. 1947. (Ein Vermerk v. 27.8. – 557/EU – ging voraus. AdO Colmar AC 15.1.) Tarbé de Saint-Hardouin dürfte zu diesem Zeitpunkt auch Schmittleins Bericht v. 26. 8. 1947 (8371/DGAA/EDU, AC 116.2) gekannt haben.

sei die Reform als ausländisch und lästig empfunden worden. Couve de Murville mahnte auch den engeren Schulterschluss mit den französischen Länderverwaltungen an. Diese hätten im Vorfeld beteiligt werden sollen, danach allerdings kritische deutsche Stimmen nicht unterstützen dürfen. Im konkreten Fall hätten sich deutsche Politiker französischer Beamter gegen eine Reform bedienen können, die von der badischen Verwaltung vorgeschlagen und von deren Fachleuten gutgeheißen worden war.[106]

Paris war weit. Es folgte der von Schmittlein suggerierten Linie, indem es das Mitgeteilte wörtlich nahm, ohne die näheren Umstände zu kennen oder ihnen nachzugehen. Die Kritik beschränkte sich darauf anzudeuten, man hätte diplomatischer vorgehen sollen. Dass es, hätte sich die deutsche Seite zur Geltung bringen können, zu den Reformen nie gekommen wäre, wurde offenbar nicht vermutet. Schmittlein konnte das Ergebnis zu seinem Vorteil verwenden. In einem nicht von ihm verfassten Vermerk für den Chef des Cabinet Civil vom 16. September wurde festgehalten, dass Schmittleins Erklärungen akzeptiert worden seien und ein Erlass an die französischen Länderverwaltungen ergehen sollte, um einer Wiederholung von Vorfällen vorzubauen, wie sie das Außenministerium beunruhigt hätten.

Dies geschah prompt. Die Länderverwaltungen wurden über ein schon etwas älteres Schreiben von Minister Bidault unterrichtet. Dabei präzisierte die Zentrale die für das zukünftige Handeln im Bereich der Schulreform, der Personalpolitik und der Lehrbücher zu ziehenden Schlüsse und überließ es den Lesern, leichte, aber keineswegs belanglose Akzentverschiebungen zu bemerken. Bidaults Appell, mit den deutschen Behörden zurechtzukommen und den Eindruck zu vermeiden, als würden französische Institutionen auf deutschen Boden verpflanzt, konnte als Mahnung an die vor Ort Verantwortlichen erscheinen, erfolgreicher zu handeln und unwillkommene Tatsachen geschickter zu bemänteln. Dass die deutschen Behörden Anordnungen der Militärregierung ausführen müssten, bestätigte eine Selbstverständlichkeit. Entscheidender in Bidaults Äußerung war die Mahnung zu äußerster Behutsamkeit gegenüber den Kirchen und der Satz, dass jede Strukturreform zum Scheitern verurteilt sei, die nicht gewisse deutsche Traditionen ausreichend in Rechnung stelle. Eine solche Erinnerung konnte offenbar nicht in erster Linie an die Länderverwaltungen gerichtet sein.[107]

---

[106] 569 EU v. 10. 9. 1947, AdO Colmar AC 65.2; vgl. Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54). Couve de Murville, der 1945–1950 die Direction politique im Außenministerium leitete, wurde später selbst Außenminister (1958–1968) und Ministerpräsident (1968/69).

[107] Vermerk 5255 v. 16. 9. 1947, AdO Colmar AC 15.1; Schreiben Laffons 9581 ABX v. 20. 9. 1947 und Schreiben Bidaults v. 4. 7. 1947, AC 65.2 (auch bei Heinemann 1991,

5.3.3 Das Vorbereitungsjahr: Gelenk zwischen Gymnasium und Universität

Die Vorbereitungskurse für das Universitätsstudium, die vom Spätjahr 1945 an teils an Hochschulen, teils an höheren Schulen eingerichtet wurden, entsprachen einem Bedürfnis. Die äußere Notwendigkeit rührte daher, dass die traditionelle Ausbildungsweise der Universitäten für Studierende ungeeignet war, die nur bedingt die Voraussetzungen für die von ihnen gewählten Studiengänge mitbrachten. Die Hochschulen sahen weder die nachträgliche Vermittlung von Schulstoff als ihre Aufgabe an, noch wollten sie ihre Ausbildungsgänge verschulen. Vielmehr erstrebte die Universität wie die höhere Schule eine Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit, die unter den Bedingungen der Kriegsjahre gelitten hatte. Vor 1914 und teilweise auch noch nach dem Ersten Weltkrieg hatte die deutsche Universität international einen besonderen Rang innegehabt. Diese Geltung wiederzugewinnen, war das Ziel.

Wenn der große Zustrom von Studienbewerbern eine Auswahl erzwang, konnte das Zulassungsverfahren dazu genutzt werden, weniger geeignete Antragsteller zurückzuweisen. In der Praxis war dies allerdings dadurch erschwert, dass die Bewerber für die äußeren Umstände wesentlicher Teile ihrer Biographie nicht verantwortlich gemacht werden konnten. Einen mehrmals verwundeten, körperlich auf die Dauer geschädigten Studienbewerber nach jahrelangem Kriegsdienst und Gefangenschaft abzulehnen, weil das seinerzeit erworbene Reifezeugnis nicht gut aussah, ließ sich aus humanitären Gründen nicht vertreten. Lag freilich, wie oft, der Reifevermerk vor, war also die Hochschulreife nur zugesprochen worden, so galt dieser Gesichtspunkt mindestens dann nicht, wenn der Besuch eines Vorstudienkurses oder die Rückkehr in die Schule vom Lebensalter her noch zumutbar erschien.

Bei diesen Bewerbern war auch die innere Notwendigkeit unübersehbar. Viele von ihnen waren lebens-, aber nicht unbedingt auch studienreif. Der Besuch eines Vorkurses sollte die unumgänglichen Grundlagen für ein erfolgreiches Studium vermitteln; er war als Handreichung und Hilfe gedacht. Dies schloss nicht aus, dass auch Fächer und Stoffe gelehrt wur-

S. 281–284). Sabatier hatte an den Rand des Bescheides aus Paris für Schmittlein notiert: „Das scheint mir nicht auszureichen" (um die Fortführung der Politik der Education Publique zu unterstützen). Ohne Folgen blieb ein deutliches, die Zuständigkeiten der deutschen Länder unterstreichendes Schreiben des Directeur d'Europe im französischen Außenministerium, François Coulet , an Tarbé de Saint-Hardouin v. 26. 8. 1947, da es durch Couve de Murvilles Mitteilung überholt erschien. (Heinemann, 1991, S. 132, 285 f. Coulet ging bald darauf in den diplomatischen Dienst und vertrat sein Land in Helsinki, Teheran und Belgrad.) – Zum Hin und Her zwischen Baden-Baden und Paris vgl. Vaillant 1989, S. 203–217.

den, die mit der gewünschten Studienrichtung nicht unmittelbar zu tun hatten. Die tatsächliche Gestalt des Kurses war ein Kompromiss. Jüngere Bewerber, die am Heimatort bei ihren Eltern wohnen konnten, zogen es daher nicht selten vor, an ihrer alten Schule und möglichst bei ihnen vertrauten Lehrern ein reguläres Abitur zu erwerben. Andere wiederum erhofften von einem Kurs am Hochschulort die Chance, schon vorweg mit den Umständen des Studiums bekannt zu werden.

Das Konzept solcher Lehrgänge war nicht neu. In der Kriegszeit hatte man sie für die Inhaber der Vorsemesterbescheinigung geplant. Nach der Besetzung griffen Deutsche und Franzosen praktisch gleichzeitig darauf zurück. Prof. Dr. Hermann Schneider, der erste Nachkriegsrektor der Universität Tübingen, schlug im Sommer 1945 zwei obligatorische Vorsemester mit einer abschließenden Prüfung vor.[108] In seinem Bericht für die Sitzung des Alliierten Kontrollrats am 24. Oktober 1945 erwähnt Sauzin, dass beide Rektoren der französischen Zone diese Vorsemester forderten.[109] Die Überzeugung, dass der Krieg das Leistungsvermögen der höheren Schule, aber auch der Universität schwer beeinträchtigt habe, beschränkte sich nicht auf die für das Lehramt ausbildenden Fakultäten: Die Tübinger Medizinische Fakultät regte an, allen zwischen 1942 und 1945 geprüften Ärzten vor der Aufnahme ihrer Tätigkeit zwei Jahre Fortbildung aufzuerlegen.[110]

Schon in den vorläufigen Richtlinien für die Universitäten von Anfang September 1945 hatte die französische Besatzung für die Studienanfänger mit Notabitur einen einjährigen Vorstudienkurs vorgesehen.[111] Während der Nordteil Württembergs der schulischen Lösung den Vorzug gab, richtete die Universität Tübingen für Inhaber des Reifevermerks Ergänzungskurse ein, die in den ersten zwei Semestern sieben neben dem Fachstudium zu besuchende Wochenstunden umfassten: je zwei in Latein und Deutsch, je eine in Mathematik und Physik; außerdem eine philosophische Vorlesung. Dieses Begleitstudium war mit einer Prüfung abzuschließen.[112] Auch Freiburg unterbreitete einen Vorschlag, den Theobald Anfang Oktober 1945 nach Baden-Baden weiterleitete.[113] Ziel des Kurses sollte die Feststellung der Hochschulreife sein; es sollten aber auch das Können und die Kenntnisse vermittelt werden, mit denen die Teilnehmer studierfähig

[108] Note explicative zur Wiederingangsetzung der Universitäten, ohne Datum (wohl September 1945), AdO Colmar AC 70.1.
[109] 22. 10. 1945, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5.
[110] Wie Anm. 109.
[111] 729/DGAA/EDU v. 4. 9. 1945, AdO Colmar AC 70.1.
[112] Zu Nordwürtt.: Erlass v. 9. 11. 1945 U III Nr. 3557; Amtsbl. KM WB 1946, S. 16 ff., darin Hinweis auf den Erlass v. 30. 8. 1945 U I 199. Vgl. Kap. 3.5. Zu Tübingen: Fassnacht 2000, S. 217.
[113] 391/EDU v. 6. 10. 1945, AdO Colmar AC 154.4.

wurden. Diese Zusatzausbildung sollte ein Jahr dauern und mit einer Prüfung abschließen, die auf Antrag schon nach der Hälfte der Zeit abgelegt werden konnte, so wie umgekehrt eine Wiederholung zu einem späteren Termin möglich war. Die Zielgruppe waren Bewerber ohne Reifezeugnis und mit weniger als acht Jahren höherer Schule. Wenn jemand allerdings schon ein Semester oder mehr – das WS 1944/45 ausgenommen – immatrikuliert gewesen war, wurde die Hochschulreife unterstellt.

Der Leiter der Propädeutischen Abteilung sollte vom Senat gewählt werden und Professor sein. Ein Stellvertreter sollte ihn bei der praktischen Umsetzung der Aufgaben, ein Sekretär bei der Büroarbeit und Korrespondenz unterstützen. Der zum Leiter bestimmte Historiker Prof. Dr. Gerhard Ritter war nach dem 20. Juli 1944 in Haft gewesen und knapp dem Tod entronnen; dennoch gab es mit dem Plazet der Militärregierung Schwierigkeiten. Daher lag die Aufgabe tatsächlich und bald auch förmlich in der Hand des Philosophen Max Müller.[114] Noch ehe die Philosophische und die Naturwissenschaftliche Fakultät mit den Vorlesungen und Übungen begonnen hatten, konnte der Universitätsoffizier Lacant die Arbeitsaufnahme am 19. November nach Baden-Baden melden.[115] Unmittelbar danach bat Rektor Janssen um die Einfuhrgenehmigung für die nötigen Lehrbücher, darunter 150 Exemplare von Caesars „Gallischem Krieg", die das Schweizer Zentralkomité für Deutschlandhilfe spendete.[116]

Auch bei den Freiburger Vorstudienkursen verband sich Hilfeleistung mit der Absicht, für ein Studium Ungeeignete rechtzeitig herauszufiltern. Falls die Fortschritte nicht befriedigten, war sowohl an die Möglichkeit eines zeitweiligen Ausschlusses als auch an das endgültige Ausscheiden gedacht.[117] Dennoch verstand die französische Militärregierung die von ihr im Zusammenhang mit der Abiturreform gewünschten Lehrgänge anders. Sie sollten eine Gelenkfunktion zwischen Schule und Universität

---

[114] Obwohl Ritter in der Liste, die die Universität Anfang Oktober 1945 der Militärregierung vorlegte, von Theobald gestrichen und durch den Psychologen Robert Heiß ersetzt worden war (13. 10. 1945) und Sauzin am 2. 3. 1946 den Historiker Hans Herzfeld als Leiter der Propädeutischen Abt. bestätigte, hat Ritter anscheinend erst am 26. 10. 1946 seinen Rücktritt von der Aufgabe angekündigt und praktisch gleichzeitig vollzogen. Er erscheint noch im Vorlesungsverzeichnis für das WS 1946/47 (S. 3) als Leiter der propädeutischen Kurse. Herzfeld übte die Funktion wohl deshalb nicht aus, weil er an der Universität Berlin tätig wurde. Müller taucht in den Akten AC 154.4 der AdO in Colmar erstmals am 14. 10. 1947 auf, war aber schon in der Senatssitzung v. 27. 7. 1945, zu dieser Zeit noch Dozent, zum Studienleiter/Wiss. Sekretär der Propädeutischen Abt. bestimmt worden und am daraus erwachsenden „Studium generale" noch in den Fünfzigerjahren führend beteiligt. (Fassnacht 2000, S. 199 f.)

[115] AdO Colmar AC 154.4; vgl. zum Wiederbeginn der Vorlesungen Kap. 4, Anm. 16.

[116] 20. 11. 1945, AdO Colmar AC 154.4.

[117] So im Entwurf, den Theobald am 6. 10. 1945 Schmittlein zuleitete (wie Anm. 113).

einnehmen und nach der scharfen Auslese durch das neue Abitur ein weiteres Mal Spreu und Weizen sondern. Wenn nur ein kleiner Prozentsatz der höheren Schüler den Sprung zum Studium unmittelbar schaffte, hieß das, dass der normale Student den Weg über einen solchen Kurs nehmen musste. Maurice verwendete nicht grundlos im Mai 1947 die Bezeichnung „classe de préparation du diplôme d'admission à l'enseignement supérieur": Die endgültige Entscheidung, ob ein Studium möglich war, sollte von den Leistungen im Vorbereitungsjahr abhängen und erst an dessen Ende fallen.[118]

Auch für diese Maßnahme gab es ein Vorbild in Frankreich. Obwohl dort im zweiteiligen Baccalauréat scharf gesiebt wurde,[119] entschieden sich nicht alle, die erfolgreich waren, für die Universität oder einen Beruf. Rund tausend Bestqualifizierte traten nach dem Abitur in propädeutische Klassen ein, die an größeren Lycées ein, zwei oder drei Jahre lang besucht werden konnten, und bereiteten sich so auf den Eingangswettbewerb für die anspruchsvollen Ecoles Normales Supérieures vor. Der Lehrstoff unterschied sich in diesen zusätzlich besuchten Klassen vom vorherigen nicht grundsätzlich; er sollte die geisteswissenschaftliche oder mathematische Bildung vertiefen und erweitern, die Teilnehmer auf ein noch höheres Niveau bringen.[120] Dies war ein elitäres Konzept, doch wurde das vorhandene Modell im sogenannten Langevin-Wallon-Plan vom Frühsommer 1947 verbreitert: Künftig sollte dem Besuch der Hochschule immer ein propädeutischer Unterricht vorausgehen, für den wiederum der Besitz des „Bac" Voraussetzung war. Das Ziel des in das Bildungswesen stark eingreifenden Planes war hoch gesteckt: Herausbildung eines Menschen und Staatsbürgers mit Sinn für Wahrheit, mit unvoreingenommenem Urteil, Fähigkeit zur Kritik und Verantwortungsbewusstsein.[121] Schmittlein teilte

---

[118] 7296/DGAA/EDU/E/12161, 31. 5. 1947, AdO Colmar AC 155.3.

[119] Sauzin zufolge fielen in Frankreich zu dieser Zeit „mindestens 45–50 % der Prüflinge durch". (Schola 1947, S. 532.)

[120] Hepp 1947, S. 128 f.

[121] Deutschmann 1948, S. 820–822. Der Physiker Paul Langevin und der Sozialpsychologe Henri Wallon waren Professoren am hoch angesehenen Collège de France, Langevin auch Président du Groupe français d'Education nouvelle und Président de la Société française de Pédagogie, in welche Funktionen Wallon nach Langevins Tod im Dezember 1946 eintrat. Die Commission Ministerielle d'Etude bzw. Commission de Réforme de l'Enseignement war nach dem Rückzug der deutschen Truppen aus den meisten Teilen Frankreichs berufen worden (J.O., 10. 11. 1944).Wallon überreichte den ausgearbeiteten Plan Erziehungsminister Naegelen am 19. 6. 1947. (Deutschmann 1948, S. 724; Espe 1950, S. 598 f.) Die Diskussion über die Reform ging danach jedoch weiter und kam während der Besatzungszeit nicht zum Abschluss. Hörner 1996, schreibt S. 173: „Der Plan ‚Langevin-Wallon' ... fand keine parlamentarische Mehrheit ... Seine wichtigsten Grundgedanken – Sekundarbildung für alle, einheitliche Lehrerausbildung – wurden erst im Laufe von fast 50 Jahren

zwar Wallons politischen Standort nicht, doch kann nicht zweifelhaft sein, dass er mit den Gedanken und Absichten des Reformplans sympathisierte. Er rechnete auch mit der Zustimmung der Deutschen: In einem Schreiben vom Juli 1947 stellte er fest, alles kritisiere das bisherige System und wolle das propädeutische Jahr.[122]

Die Entscheidung dafür war, wie erwähnt, am 9. Mai 1947 gefallen.[123] Bei der Anhörung nahm die Universität Freiburg detailliert Stellung. Sie wünschte das propädeutische Jahr weiterhin an der Hochschule und als Leiter einen Hochschullehrer, den der Senat auf ein Jahr wählen würde. Seine Wiederwahl sollte möglich sein. Der Stellvertreter sollte aus der höheren Schule kommen und einer der im Kurs unterrichtenden Lehrer sein. Für die Bewerber wollte die Universität das Tor zum Vorstudienjahr weiter öffnen als die Militärregierung, damit auch Abiturienten, die vielleicht eher zufällig nur zehn Punkte erreicht hatten, ihre Chance hätten. Dann aber sollte nach etwa zwei Monaten aufgrund des persönlichen Eindrucks und der erlangten Noten ausgesiebt werden. Auch danach sollten diejenigen ausscheiden, die zwar überall eine mittelmäßige, aber nirgends eine besondere Leistung zeigten. Mit dem Bestehen der Abschlussprüfung sollte keine sofortige, sondern eine gestufte Zulassung zur Hochschule verbunden sein – in diesem Fall wegen des Mangels an Studienplätzen in der Medizinischen Fakultät. Inhaltlich sah Freiburg zehn Wochenstunden für Grundfächer vor, je zwei für Latein, Französisch, Deutsche Literatur, Geschichte und Philosophie oder Psychologie. Für die zehn weiteren Wochenstunden sollten die Teilnehmer nach persönlicher Neigung einen Bereich wie z. B. Klassische Philologie oder Neuphilologie wählen. Auch diese Bereiche waren breiter angelegt, als der Name vermuten lässt: Für die Neuphilologen wurden neben je vier Wochenstunden Französisch und Englisch eine Wochenstunde Deutsch und eine Wochenstunde Geschichte vorgeschrieben.[124]

---

schrittweise verwirklicht." Den Gedanken der Vorkurse übernahm Erziehungsminister Yvon Delbos in seinen Gesetzentwurf v. 5. 12. 1949. (Espe 1950.)

[122] 7722/DGAA/EDU v. 4. 7. 1947, AdO Colmar AC 155.3. Kurator Cheval hatte am 13. 5. 1947 berichtet, dass die Universität Tübingen mit dem propädeutischen Jahr einverstanden sei. (2696 CAB/UNI, AC 64.2.)

[123] Kap. 5.3.2. Der Erlass, mit dem das Vorbereitungsjahr geschaffen wurde (7461/DGAA/EDU), datiert v. 12. 6. 1947; vgl. Anm. 129.

[124] In den Akten AC 154.4 der AdO in Colmar findet sich neben der Antwort des Freiburger Rektors v. 9. 7. 1947 (auf das Schreiben der Militärregierung v. 20. 6. 1947 No. 1011/Cab/DAA), die sich hauptsächlich mit Zulassungsproblemen befasst, ein undatiertes Schriftstück speziell zum Vorstudienjahr. Es könnte von Prof. Max Müller stammen und der Antwort des Rektors beigefügt worden sein, mit der es im Zulassungswunsch für alle erfolgreichen Abiturienten (auch mit 10/20 Punkten) übereinstimmt. Der Text gibt vor allem den Inhalt dieses Schriftstücks wieder.

Schmittlein fand die Vorschläge kompliziert und fürchtete, dass erneut Willkür Platz greifen könnte.[125] Sauzins Antwortentwurf[126] lehnte eine abgestufte Zulassung ebenso ab wie die Infragestellung der Verlässlichkeit der Abiturergebnisse. Er erlaubte aber die beantragte Aufnahme von Bewerbern mit dem Reifevermerk, falls deren Noten 13/20 Punkten entsprächen. Der (Kath.-)Theologischen Fakultät, die sich um ihren Nachwuchs sorgte, wurde die Zulassung mit 10/20 Punkten zugestanden, obwohl das Vorbereitungsjahr dann nicht mehr notwendig sei. Offenbar wurde hiernach und im Sinne des Beschlusses vom 14. Oktober 1947[127] tatsächlich verfahren. Wohleb sagte im August 1948 im Badischen Landtag, von Herbst 1945 bis Februar 1948 hätten an der Universität Freiburg einjährige propädeutische Kurse stattgefunden. Seit April laufe nun ein Sonderlehrgang für badische Heimkehrer aus der Kriegsgefangenschaft; auch für den Herbst sei wieder ein solcher Lehrgang geplant.[128]

Die Militärregierung war im Juni 1947 von 100 propädeutischen Klassen in der französischen Zone ausgegangen, von denen die Hälfte auf den Südteil entfallen würde.[129] Unter den gegebenen Umständen war dies

---

[125] Vgl. seine Randglossen.

[126] 180/URS ohne Datum, AdO Colmar AC 154.4.

[127] Kap. 5.3.2. (Anm. 102): Wie Prof. Max Müller am 14. 10. 1947 berichtet, war 182 von 209 Anträgen entsprochen worden. 31 Bewerber hätten den Reifevermerk besessen, 94 13–14 Punkte, 55 12–13 Punkte im Abitur gehabt. Zwei Bewerber mit dem Studienziel Theologie seien mit weniger als 12, aber mehr als 10 Punkten gleichfalls berücksichtigt worden. (AdO Colmar AC 154.4.)

[128] Bad. Landtag, 1. Sitzungsperiode (1947/48), 30. Sitzung v. 6. 8. 1948, StAF Zf/11; AdO Colmar AC 156.1. Der erste Kurs nach dem Modell der Militärregierung war am 4. 11. 1947 durch Prof. von Dietze (Rektor der Univ. Freiburg), Ministerialrat Kilchling (Hochschulreferent im Bad. Ministerium des Kultus und Unterrichts), Prof. Müller (Leiter) und Administrateur Lacant (Kurator der Universität) eröffnet worden. (AdO Colmar AC 154.4.) – Das Bad. Ministerium des Kultus und Unterrichts berichtete am 21. 4. 1948 (B 2204) auf eine Anfrage der Délégation Supérieure hin (4054 EDU v. 21. 1. 1948) über den April-Lehrgang. Er sei am Friedrich-Gymnasium in Freiburg für 32 Teilnehmer eingerichtet und befasse sich ein Jahr lang mit dem Lehrstoff der beiden Primen (12. und 13. Schuljahr). Wer nicht erfolgreich mitarbeiten könne, scheide nach dem ersten Tertial aus. Die abschließende Prüfung an Ostern 1949 werde nach den geltenden Richtlinien zentral geleitet und sei so angesetzt, dass Absolventen mit der genügenden Punktzahl im SS 1949 mit dem Studium beginnen könnten. (AdO Colmar AC 155.3.)

[129] Erlass Laffons (Schmittleins) an die fünf Länder v. 12. 6. 1947, 7461/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 130.3. Außer den Abiturienten mit mindestens 13/20 Punkten sollten auch die Heimkehrer mit einem im Kriegsgefangenenlager erworbenen, anerkannten Abitur am propädeutischen Kurs teilnehmen. Inhaber von Reifezeugnissen, die vor 1942 ausgestellt worden waren, wurden von der Teilnahme, nicht aber von der Prüfung befreit. Der Unterricht in Deutsch, Französisch, Philosophie und Geschichte war für alle verbindlich und gemeinsam. Ergänzend kamen nach Wahl die alten Sprachen oder Latein und eine zweite Fremdsprache (Englisch) oder Ma-

nicht zu verwirklichen, erwies sich aber auch nicht als nötig. Ein Bericht der Délégation Supérieure Tübingen vom Oktober 1947 zeigt, dass die Planungen dort um diese Zeit noch im Gang waren. Eine von der Militärregierung angeregte Internatsunterbringung der Teilnehmer werde wohl nicht möglich sein, jedenfalls nicht am Ort der Universität. Reutlingen und Hechingen wurden als Ausweg überlegt.[130]

Es kam im Februar 1948 aber dann doch zu einer Gründung in Tübingen, und diese hat die Besatzungsjahre überlebt. Der an die Universität berufene katholische Theologe und Religionsphilosoph Romano Guardini hatte für ein nach Anlage und Inhalten verbreitertes und vertieftes Propädeutikum anstelle des bisherigen Begleitstudiums plädiert, dessen Teilnehmer in einer vorübergehenden Lebensgemeinschaft die zentralen Notwendigkeiten erfolgreichen Studierens erfahren und einüben sollten. Das Leibniz-Kolleg wurde daher nach dem Vorbild eines englischen Colleges konzipiert. Studienort und Internat für 50 bis 60 Kollegiaten, ein Drittel davon weiblich, betonte es auch das Gemeinschaftsleben: Es wollte eine „embryonale Gesellschaft" sein. Der Leiter war Professor und Mitglied des Großen Senats, sechs Assistenten nahmen sich um die Verwaltung an und waren zugleich Tutoren. Für Unterkunft, Essen und Unterricht wurden monatlich nur 115 DM in Rechnung gestellt; zusätzlich gab es die Möglichkeit, ein Stipendium zu beantragen. Die Dauer war anfangs auf ein Jahr festgesetzt. Unter Anleitung der Assistenten waren schriftliche Trimesterarbeiten anzufertigen, doch gab es keine Abschlussprüfung; der Kollegiat wurde von den Professoren und Assistenten aufgrund seiner Arbeiten und Vorträge bewertet. Während die Vormittage selbstständiger Arbeit vorbehalten waren, die Rückfragen bei Assistenten nicht ausschloss, gab es danach Kolloquien über naturwissenschaftliche, historische oder literarische Gegenstände, deren Ertrag in Arbeitskreisen der Assistenten vertieft wurde. Der Kollegiat wurde dabei beraten, die wissenschaftlichen Arbeitsmittel zu benutzen, vorzutragen, sachlich und wirkungsvoll zu argumentieren. Besondere Studiengemeinschaften waren für fremdsprachliche Konversation, aber auch etwa für eine Einführung in das Verständnis griechischer Texte eingerichtet.[131]

---

thematik und Physik hinzu. Die abschließende Prüfung sollte die Universität abnehmen, den Unterricht sollten Lehrkräfte der höheren Schulen erteilen, von denen man annahm, dass sie infolge des Wegfalls des Faches Latein im 5. und 6. Schuljahr (an den früheren humanistischen Gymnasien) und durch die generelle Überführung dieser Klassen an die Grundschulen zur Verfügung stehen würden. Neben ihnen sollten Dozenten der Universität wirken, die so Lehrerfahrung erwarben und nach Bewährung Professoren werden konnten. Monatsbericht von Max Punch v. 3. 7. 1947 (für Juni), AC 125.3.

130 3272/CAB/C/UNI/RC v. 8. 10. 1947, AdO Colmar AC 154.4.

131 AdO Colmar AC 154.4: Ausführungen Sauzins in Mainz über die Kurse in Freiburg und Tübingen; undatierter Vermerk zum Leibniz-Kolleg. Hierzu: Behal, Schmoll

Ende 1948 entstand an der dritten Universität der französischen Zone, Mainz, deren Rektor schon im Vorjahr das Vorbereitungsjahr für alle Studienanfänger befürwortet hatte,[132] gleichfalls ein „Akademisches Propädeutikum". Bei der Eröffnung hielt Schmittlein eine programmatische Ansprache. Sie war einerseits eine Abrechnung mit der romantisch-nationalistischen Traditionslinie des deutschen Denkens, andererseits ein Bekenntnis zur Demokratie als Lebensform und ein Appell, diese Form zu leben. Er nannte die Demokratie die „Summe aller Reichtümer und aller Erfahrungen, die der Mensch auf dem Gebiet der Kultur gewonnen hat".

„Über die politischen Formen hinaus ist die Demokratie eine Lebensauffassung, eine Weltanschauung. Sie schließt all das in sich ein, was der Mensch seit vielen tausend Jahren an Anstrengungen gemacht hat, um sich vom Barbaren zu befreien, sie ist ein Kodex der Werte, welche die Antike, das Christentum, der Humanismus und die Revolution erschlossen und der Menschheit enthüllt haben. Sie erspart dem Menschen die mühevollen Forschungen seiner Vorfahren und setzt ihn unverzüglich in den Besitz all der materiellen und geistigen Kulturgüter, die vorangegangene Generationen erst nach langen und kostbaren Anstrengungen gesammelt haben. Die Demokratie hat das Ziel, dem Menschen die Möglichkeit zu geben, diese Arbeit mit der größten Intensität fortzusetzen und so einen wertvollen Beitrag für den Fortschritt zu liefern.

Als Grundlage einer demokratischen Lebensauffassung erkennen wir zuerst den Gedanken der Einheit und der Verbundenheit der Menschheit, aus dem die Pflicht zur Brüderlichkeit erwächst; die Anerkennung des absoluten Wertes der Freiheit, der Gerechtigkeit und der Wahrheit. Neben sie treten ergänzend die Fähigkeit zur Objektivität, der Rechtsgedanke, die Toleranz und schließlich der Glaube an die Fähigkeit des Menschen zur Vervollkommnung. Diese demokratischen Tugenden sind von allen Philosophien und von allen Religionen anerkannt worden und besitzen daher einen allgemeingültigen ethischen Wert. Die letztgenannte Voraussetzung ist ein Glaubensbekenntnis, zu ihm gehört eine optimistische Lebensbejahung.

Wenn der Staatsbürger nicht demokratisch erzogen worden ist, wenn er sein Leben nicht nach den Grundsätzen des Rechts, der Toleranz, der Freiheitsliebe und des Glaubens an den Fortschritt regelt, welchen Wert haben dann die verschiedenen Formen der politischen Demokratie, nach denen Staaten regiert werden? Die Demokratie gewinnt zuerst in uns selbst und dann in Einrichtungen Gestalt. Leider ist sie uns aber nicht

---

1998. Der erste Kurs endete im August 1948 (S. 18), der zweite war im Mai 1949 vorüber (S. 59); die Einjährigkeit blieb zunächst Postulat. Vgl. auch Fassnacht 2000, S. 217 ff.

[132] 14. 5. 1947, AdO Colmar AC 155.3.

angeboren, sondern sie muss genauso geformt werden wie die Intelligenz und die Sittlichkeit, und ihre Tugenden wachsen und blühen erst nach einer langen Pflege. Daher die Bedeutung der Erziehungssysteme für das Leben eines Volkes ...“[133]

Schmittleins Ansprache war keine pflichtmäßige Festrede. Sie war Ausdruck der Überzeugung, die hinter seinem gesamten Wirken stand und dieses rechtfertigte. Vielleicht bekannte er sich am Ende des Jahres 1948 umso nachdrücklicher zu seinen Vorstellungen und Idealen, als sein tatsächlicher Einfluss zu dieser Zeit schon im Schwinden war.

Auch die propädeutischen Kurse, die er gern auf die Dauer verankert gesehen hätte, blieben nicht, was sie nach seinem Willen hatten sein sollen.

5.3.4 Wettstreit der Besten: Der allgemeine Schülerwettbewerb

An den französischen Schulen gab es für die drei oberen Klassen ein besonderes Angebot: den Concours Général. Die Teilnahme war freiwillig, aber Preise und Belohnungen lockten, und es war eine Ehre, im Wettstreit zu den Siegern zu gehören: Die Preise wurden in der großen Aula der Sorbonne in Gegenwart des Staatspräsidenten überreicht.[134]

An diese Tradition erinnerte Graff und Schmittlein griff die Anregung bereitwillig auf.[135] In der Sitzung der Zentrale mit den Erziehungsfachleuten in den Délégations Supérieures am 3. Dezember 1946 wurde der Schülerwettbewerb beschlossen, in der Sitzung am 17. April 1947 die Beteiligung der neuen Lehrerbildungsanstalten, auch an der Aufgabenstellung, vereinbart, Anfang Mai die Presse unterrichtet.[136] Noch im April stand fest, dass sich der Concours auf Deutsch, Französisch, Englisch, Latein, Griechisch und Mathematik erstrecken würde, was von der französischen Praxis abwich. Die Kreisdelegierten und die französischen Assistenten an den Schulen sollten einen guten Ablauf der Prüfungen garantieren, bei der Korrektur die deutsche Unterrichtsverwaltung „weitgehend beteiligt“ werden.[137]

Die Einzelfragen wurden Ende Mai mit den deutschen Fachleuten aus den vier Ländern – das Saarland war noch dabei – besprochen. Aus Baden war Oberregierungsrat Ruppel anwesend, den Studienrat Doll von Offenburg, Studienrat Weiler von Baden-Baden und Fräulein Burkard von der Lehrerbildungsanstalt Lahr begleiteten, aus Württemberg-Hohenzollern

---

[133] 14. 12. 1948, AdO Colmar AC 154.4; Schola 4. Jg. (1949), S. 26 f.
[134] Hepp 1947, S. 127.
[135] Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35).
[136] 3. 12. 1946 und 17. 4. 1947: AdO Colmar AC 97. Presse: AC 132.2.
[137] Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35).

Oberregierungsrat Lambacher und Studienrat Boger von Tübingen. Man bildete Unterausschüsse für die einzelnen Fächer, die noch am gleichen Tag die Aufgaben festlegten. Alle Beteiligten wurden zur Verschwiegenheit verpflichtet. Die Prüfungen sollten an sechs aufeinander folgenden Tagen stattfinden und ein französischer Assistent anwesend sein, um während des Ablaufs notfalls Rat zu geben. Als Prüfungsorte wurden für Baden die Städte Baden-Baden, Freiburg, Konstanz, Lörrach, Offenburg und Villingen, für Württemberg-Hohenzollern Freudenstadt, Ravensburg, Rottweil und Tübingen vereinbart. Da die zoneneinheitlichen Aufgaben für Ober- und Unterprima unterschiedlich waren, wurde für die Teilnehmer jeweils eine obere Altersgrenze bestimmt. In Mathematik war die Benutzung der Logarithmentafel erlaubt, dagegen waren in den fremdsprachlichen Fächern Wörterbücher nicht gestattet. Die neue Notenskala (bis 20 Punkte) galt auch beim Schülerwettbewerb. Alle Arbeiten aus dem gleichen Land erhielten dieselbe Kennziffer.[138]

Vorgesehen war in Deutsch ein fünfstündiger Aufsatz über ein literarisches oder allgemein interessierendes Thema, in Französisch und Englisch eine fünfstündige Übersetzung ins Deutsche mit Erläuterungen in der Fremdsprache oder ein fremdsprachlicher Aufsatz, in Latein und Griechisch die vierstündige Übersetzung eines Prosatextes ins Deutsche, in Mathematik die Lösung von Problemen und Aufgaben, wofür ebenfalls vier Stunden zur Verfügung standen. Sowohl die Gleichzeitigkeit der Prüfungen im jeweiligen Fach als auch die anonyme Korrektur wurde veranlasst und dann überwacht. Die abschließende Bewertung nahm in Baden-Baden ein Ausschuss vor, in dem alle Länder vertreten waren. In jedem Fach waren zwei Preise und zwei Belobungen zu gewinnen.[139]

Der Wettbewerb sei begeistert aufgenommen worden, heißt es im Monatsbericht, den Punch für Juli 1947 verfasste: 808 Schüler und Schülerinnen hätten sich beteiligt.[140]

---

[138] Datum 21. 5. 1947 und Einzelangaben: AdO Colmar AC 97. Maurice nennt in seinem Monatsbericht für Mai v. 30. 5. 1947 (12674) den 20. als Tag der Auswahl der Aufgaben (AC 125.3), ebenso der Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Auch die Daten der Prüfungstage weichen voneinander ab (Maurice und Schola, 3. Jg., 1948, S. 229 ff.: 16.–21.6.; Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern: 16.–21.7.). Die Teilnehmer aus der Oberprima (13. Schj.) durften nicht vor dem 1. 1. 1927, die Teilnehmer aus der Unterprima (12. Schj.) nicht vor dem 1. 1. 1928 geboren sein: AC 97.

[139] Schola 2. Jg. (1947), S. 192–194.

[140] 4. 8. 1947, AdO Colmar AC 125.3. 173 bad. Schüler und 288 Schüler aus Württ.-Hohenzollern hätten teilgenommen; so auch Schola 1948, S. 229. Im Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35) sind für Deutsch 24, für Französisch 50, für Englisch 59, für Mathematik 72, für Latein 25, für Griechisch 8 Teilnehmer genannt, was die Gesamtzahl 238 ergibt. Vielleicht liegt der Zahl 288 ein Übermittlungs- oder Lesefehler zugrunde.

Mitte Oktober wurde über die Preise entschieden. Außer Lambacher und Ruppel war auch Weber zugegen. Die 40 besten Teilnehmer erhielten für 27./28. Januar 1948 eine Einladung nach Baden-Baden: 13 Schülerinnen und 27 Schüler. Je 12 erste und zweite Preise wurden an 22 von ihnen vergeben – ein Schüler sammelte gleich drei erste Preise (in Latein, Griechisch und Französisch) ein. Zehn Preisträger kamen aus Rheinland-Pfalz, acht aus Württemberg-Hohenzollern, sechs aus Baden. Die feierliche Preiskrönung nahm Maurice am 28. vor. Auch Ruppel und Lambacher hielten Ansprachen.[141]

In den folgenden Jahren lief der Wettbewerb nach dem Modell von 1947 ab. Er bot zwar nur einer Minderheit der Schüler die Chance, sich außergewöhnlich zu bewähren und dafür öffentlich Anerkennung zu erfahren, aber es war keine verschwindende Minderheit: Etwa jeder Zehnte nahm teil.[142] Ursprünglich war geplant, dass jede Schule und Lehrerbildungsanstalt die Möglichkeit haben sollte, pro Fach zwei Schüler(innen) zu melden,[143] doch wuchs schon 1948 die Zahl auf 1062 Interessierte an.[144] In Württemberg-Hohenzollern allein waren es 1949 fast 400, sodass Sigmaringen und Lindau zusätzlich als Prüfungsorte bestimmt wurden.[145] Auch die Zahl der Ausgezeichneten stieg: Bei der Preiskrönung 1950 kamen aus dem Land 13 der nun 28 Empfänger von Preisen und Belobungen.[146]

Dass die deutschen Kultusverwaltungen ihren jeweiligen Anteil am Erfolg sorgfältig beobachteten, versteht sich. Um keinen Argwohn aufkommen zu lassen, waren in jedem Fach an der Endbewertung zwei Länder beteiligt.[147] Die Ländervertreter nutzten die Zusammenkünfte, bei denen die Aufgaben ausgewählt und die Preisträger festgestellt wurden, auch dazu, Verbesserungen des Verfahrens zu erörtern. In der von Sigmann geleiteten Sitzung vom Juli 1949 wurden die Benotungsunterschiede zwischen den Ländern angesprochen. Zur Angleichung der Maßstäbe schienen Kontakte zwischen den bewertenden Lehrern wünschenswert. Man überlegte, in der Zeitschrift „Schola“ neben den Namen der Preisträger und ihrer Schulen auch einige Arbeiten zu veröffentlichen und als Test die Leser um deren Benotung zu bitten, wozu es dann allerdings nicht kam. Außer-

---

[141] 16. 10. 1947: AdO Colmar AC 97. Schola 3. Jg. (1948), S. 229–231.
[142] Sitzung am 10. 3. 1948, AdO Colmar AC 97.
[143] Wie Anm. 139.
[144] Dreimonatsbericht von Punch v. 26. 10. 1948, AdO Colmar AC 125.3.
[145] Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Die Schlussmeldung des Kultministeriums spricht sogar von 451 Teilnehmern im Jahr 1949: StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 80 (G 10.2 a), ohne Q (zu 43).
[146] Schola 5. Jg. (1950), S. 602 f. (In AC 82.4 der AdO Colmar werden unter dem 12. 7. 1950 zusammen 30 Preise und lobende Erwähnungen genannt, von denen 14 auf Württ.-Hohenzollern entfielen.)
[147] 31. 1. 1950, AdO Colmar AC 97.

dem wurde vorgeschlagen, von der Preisvergabe abzusehen, falls in einem Fach auch die besten Arbeiten nicht wirklich preiswürdig erschienen. Die Aufgabenstellung wurde ebenfalls kommentiert: Vage Themen im Fach Deutsch führten zu geschwätzigen Aufsätzen. Literarische Aufgaben hingegen bewirkten auch dann, wenn keine hohe Sachkenntnis erwartet werde, Präzision und arbeiteten der Banalität entgegen. Stil und Denken seien in den modernen Fremdsprachen wesentlicher als die Orthographie. Die Herübersetzung sollte von der Fachnote nicht mehr als die Hälfte bestimmen; an der knappen Zusammenfassung eines längeren Textes könne man die Grundeigenschaften und das Formgefühl des Teilnehmers erkennen.[148]

Das waren Überlegungen, die zumeist auf die neugestaltete Reifeprüfung gleichfalls zutrafen. Diesen Zusammenhang sah auch die französische Seite. Schon vorweg stellte Punch in seinem Monatsbericht für Juni 1947 fest, der Concours Général werde das Niveau der Schüler offenbaren.[149] Schmittlein, der Ende Januar 1950 die Preisträger des Vorjahres in der Universität Mainz versammelte und zu ihnen sprach,[150] erklärte in seinem Bericht vom 24. Juni 1949, der Wettbewerb sorge für eine Auslese nach der Leistung.[151] Der Abschlussbericht der Erziehungsfachleute in der Tübinger Délégation Supérieure bezeichnete 1949 den Concours als Stimulans für Lehrer und Schüler. Parallel zum Zentralabitur steigere der jährliche Wettbewerb das Niveau. Dass die Hochschätzung geistiger Leistung offen sichtbar gemacht werde, führe auch zu einem Prestigegewinn für Frankreich. „Wahrscheinlich wird dieser Leistungswettbewerb die Zeit der Besetzung überdauern."[152]

Dass der Concours im Unterschied zu den anderen von den Franzosen eingeführten Neuerungen kaum umstritten war, ließ die Fachleute in den Délégations Supérieures und ihre deutschen Partner einander insoweit etwas näherrücken. Der abschließende Tätigkeitsbericht für Württemberg-Hohenzollern vermittelt sogar den Eindruck, dass die dortigen Kontrolleure Erfolge „ihrer" Jungmannschaft im Schülerwettbewerb wie einen eigenen Erfolg empfanden.[153]

---

148 7. 7. 1949, AdO Colmar AC 97. Zu den Bewertungsunterschieden zwischen den Ländern vgl. den Bericht von Studienrat Haußmann (Uhland-Gymnasium Tübingen) v. 15. 6. 1948 (StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 80 (G 10.2 a).)

149 3. 7. 1947, AdO Colmar AC 125.3.

150 AdO Colmar AC 82.4.

151 10443/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 66.2.

152 Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Zur Reaktion der Schulen auch AdO Colmar AC-SEO. RUS-126.1. Lambacher stellte bei der Preiskrönung am 16. 12. 1950 in Mainz fest, der Wettbewerb sei „erfolgreich eingebürgert". (AC 82.4, 2. 1. 1951.)

153 Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Zum weiteren Verlauf vgl. Kap. 7.4.

5.3.5 Die Lehrerbildung: Neue Konzepte

In Schmittleins Reformprogramm kam der Neuordnung der Ausbildung der Volksschullehrer besondere Bedeutung zu. Noch der Abschlussbericht der Erziehungsfachleute in der Tübinger Délégation Supérieure bezeichnet sie 1949 als das Herzstück der Tätigkeit der Erziehungsabteilung im Land.[154] In wessen Händen die Umerziehung der größten Gruppe der deutschen Jugend liegen sollte, war ohne Zweifel eine Kernfrage. Schmittlein war davon überzeugt, dass die konzeptionelle Arbeit nur die Besatzungsmacht leisten konnte. Zugleich aber war klar, dass der tägliche Umgang mit den Jugendlichen Sache der Multiplikatoren, also der deutschen Lehrer sein würde. Diese nachhaltig zu formen und das von Anfang an zu tun, erschien entscheidend: Zugriff und Einfluss auf die künftigen Erzieher des Volkes mussten gesichert sein.

Von der zweijährigen Hochschule für Lehrerbildung, die das „Dritte Reich" 1933 einführte und die ein Jahr lang auch von denen besucht werden musste, die später an Höheren Schulen unterrichteten, war schon die Rede.[155] Von 1939 an war sie auf die Hälfte der Zeit verkürzt. Bald nach Kriegsbeginn wurde bestimmt, dass die angehenden Volksschullehrer im Anschluss an die Volksschule vier Jahre lang staatliche Aufbaulehrgänge durchlaufen sollten, die zur Hochschule für Lehrerbildung hinführten. Im April 1941 jedoch fasste das Regime die beiden Phasen zusammen und schaffte die Hochschule ab. Eine fünfjährige Lehrerbildungsanstalt führte zur 1. Lehrerprüfung, der nach zwei Dienstjahren die 2. Lehrerprüfung folgte. Um dem Mangel zu begegnen, den die Einberufung vieler Lehrer zur Wehrmacht verursachte, gab es von 1943 an zusätzlich eine Dreimonatsausbildung zu Schulhelfern. Daran knüpfte man 1945 zunächst an. Manchmal, so in Trier, dauerten die Schnellkurse nur vierzehn Tage.[156]

Die Schulhelfer waren jedoch eine Notlösung. Das Tübinger Staatssekretariat legte im Frühjahr 1946 einen Entwurf vor, der die Ausbildung in speziellen Lehreroberschulen vorsah, die zu Pädagogischen Instituten führen sollten.[157] Da aber schon im Sommer 1945 deutlich geworden war, dass zumindest die römisch-katholische Kirche konfessionelle Volksschulen und eine konfessionelle Lehrerbildung wünschte, befürchtete die französische Verwaltung einen beherrschenden Einfluss der Kirche auf die Schulen, denen die große Mehrzahl der heranwachsenden Deutschen anvertraut war. Insbesondere die Pädagogischen Institute würden

---

[154] Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35).
[155] Kap. 4.3.
[156] Vgl. den zusammenfassenden Bericht „Mémoire de Stage 1948 ...", AdO Colmar AC 149.4.
[157] 16. 4. 1946, AdO Colmar AC 149.2.

der Kontrolle der Besatzung weithin entzogen sein. Man nahm die Sache daher selbst in die Hand. Am 8. Juli 1946 schuf Laffons Arrêté No. 71 die deutschen Ecoles normales.[158]

Sie folgten nicht ganz dem damaligen französischen Modell, entsprachen ihm aber im Grundsatz der konfessionellen Neutralität, in der Trennung der Geschlechter im 1. Zyklus und bei der Einrichtung des Internats, das aus sozialen Gründen kostenlos war. Anders als in Frankreich sollte Religionsunterricht für alle, die ihn wünschten, Teil des Lehrplans sein. In einer Besprechung mit französischen und deutschen Verantwortlichen, die am 14. August 1946 in größerer Runde stattfand, erklärte sich Schmittlein auch damit einverstanden, dass in Gebieten, in denen eine christliche Konfession die deutliche Mehrheit hatte, Schulleiter und Lehrer dieser Konfession angehören sollten. Es war also kein laizistisches oder gar antikirchliches Programm, das er vorstellte. Er ließ jedoch keinen Zweifel daran, dass die Umerziehung nicht durch eine deutsche Partei oder Konfession geleistet werden könne. Für sie sei die Militärregierung zuständig. Diese werde bei der Ernährung der Schüler und der Heizung der Internate Hilfe leisten – es gab dann tatsächlich Lebensmittelzulagen –, aber zugleich darauf achten, dass die Jugend „sehr fest an die Hand genommen" werde.

Zwei „Zyklen" waren vorgesehen: ein vierjähriger und ein darauf aufbauender zweijähriger Abschnitt, zusammen eine Ausbildung von sechs Jahren. Solange der Lehrermangel anhielt, sollten geeignete Bewerber zum 3. und 4. Jahr und zum 2. Zyklus auch direkt zugelassen werden. Von

---

[158] J.O., 23. 7. 1946, S. 246. Vorausgegangen war am 12. 6. 1946 ein Vorschlag an die Amtsleitung und den Rechtsausschuss (Comité Juridique). Als dieser am 29.6. zugestimmt hatte, wurde der Vorschlag am 1.7. (No. 2956) Koenig zugeleitet; auch das Commissariat Général in Paris wurde unterrichtet. Koenig billigte den Vorschlag am 28.7. (5525 CC/DAC), hatte aber offenbar schon vorher seine Zustimmung in Aussicht gestellt, sodass Laffon seine Verfügung (Arrêté No. 71) am 8.7. unterzeichnen konnte. (Vermerk Schmittleins 4300/ DGAA/EDU v. 14. 10. 1946, AdO Colmar AC 73.) – Die Bekenntnisschule wurde von der Gesamtheit der kath. Bischöfe Deutschlands bei der Konferenz in Fulda am 23. 8. 1945 und erneut 1946 gefordert. (Vermerk für Laffon v. 27. 9. 1945, AC 73.) Papst Pius XII. unterstützte diese Initiative. (Päpstliches Handschreiben an die deutschen Bischöfe v. 1. 11. 1945: „Wenn ihr es für richtig erachtet habt, eindeutig für kath. Schulen, die ihr in eurer Sprache ‚Bekenntnisschulen' nennt, Stellung zu nehmen, so billigen wir diesen Beschluss von ganzem Herzen." Hürten 2002, S. 136; Vermerk Abbé Virrions v. 28. 12. 1946, AC 73.) Dagegen trat die ev. Seite auf ihrer fast gleichzeitigen Konferenz von Treysa (27.-31. 8. 1945) für die Simultanschule ein. Eine Stellungnahme von Madame M. F. Hoffet vom September 1946 besagt, dass die Protestanten die Hand nicht auf die Schule legen wollten: Sie seien für die Bekenntnisschule dort, wo das kath. Vorgehen sie dazu zwinge. (AC 73.) Dies wird durch das Schreiben des württ. Oberkirchenrats v. 12. 11. 1946 an die Tübinger Kultusverwaltung bestätigt; vgl. Winkeler 1971, S. 33–38, 44, 49–50, 89, 93 und für die Meinungsbildung im Stuttgarter Oberkirchenrat Thierfelder 1995, S. 146–149.

Grund aus in der neuen Schulart ausgebildete Absolventen würde es somit nicht vor 1952 geben.[159]

Nur der deutsche Vertreter des Rheinlands, das zu dieser Zeit noch von der Pfalz getrennt war, meldete Bedenken an, da der Plan eine Niveausenkung mit sich bringe. Er bezog sich dabei nicht auf den aktuellen Stand, sondern auf die Regelung der Weimarer Zeit in seinem Gebiet. Tatsächlich lag Schmittleins Konzept zwischen der Ausbildung von Abiturienten auf Pädagogischen Akademien und den seit 1941 in Deutschland geschaffenen Verhältnissen. Schmittlein nahm den Vorwurf auch nicht hin. Brisanter waren die Forderungen der katholischen Bischöfe, die schon 1945 bei der ersten Nachkriegskonferenz in Fulda auf den Tisch gelegt worden waren. Nach dem teils offenen, teils verdeckten Kirchenkampf der Vorkriegs- und Kriegsjahre und der vom nationalsozialistischen Staat betriebenen Entchristlichung der Jugend und des Volkes insgesamt erschien die konfessionell geprägte Schule, an der entsprechend ausgebildete Lehrer tätig sein sollten, den meisten Bischöfen unabdingbar. Die Kirchenleitungen ergriffen nicht nur eine Chance, die sich durch den Zusammenbruch des gegnerischen Regimes bot. Sie hätten geglaubt, ihrem Auftrag untreu zu werden, wenn sie nicht jetzt verlorenes Gelände zurückgewannen. Innerkirchlich stützten sie sich auf die Enzyklika „Divini illius magistri" Pius' XI., des Vorgängers des amtierenden Papstes, rechtlich auf das 1933 zwischen der Kurie und dem Deutschen Reich abgeschlossene Konkordat, wobei es freilich der Klärung bedurfte, ob dieses nach dem Untergang des Reiches nicht hinfällig war.

Diese Frage beschäftigte die Militärregierungen bis in den Alliierten Kontrollrat hinein. Der Vatikan ging von der Fortdauer der Geltung aus. Bei den Franzosen nahm Schmittlein zunächst an, der Vertrag sei mit der Übernahme der Regierungsgewalt durch die vier Siegermächte gegenstandslos geworden. Er war aber aus politischen Gründen bereit, ihn dennoch „soweit möglich" zu beachten, eine Lösung, für die sich in Elsass-Lothringen ein Vorgang anbot.[160] Teilweise spielte er auf Zeitgewinn:

---

[159] Protokoll v. 23. 8. 1946, 3629/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 71.1. – Winkeler (1971, S. 23.) kommt zum Schluss, dass „die Zöglinge dieser Internate ... die Schoßkinder der französischen Militärregierung" waren, „denen es an nichts fehlen durfte".

[160] Da Elsass-Lothringen von 1871 bis 1918 zum Deutschen Reich gehörte, war die in Frankreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts vollzogene Trennung von Kirche und Staat dort nicht erfolgt. Um die Wiedereingliederung nicht zu belasten, beschloss die franz. Regierung, in den drei östlichen Departements so zu verfahren, als ob die außer Kraft gesetzten napoleonischen Festlegungen noch gültig wären. – Die Haltung der franz. Militärregierung zum Konkordat präzisierte Laffon, „da die Anerkennung durch die Alliierten zu verschiedenen Interpretationen geführt hat", in seinem Schreiben 1486/DGAA/EDU v. 6. 2. 1946 (AdO Colmar AC 73) so: Die Vorschrif-

Artikel 23 sehe für die Eröffnung einer Bekenntnisschule das normale Funktionieren des Schulwesens vor, von dem man weit entfernt sei. Eine einfache Wiederherstellung der Lage vom Januar 1933, wie sie als Wiedergutmachung erlittenen Unrechts verlangt wurde, lehnte er ab. Er hatte Zweifel, ob die innere Zustimmung der Eltern zum Einfluss der Kirche auf die Schule unverändert so sei wie in den Zwanzigerjahren, und wollte die Entscheidung den Erziehungsberechtigten überlassen. Wo diese mit großer Mehrheit die Eröffnung einer Bekenntnisschule bei der französischen Landesverwaltung beantragten, konnte die Délégation Supérieure

ten des Konkordats werden in der franz. Zone als gültig anerkannt. Die durch Artikel 23 vorgesehenen Formalitäten sind Bedingung der Eröffnung oder Wiedereröffnung von Bekenntnisschulen. Während des Schuljahres 1945/46 ändert sich nichts. Gesuche für das nächste Schuljahr müssen den Délégations Supérieures spätestens am 1.4. vorliegen. – Zur Vorgeschichte: Schmittlein hatte am 23. 8. 1945 in einer Besprechung unter Koenigs Leitung ausgeführt, dass das Konkordat offensichtlich hinfällig sei, es sich aber empfehle, an seinen Bestimmungen mindestens teilweise festzuhalten. (Protokoll v. 29.8., AC 73.) In der Folge unterstützten Sabatier und Laffon diesen Vorschlag, während Tarbé de Saint-Hardouin auf der Geltung des Konkordats beharrte und dessen strikte Beachtung forderte. In seinem dreizehnseitigen Vermerk v. 15. 12. 1945 für Laffon (1151/DGAA/EDU) listete Schmittlein die bis dahin ergangenen Entscheidungen der Militärregierung auf und folgerte, dass eine Überprüfung der Politik aufgrund der Anerkennung der Gültigkeit des Konkordats durch die Alliierten nicht notwendig sei. Er betonte aber zugleich, davon, dass man so zu den Verhältnissen der Weimarer Zeit zurückkehre, könne keine Rede sein: Vielmehr sei das Konkordat damals gerade nicht zustande gekommen und sein Abschluss ein eklatanter Erfolg Hitlers gewesen. Auf keinen Fall dürften die Vorteile, die Hitler der kath. Kirche (im Konkordat) zugestanden habe, jetzt weiter ausgedehnt werden. (AC 73.) Ein Bericht über die Fuldaer Bischofskonferenz vom August 1945, der die Absicht kirchlicher Kontrolle der an kath. Anstalten einzuführenden Lehrbücher erwähnt, trägt die Randglosse „Non possumus“ („Das können wir nicht zulassen“. AC 118.1.) – Die Frage der Gültigkeit des Konkordats wurde auch 1947 noch im Alliierten Kontrollrat erörtert. Dessen Proklamation No. 2 v. 20. 9. 1945 hatte zum Konkordat keine Aussage gemacht, aber andererseits festgelegt, dass der Auflösung, Inkraftsetzung, Wiederaufnahme oder Anwendung aller von Deutschland eingegangenen Verträge eine Anordnung des Kontrollrats vorausgehen müsse. Diese erforderte Einstimmigkeit, die nicht zu erreichen war. Tarbé de Saint-Hardouin wandte sich am 9. 8. 1947 (418/EU) an Außenminister Bidault, nachdem die sowjetische Seite ein allgemeines Verbot der Anwendung des Konkordats gefordert hatte, und erwähnte, auch der amerik. Zonenbefehlshaber sei dafür, die Konkordatsbestimmungen in der Praxis zu berücksichtigen. Bidault schloss sich dem in seiner Antwort v. 25.8. an: Über die Ungültigkeit oder Anwendung des Konkordats habe der Kontrollrat zu entscheiden. Wenn eine Einigung nicht möglich sei, könne daraus kaum das Recht der Zonenbefehlshaber hergeleitet werden, nach Belieben zu handeln. Es bleibe, dass der Zonenbefehlshaber die juristische Seite als ungeklärt betrachte und sich von Bestimmungen des suspendierten Konkordats „inspirieren“ lasse. (AC 73.) Die Streitfrage erledigte sich dadurch, dass der Kontrollrat durch den Auszug der sowjetischen Vertreter am 20. 3. 1948 beschlussunfähig wurde. (Vollnhals 1987, S. 677–706.)

für den Beginn des neuen Schuljahres im Oktober 1946 ihre Zustimmung geben: vorausgesetzt, es hatte vor 1933 eine solche Schule bestanden, das normale Funktionieren des Unterrichts am Ort war gesichert, und keine religiöse Minderheit wurde ihrer Rechte beraubt. Im ersten Nachkriegsschuljahr seien aus äußeren Gründen nur die unstrittigen Fälle geregelt worden. Auch jetzt könne es aber nicht darum gehen, Gebietsansprüche abzustecken, vielmehr sei zu akzeptieren, was die Direction de l'Education Publique gegenwärtig als möglich erachte.[161]

Die deutschen Vertreter waren unterschiedlicher Meinung. Die Schulbehörde Württemberg-Hohenzollerns wollte keine überstürzte Änderung und trotz des Votums aus Rottenburg den 1945 gegebenen Zustand beibehalten, bis ein frei gewählter Landtag neu entscheide. In Baden bestätigte das 1933 noch von der letzten Regierung der Weimarer Zeit geschlossene Landeskonkordat die im 19. Jahrhundert eingeführte Simultanschule, und sowohl die Schulverwaltung als auch das Erzbischöfliche Ordinariat waren gewillt, an dieser festzuhalten. Sehr anders sah es im Norden der französischen Zone aus, doch sagten auch die von dort gekommenen Teilnehmer zu, sich für die Direktiven der Militärregierung einzusetzen.[162]

Es ist nicht Gegenstand dieser Darstellung, die Durchführung dieses Teils der Reform im Einzelnen zu verfolgen. Vom Tauziehen zwischen den französischen Länderverwaltungen und der katholischen Kirche, aber auch zwischen Schmittlein und den Verwaltungen des Nordteils der französischen Zone ganz abgesehen – die evangelischen Landeskirchen hielten sich zurück[163] –, waren in den ersten Nachkriegsjahren die äußeren Schwierigkeiten auch an dieser Stelle groß. In Baden wurden für den ersten Zyklus Gengenbach und Bad Rippoldsau, für den zweiten Lahr und Meersburg in Aussicht genommen, in Württemberg Rottweil und Nagold oder Saulgau für den ersten und Reutlingen für den zweiten

---

[161] Vgl. Anm. 159. Die von Laffon unterschriebene Weisung v. 6. 2. 1946 (1486/DGAA/EDU) wurde am 17. 4. 1946 (2215/DGAA/EDU) präzisiert: Ohne Weiteres waren Bekenntnisschulen von den franz. Länderverwaltungen zu genehmigen, wenn alle Schüler der betreffenden Konfession angehörten und mindestens 75 % der Erziehungsberechtigten eine solche Schule wünschten. In allen anderen Fällen sollte nach Abstimmung mit der Zentrale „mit größter Umsicht" entschieden werden. (AdO Colmar AC 73.)

[162] Vgl. Anm. 159, zu den Bedingungen für die Eröffnung von Bekenntnisschulen auch den Bericht für August 1946, AdO Colmar AC 125.3.

[163] Es gab auch auf ev. Seite Befürworter der Bekenntnisschule. (Vgl. Winkeler 1971, S. 34 f., Thierfelder 1995, S. 146 ff.) Die Kirchenleitungen erinnerten sich aber, dass am Ende der Weimarer Zeit der damalige Zustand von vielen Lehrern und Eltern als überholt angesehen und die Umstellung im „Dritten Reich" weithin begrüßt worden war. Eine 1936 in Stuttgart ohne gesetzliche Grundlage veranstaltete Abstimmung hatte – nach entsprechender Beeinflussung – eine Mehrheit von 94 % für die Gemeinschaftsschule ergeben. (Eilers 1963, S. 87.)

Zyklus. Aber die Gebäude in Meersburg und Rottweil wurden im August 1946 noch von der Armee verwendet, und in Bad Rippoldsau waren Kinder aus Frankreich untergebracht, die sich im Schwarzwald erholen sollten.[164] Auch hätte man die neuen Einrichtungen gern sichtbar als Neugründungen vorgestellt, die nicht einfach die Lehrerbildungsanstalten der Kriegszeit fortsetzten.[165] Im November 1946 befanden sich in Baden vier Ausbildungsstätten an der Arbeit. In Württemberg-Hohenzollern waren zwei des ersten Zyklus, Saulgau und Schwenningen, dabei, die Arbeit aufzunehmen.[166] Die württembergische Institution für den zweiten Zyklus wurde im März 1947 in Reutlingen eröffnet.[167] 1949 gab es in Württemberg-Hohenzollern dann vier Anstalten des ersten Zyklus: Nagold und Saulgau für Jungen, Ochsenhausen und Schwenningen für Mädchen. Die Fortsetzung der Ausbildung fand für alle in Reutlingen statt.[168]

Aus den vierjährigen Anstalten des ersten Zyklus wurden später fünfjährige „Pädagogien“[169] oder Lehreroberschulen, aus diesen in den Fünfzigerjahren Staatliche Aufbaugymnasien mit Heim, die begabte Landkinder zur Hochschulreife führten, ohne dass sie sich von vornherein beruflich festlegen mussten. Die Geschichte dieser Schulen mündet so in die Geschichte der baden-württembergischen Gymnasien ein.

Dass den Leitern der Bildungseinrichtungen das besondere Augenmerk der französischen Verwaltung gelten würde, war klar. Noch als die deutschen Länderregierungen nach und nach mehr Rechte bekamen und der Umfang der Kompetenzen der Education Publique dadurch in Frage gestellt wurde, kämpfte Schmittlein hartnäckig dafür, dass über die leitenden

---

[164] Monatsbericht von Maurice v. 2. 8. 1946 (für Juli). An die Stelle von Bad Rippoldsau trat mit Wirkung v. 1. 2. 1947 Lörrach: Monatsbericht von Maurice v. 10. 3. 1947 (für Februar, 6145 DGAA/EDU); Amtsbl. der Landesverwaltung Baden – Franz. Besatzungsgebiet – , Jg. 1947, S. 51. Beide Berichte AdO Colmar AC 125.3.

[165] Als neu wurde in Anspruch genommen die Einteilung in zwei Zyklen, der interkonfessionelle Charakter, die Kostenfreiheit, die Internatsunterbringung und die Zulassungsweise (Concours): Vermerk v. 2. 7. 1947, AdO Colmar AC 116.4. Der Dreimonatsbericht zum 1. 8. 1947 spricht von einem neuen Typ ohne Verbindung zu den Lehrerbildungsanstalten, die mit dem Hitlerregime verschwunden seien. (AC 15.1.)

[166] Monatsbericht von Maurice v. 30. 11. 1946, 7498 EDU/E, AdO Colmar AC 125.3.

[167] Monatsbericht von Maurice v. 1. 4. 1947 (für März), AdO Colmar AC 125.3.

[168] Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35).

[169] Im Juni 1948 stimmte Schmittlein künftig fünfjährigen Pädagogien zu. (Vermerk Schmittleins v. 5. 6. 1948 über sein Gespräch mit Lambacher, AdO Colmar AC 71.1.) Vor allem der rheinland-pfälzische Kultusminister Süsterhenn und der dortige Landtag hatten die Verlängerung nachdrücklich gefordert. (Landtagsdebatte v. 15. 1. 1948, AC 71.1.) Auch die französischen Assistenten, die an der Besprechung der Zentrale mit den Fachleuten in den Länderverwaltungen am 28. 4. 1948 teilnahmen, hatten sich einhellig für die Verlängerung ausgesprochen. (AC 97.)

Positionen an den Lehrerbildungsanstalten und Gymnasien – und ebenso über die Lehrstühle an den Universitäten – nicht ohne seine Mitwirkung entschieden werden dürfe. Selbst eine an sich gute Gesetzgebung vereitle die Umerziehung, wenn die deutschen Regierungen die Stellen nach ihrem Geschmack besetzen und sich so den Zugriff auf die junge Generation sichern könnten. Vorsicht sei insbesondere bei der Lehrerbildung geboten, die zu bestimmen einem nationalistischen Klerus verwehrt bleiben müsse.[170]

Nun ging es aber nicht allein um die Wahl der Personen, vielmehr sollte auf diese Personen Einfluss ausgeübt werden. Auch die Erzieher der künftigen Erzieher sollten im Sinn der Militärregierung erzogen werden. Zu diesem Zweck wurde noch im Lauf des Jahres 1947 eine mit der Universität Mainz verbundene Einrichtung in Worms geplant, an der der Lehrkörper der Ecoles normales ausgebildet werden würde.[171]

Es wäre erstaunlich gewesen, wenn Überlegungen wie diese vor den Lehrern an höheren Schulen Halt gemacht hätten. Nur war hier eine Neuerung bei weitem einschneidender als bei der Lehrerbildung für die Volksschulen, die der von früher vertrauten ähnlich blieb. Die Reform, die der französischen Besatzungsmacht vorschwebte, wäre der Abschaffung des herkömmlichen und eingewurzelten Verfahrens gleichgekommen. Schmittlein erwog nicht den Einheitslehrer für eine einheitliche Schule, aber was ihn bestimmte, war sein ausgeprägter Argwohn gegen die deutschen Universitäten. Ergebnislose Versuche, den Freiburger Neuhistoriker Gerhard Ritter in langen Diskussionen von der Richtigkeit des eigenen Standpunktes zu überzeugen,[172] trugen wohl umso stärker zu Schmittleins Vorbehalten und Abneigung bei, als Ritter ein von vielen künftigen Lehrern gewähltes Fach vertrat und in seiner Vorlesung über „Ursprung und Geschichte des Nationalsozialismus“ im Wintersemester 1946/47[173] – es blieb bei der Vorgeschichte – sich auch zahlreiche Studierende anderer Fachrichtungen einfanden. Das Verhältnis der zwei Männer, die beide den Nationalsozialismus abgelehnt und dabei persönliche Opfer gebracht hatten und die seine Wiederkehr unter allen Umständen verhindern wollten, sich eigentlich also hätten verstehen müssen, blieb bis über das Ende der Besatzungszeit hinaus gespannt. Ritter nannte seinen Widersacher den „altbösen Feind“; die Militärregierung hoffte darauf, dass der Freiburger Historiker, zumal er nicht aus dem deutschen Südwesten

[170] 25. 6. 1947, AdO Colmar AC 65.2.
[171] 12. 11. 1947, AdO Colmar AC 125.3.
[172] Heinemann 1991, S. 41.
[173] Die Vorlesung erschien 1948 unter dem Titel „Europa und die deutsche Frage“ als Buch, überarbeitet erneut 1962 mit dem Titel „Das deutsche Problem“ und nochmals überarbeitet und erweitert 1966.

stammte, irgendwann einem Ruf in eine andere Zone folgen würde, sodass man ihn los wäre.[174]

Dabei hätten die Besatzungsmächte Anlass gehabt, für Ritters Wirken dankbar zu sein. Vielen Studierenden, wie sehr sie auch vom untergegangenen Regime enttäuscht sein mochten, wurde der Weg in die Zukunft durch die Umstände der Nachkriegszeit bitter schwer gemacht. Von linker Seite kommende, oft klischeehafte Kritik am Nationalsozialismus erreichte die meisten von ihnen nicht oder doch nur insoweit, als sie die Ideologie und ihre Vertreter betraf: Das vorgestellte Gegenbild wurde nicht angenommen. Da Ritter aus der christlichen und deutschen Tradition heraus argumentierte, dabei aber Traditionslinien entwirrte und zeigte, wo bessere Einstellungen und Lösungen verlassen worden waren und wie sich schließlich hochgefährliche Tendenzen im Nationalsozialismus verbanden, fand er das Gehör derer, die einen Neuanfang wollten, ohne deshalb die gesamte Vergangenheit ihres Volkes über Bord zu werfen. Für Schmittlein blieb er ein „Hohepriester des deutschen Nationalismus". Dass gerade die innere Bindung an das Vaterland die Verurteilung der nationalsozialistischen Barbarei fordern konnte, erkannte er nicht an, weil er in jedem deutschen Patriotismus eine Gefahr für die Zukunft sah.[175]

Immer wieder wurde von französischer und amerikanischer Seite der Vorwurf wiederholt, dass sich die deutschen Universitäten 1933 dem Nationalsozialismus zur Verfügung gestellt hätten und trotz der Entnazifizierung nationalistisch geblieben seien. Nur eine schnelle Emeritierung oder Pensionierung der im Amt befindlichen Professoren – mit 60 oder schon 55 Jahren –, verbunden mit der Neubesetzung der Lehrstühle unter Heranziehung nichtuniversitärer Kreise, verspreche Abhilfe. Die Professoren der sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächer, der Literaturen, der Geschichte und Geographie müssten Schulpraxis besitzen, neue Professoren künftig mindestens teilweise aus der Gruppe neu und anders ausgebildeter höherer Lehrer kommen.[176] Am besten schien es, die Ausbildung der

---

[174] Brief Ritters v. 21. 12. 1950, Schwabe, Reichardt 1984, S. 463; Sauzin 2. 5. 1947: „Sobald Herr Ritter ... einen Ruf an eine Universität außerhalb unserer Zone annimmt, lassen wir ihn ohne Bedauern ziehen." (Fassnacht 2000, S. 85.)

[175] Marquant sagte noch viele Jahre später, Schmittlein habe stets darauf bestanden, dass die wirkliche Gefahr nicht der Nationalsozialismus sei, sondern der deutsche Nationalismus, der Bismarcksche Imperialismus, der Pangermanismus. (Heinemann 1991, S. 41.) Nach Schmittleins Denkschrift v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 30) hatten ein Jahrhundert Romantik, ein halbes Jahrhundert Imperialismus und zwölf Jahre intensiver Propaganda die gegenwärtige deutsche Mentalität bewirkt, die nun durch eine anhaltende demokratische Beeinflussung geändert werden müsse, aber auch könne. In dieser Denkschrift steht das Wort von den Universitätsprofessoren als Hohepriestern des deutschen Nationalismus.

[176] Vgl. den Vermerk v. 11. 4. 1947 (AdO Colmar AC 70.1), ferner die Stellungnahme Schmittleins für Sabatier v. 13. 9. 1947, 8653/DGAA/EDU, und die Protokolle der

Lehrer an Gymnasien der Ausbildung der Volksschullehrer anzunähern. Besondere pädagogische Akademien, Ecoles normales supérieures, sollten die besten Universitätsstudenten nach einem Wettbewerb aufnehmen, und die Absolventen dieser Akademien sollten dann bei der Einstellung den anderen vorgezogen werden. Falls solche Institutionen nicht möglich seien, müssten die Lehramtsbewerber an der Universität zum mindesten zusammengefasst werden und in einem besonderen Institut unter der Leitung eines sorgfältig ausgesuchten Professors ihre demokratische Orientierung erfahren. Dort müsste eine eigene Bibliothek sein, und es sollten Kontakte mit außeruniversitären, auch ausländischen Einrichtungen und Gruppen organisiert werden. Der Leiter müsste mit den abzuleistenden Praktika in den Schulen vertraut sein und schließlich der Studienplan von einer übertriebenen Spezialisierung absehen, damit Platz für demokratische Kultur entstehe ...[177].

Die neue Lehrerbildung für den Volksschulbereich wurde 1946/47 entworfen und umgesetzt. Die Neugestaltung der Lehrerbildung für die Gymnasien hingegen gelangte über die erwähnten Überlegungen zunächst nicht hinaus.[178] Vielleicht lag es an der immensen Arbeitsfülle, die sich der Direktor der Education Publique aufgeladen hatte. Wahrscheinlicher ist, dass der ohnehin immer stärker fühlbare Widerwille der deutschen Öffentlichkeit gegen die französischen Maßnahmen, die Kritik, die auch

---

vorbereitenden Besprechung für die Konferenz der französischen Verantwortlichen in der Zone und Berlin am 22./23.9. und der Konferenz selbst (8814/DGAA/EDU, AC-SEO.RUS-131.5). Im Konferenzprotokoll wird sogar die Fortdauer des nationalsozialistischen Geistes an den Universitäten behauptet – vielleicht ein Hör- oder Schreibfehler, da Schmittlein sich so wohl kaum geäußert hätte. – Zeugnisse für dessen Einstellung zu den traditionellen deutschen Universitäten sind insbesondere seine Berichte 7848 v. 12. 7. 1947 (AC 67.1: „Zitadellen des Widerstandes") und 10711 v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 30). Vgl. zum Thema Nationalismus und Universitätsreform Vermeil 1949, S. 36, 42 f., 45–47, 54. – Für die amerik. Zone vgl. Taylors Rede vor den Kultusministerien im Februar 1947 (Kap. 5.5; Tent 1982, S. 128.) Bei einer Vier-Zonen-Besprechung der Kontrolloffiziere an Universitäten (Berlin, 4. 5. 1947) herrschte – ungeachtet tatsächlicher Unterschiede im Vorgehen – Einmütigkeit darüber, dass der „reaktionäre Geist der deutschen Universität" bekämpft werden müsse. (Bericht Chevals v. 10. 6. 1947, AC 70.1; vgl. Cheval 1975, S. 108.)

[177] Protokoll v. 23. 9. 1947 (wie Anm. 176). Schon bei der Besprechung mit den Fachleuten in den Länderverwaltungen am 17. 4. 1947 hatte Schmittlein Überlegungen und Vorschläge in dieser Richtung erbeten (AdO Colmar AC 97).

[178] Bei der Besprechung mit den Fachleuten in den Länderverwaltungen am 14. 10. 1947 bedauerte Schmittlein, dass trotz zahlreicher Erinnerungen bisher kein Plan der deutschen Länder für eine Ecole Normale Supérieure eingegangen sei, sodass es bei der jetzigen Form des Vorbereitungsdienstes mit gewissen Sicherungen bleiben müsse. (AdO Colmar AC 97.)

Schweizer Zeitungen übten[179] und die bis nach Paris drang, schließlich das Problem, auf welche Rechtsgrundlagen man sich überhaupt stützen konnte, nachdem Koenigs Ordonnance No. 95 veröffentlicht war und die Diskussion über ein Besatzungsstatut begann, Behutsamkeit nahelegten. Das Land Rheinland-Pfalz schrieb die konfessionelle Lehrerbildung für die Volksschule in seine Verfassung, die am 18. Mai 1947 in einer Volksabstimmung angenommen wurde, und forderte Schmittlein damit offen heraus. Das Inkrafttreten konnte bestenfalls verzögert werden. Die abschließende Entscheidung musste die Regierung in Paris treffen, aber es war kaum anzunehmen, dass man dort zu diesem Zeitpunkt den Entschluss zu einem „Kulturkampf" fassen würde, ohne der Zustimmung der beiden anderen westlichen Besatzungsmächte gewiss zu sein.

5.4 Die Aufnahme der Reformmaßnahmen durch die deutschen Verwaltungen und die Öffentlichkeit

Zwei Jahre nach der Übernahme der Verantwortung durch die Besatzungsmächte war von der anfangs geäußerten Absicht, im Bildungsbereich behutsam und, soweit nicht zwingende politische Gründe dagegen sprächen, schonend zu verfahren,[180] wenig übrig geblieben. In der amerikanischen Zone verstärkte sich von Monat zu Monat der Druck, eine Reform nach dem Vorbild des Schulwesens der Vereinigten Staaten durchzuführen. Da die Länder, am deutlichsten Bayern, dem widerstrebten, war zu befürchten, dass irgendwann aus höflicher, aber bestimmter Überredung unverhüllter Zwang werden würde. Die „Empfehlungen" des Alliierten Kontrollrats vom April 1947 wiesen die Richtung; sie werden zu behandeln sein.[181] In der französischen Zone bündelten sich die in Angriff genommenen Reformen. Was der Direction de l'Education Publique als zukunftsweisendes Konzept aus einem Guss erscheinen mochte, empfand die deutsche Seite als Auferlegung eines harten Jochs. Die Durchsetzung von Französisch als erster und wichtigster Pflichtfremdsprache mit hoher Stundenzahl, die Vereinheitlichung der höheren Schule mit neuen Lehrplänen und Stundentafeln und die Auswirkung dieser Maßnahme auf das humanistische Gymnasium, das Zentralabitur mit der anonymisierten Korrektur der schriftlichen Prüfungsleistungen und der mündlichen Prüfung durch den Schülern unbekannte Lehrer, das Propädeutische Jahr als

[179] „Neue Zürcher Zeitung" v. 5. 10. 1946 (AdO Colmar AAA, Caisse 2655, Dossier 12); „Basler Nachrichten" v. 28. 11. 1946. (Erwähnt im Monatsbericht für Baden für November 1946, AC 125.3.)

[180] Vgl. Kap. 2.3.

[181] Vgl. Kap. 5.5.

Verlängerung und Erschwerung des Weges zur Hochschule, die Gründung der Ecoles normales und die Pläne für eine Ecole normale supérieure, die Herausstellung der neuen Universität Mainz, an der ein Teil der Lehrstühle mit Nichthabilitierten besetzt wurde, als Modell – es schien kein Ende zu nehmen mit ungewünschten Änderungen, bis sich das deutsche Bildungswesen vom französischen nicht mehr unterschied. Dabei waren gar nicht alle Pläne bekannt und, genau betrachtet, auch nicht alle Anordnungen einfache Übernahmen aus einem anderen Staat. Aber Männer wie Schmittlein forderten und förderten mit Selbstverständlichkeit Einrichtungen, die ihnen vertraut und von deren Zweckmäßigkeit sie überzeugt waren. Umgekehrt fühlte sich die deutsche Seite als bloßes Objekt[182] und überdies dadurch belastet, dass die Entwicklung Restdeutschlands in verschiedene Richtungen eine Wiedervereinigung der vier Zonen zu einem späteren Zeitpunkt immer noch mehr erschweren musste.

Was hatten die Verfügungen der Besatzung mit Entnazifizierung und Entmilitarisierung, was selbst mit Umerziehung zu tun? Am ehesten waren sie Teil einer eingreifenden Gesellschaftsreform, von der auf alliierter Seite eine neue, andere Führungsschicht in Deutschland erhofft wurde, die weniger von Traditionen geprägt wäre und sich dem westlichen Vorbild bereitwilliger öffnen würde. Manche glaubten darüber hinaus, dass den Wesenszügen und Institutionen ihres eigenen Volkes und Landes per se eine humanisierende Kraft innewohne. Im Entwurf eines Rundfunkvortrags vom Februar 1947, den Entz wohl für Maurice verfasste, finden sich die Sätze: „Um die deutsche Jugend dazu zu bewegen, sich mit dem demokratischen und humanistischen Ideal vertraut zu machen, das eine der Grundlagen unserer Kultur ist, haben wir große Anstrengungen unternommen, damit die Kinder ... die Möglichkeit haben, das Französische als sprachlichen Träger unseres Denkens zu erlernen. Das ist der Grund, warum Französisch an den höheren Schulen und Lehrerbildungsanstalten Pflicht- und an den Volks-, Berufs- und Fachschulen Wahlfach ist."[183]

Die Angehörigen der deutschen Behörden befanden sich in einer Zwangslage. Sie waren, jedenfalls in der französischen Zone, von Anfang an nicht imstande, mit Aussicht auf Erfolg zu widersprechen. Soweit sie sich, wie die badische Verwaltung im Fall des Französischunterrichts und der Abiturreform, mit den gewünschten Änderungen grundsätzlich befreunden konnten, blieben noch immer der Umfang, der Zeitpunkt und die Umstände der Einführung bedenklich. Aber selbst Modifikation und Aufschub mussten mit größter Vorsicht angeregt werden, damit nicht

[182] „Es ist schmerzlich, in solch wichtiger Angelegenheit nur Objekt zu sein", schrieb eine rheinland-pfälzische Zeitung am 22. 7. 1947 nach einer Pressekonferenz der Militärregierung. (AdO Colmar AC 132.2.)

[183] Nr. 10125 v. 15. 2. 1947, AdO Colmar AC 125.3.

der Eindruck gewollter Sabotage entstand. Während die Schulen ihrer Behörde eine unkritische, ja servile Übernahme ausländischer Lösungen vorwarfen,[184] sah die Militärregierung in den deutschen Beamten weithin Gegner.[185]

Die Einführung des Französischen als erste Fremdsprache wäre wohl hingenommen worden, wenn sie die humanistischen Gymnasien verschont hätte. Da dies aber nicht der Fall war, kam es schon hier zu Reibungen. Bei den neuen Lehrplänen und Stundentafeln, die Schmittlein als Kompromiss zwischen unterschiedlichen Absichten der deutschen Länder bezeichnete,[186] und bei der Zusammenfassung der Schultypen war die Beunruhigung noch deutlicher und hörbarer. In einer späteren französischen Äußerung heißt es, die Verfügung vom 7. August 1946 habe „wie eine Bombe eingeschlagen": „Von allen Seiten kamen Proteste."[187] Wie-

---

[184] Vgl. Harbrecht 1960, S. 73.

[185] Im Monatsbericht zu Baden im Januar 1947 (AdO Colmar AC 125.3) heißt es, die bad. Verwaltung sei gegen die Schulreform. Die Tübinger Délégation Supérieure erwähnt in ihrem späteren Tätigkeitsbericht (wie Anm. 35) „großes Zögern" in Württ.-Hohenzollern. Bei der Besprechung am 17. 4. 1947 berichtete Maurice von einer „offenbar grundsätzlichen Opposition" der deutschen Verwaltungen (AC 97). Das Staatssekretariat Württ.-Hohenzollern wurde Ende November 1946 gerügt, weil es die Weisungen für das Schuljahr 1946/47 noch nicht umgesetzt hatte. (Schreiben Laffons 8629 Cab/C v. 25. 11. 1946 an die Tübinger Délégation Supérieure, AC-SEO.RUS-117.4.) Die deutschen Verwaltungen suchten Zeit zu gewinnen, da die Schulreform in der Öffentlichkeit einen gewissen Wirbel bewirkt habe, bemerkt der Monatsbericht von Maurice für November 1946 (7498 EDU/E, 30. 11. 1946). Dass keineswegs nur die Beamten in den Schulbehörden Bedenken trugen, zeigt das Verbot einer Erörterung der Schulreform im Bad. Landtag durch die franz. Landesverwaltung. (Monatsbericht für Baden, Januar 1947, AC 125.3.) Der Verdacht der „Sabotage" französischer Anordnungen taucht schon früh auf, vgl. 631/DGAA/EDU v. 31. 10. 1945, AdO Colmar AC 75.1.

[186] 8371/DGAA/EDU v. 26. 8. 1947, AdO Colmar AC 15.1. Zur Realität vgl. Kap. 3, Anm. 41–43.

[187] 12. 10. 1948. Die Enquête d'opinion No. 2 der Section Information der Délégation Supérieure für Baden vom Februar 1947 führte zu einer Reihe inhaltlich unterschiedlicher, wohl auch unterschiedlich aufrichtiger Stellungnahmen. (AdO Colmar AAA, Caisse 2655, Dossier 12.) Im Saarland wurde die Bitte, das neunjährige humanistische Gymnasium als Gegenkraft gegen den Materialismus zu erhalten, mit der Erklärung unterstrichen, dass die Fachleute dies einmütig befürworteten. (21. 10. 1946 an Gouverneur Grandval.) Der Bischof von Mainz wandte sich am 4. 10. 1946 an Schmittlein, dessen ausführliche Antwort, obwohl sie taktische Argumente nicht verschmäht, Rückschlüsse auf seine pädagogischen Überzeugungen und sozialpolitischen Ziele erlaubt. Er bekennt sich zur humanistischen Kultur, sieht den Humanismus aber nicht auf das klassische Altertum beschränkt. Wenn vor 200 Jahren die höheren Schulen im Wesentlichen die alten Sprachen vermittelt hätten, so auch deshalb, weil es damals sonst nichts zu lehren gab. Heute wäre eine Beschränkung auf tote Kulturen Verrat am humanistischen Geist. (Alles AC 116.2.) – Wie der Mainzer Bischof erklärte der Bischof von Trier, die Neuordnung sei der tiefste Eingriff, den

der ging es um den Erhalt des humanistischen Gymnasiums. Im Übrigen erschien die Stundenzahl für Französisch überzogen, die für Latein und Mathematik ungenügend. In der erregten Stimmung fanden sogar Gerüchte Glauben, die Frankreich die Absicht zuschrieben, die Deutschen aus dem internationalen Wettbewerb in Mathematik und den Naturwissenschaften ausschalten zu wollen, um die deutsche Wirtschaft und Technik konkurrenzunfähig zu machen und das deutsche Volk für immer zur Armut zu verdammen. Das Tübinger Staatssekretariat beharrte zunächst auf dem Beginn des Lateinunterrichts in der 1. Klasse des Gymnasiums. Die Verhältnisse in Frankreich seien mit den deutschen nicht vergleichbar; da Französisch eine romanische Sprache sei, könnten die dortigen Kinder das Lateinische leichter und schneller erlernen. Dem Argument, dass Spätentwicklern und Volksschülern überhaupt durch den fortgeschrittenen Lateinunterricht der nachträgliche Übergang ins Gymnasium unmöglich gemacht werde, hielt die Behörde entgegen, dass mit Internaten verbundene Aufbauschulen dieses Problem lösen könnten.[188] Auch der Senat der Universität Tübingen meldete Bedenken an. Selbst der katholische Bischof von Rottenburg richtete an die Militärregierung die Bitte, die alten Sprachen mit ihrer Stundenzahl beizubehalten, und betonte, dies entspreche den Wünschen des Heiligen Stuhls.[189]

---

das höhere Schulwesen in Deutschland je erlebt habe, und wandte sich gegen die Abschaffung des humanistischen Gymnasiums (1. 11. 1946, J. Nr. 5730; Schmittleins Antwort v. 13. 12. 1946 unter 5147/DGAA/EDU ebenfalls bei AC 64.2.) Zur Fortsetzung der Kontroverse vgl. Kap. 6, Anm. 13. – Gewiss im Zusammenhang mit dem negativen Echo auf die Erlasse vom August gab sich Schmittlein einige Wochen später gesprächsbereit. Wie sich dem für die deutsche Seite gefertigten Protokoll über die Besprechung v. 26. 9. 1946 entnehmen lässt, gelang es ihm, auf die Gesprächspartner einen „durchaus günstigen" Eindruck zu machen und die Atmosphäre zu verbessern, obwohl es weithin beim Austausch von Argumenten blieb. Immerhin schien Schmittlein beim humanistischen Gymnasium nachdenklich geworden zu sein. Präsidialdirektor Becker, der einen Teil der Nordhälfte der Zone vertrat, stellte bei der Zusammenfassung der Ergebnisse jedoch fest, man habe sich insoweit nicht einigen können: „Das Ziel muss sein, einige wenige Gymnasien alter Art zu erhalten." (Niederschrift von Ministerialrat Rupp, Tübingen v. 30. 9. 1946, StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 13, G 6.0.) Schmittlein zeigte sich im Anschluss an die Besprechung hierzu bereit, bis ihm die Kontrollratsdirektive Nr. 54 v. 25. 6. 1947 Gelegenheit gab, das Zugeständnis zurückzuziehen.

188 Schreiben TÜ Nr. 3788 v. 8. 10. 1946 (AdO Colmar AC 64.2 und 116.2; auch Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern, wie Anm. 35). Die franz. Landesverwaltung stellte dazu fest, dass der Vorschlag die Weisungen aus Baden-Baden überhaupt nicht umsetze: „Von unserer Reform bleibt nichts übrig." (3865 SAA/EDU v. 8. 11. 1946, AC 64.2.) Vgl. die undatierte Zusammenstellung des Echos in AC 116.2, dabei Lambachers Gegenvorschlag für die Stundentafeln unter Verweis auf Nordwürttemberg.

189 A 12905 v. 6. 12. 1946, AdO Colmar AC 64.2; Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35).

Schmittlein bestand auf der Umsetzung der Reform,[190] gab aber ein Stück weit nach, indem er in Aussicht stellte, eine kleine Zahl humanistischer Gymnasien unverändert weiterarbeiten zu lassen. Für Württemberg-Hohenzollern war zunächst an Ravensburg, Reutlingen und Tübingen gedacht. Erneut meldete sich das Bischöfliche Ordinariat und bat, Ehingen und Rottweil hinzuzunehmen.[191] Auch die Universität fand das Zugeständnis unzureichend. Kurz vor Weihnachten unterbreitete das Staatssekretariat einen Gegenvorschlag: Fünf öffentliche (Ehingen, Ravensburg, Rottweil, Sigmaringen, Tübingen) und zwei private Gymnasien (das Gymnasium der Missionsgesellschaft der Weißen Väter in Haigerloch und das Salvatorkolleg Wurzach), also sieben von den elf Schulen, die in Betracht kamen, sollten als Gymnasien alten Stils bestehen bleiben.[192] Um an der ursprünglichen Zahl festzuhalten, schlug die Délégation Supérieure Schmittlein vor, Ehingen, Ravensburg, Rottweil und Tübingen zu genehmigen und darüber hinaus zu gestatten, dass die anderen Schulen für ihre Schüler Lateinunterricht als zusätzliches Angebot einrichteten. Dies wurde von Baden-Baden zu Anfang des Jahres 1947 grundsätzlich gutgeheißen.[193]

---

[190] Schreiben v. 25. 11. 1946 mit Laffons Unterschrift (8629 Cab/C, AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4): Die am 7. und 30. 8. 1946 angeordneten Reformen seien für das neue Schuljahr bestimmt und umgehend nachzuvollziehen.

[191] Schreiben Laffons v. 5. 12. 1946 (5023/DGAA/EDU/E/7578) an die Délégations Supérieures, AdO Colmar AC 116.2; Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Der Erlass entspricht dem Protokoll über die Besprechung der Zentrale mit den Erziehungsfachleuten in den Länderverwaltungen am 3. 12. 1946, AC 97. Vgl. Anm. 40. Rottenburg: Schreiben v. 13. 12. 1946 (A 13685, AC 64.2), mitgeteilt durch die Tübinger Délégation Supérieure am 30. 12. 1946 (4342/SAA/EDU/AO b 2), AC 116.2; auch Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Das Bischöfl. Ordinariat betonte, Ehingen und Rottweil stünden im Zusammenhang mit niederen Konvikten und stellten als Folgen der Säkularisierung besondere Fälle dar. Würden diese Gymnasien umgewandelt, sei das Bistum genötigt, die Konvikte in andere Städte zu verlegen.

[192] 17. 12. 1946; Bericht der Délégation Supérieure 4404/SAA/EDU/AO b 2 v. 13. 1. 1947 (AdO Colmar AC 116.2), auch Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Die weiteren Schulen mit humanistischer Tradition waren die in Reutlingen, Riedlingen, Urach und Wangen. Gegen Reutlingen sprach die leichte Erreichbarkeit des Tübinger Gymnasiums, das vom nationalsozialistischen Kultminister Mergenthaler als einziges im südlichen Württemberg von der Umwandlung in eine Oberschule verschont worden war. Auch das humanistische Gymnasium im preußischen Sigmaringen war 1937 Oberschule geworden. (Schreiben Nr. 4022 von Generalvikar Rösch an Virrion, 20. 3. 1947, AC 73; E. Wagner 1961, S. 70. Irrig AC 116.5)

[193] Vermerk 8394/DGAA/EDU/E von Maurice v. 13. 1. 1947 (AdO Colmar AC 64.2); Schreiben Schmittleins (mit Laffons Unterschrift) v. 21. 1. 1947, No. 5556/DGAA/EDU, AC 116.2; auch Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Vgl. Kap. 5.3.1. Der Erzbischof von Freiburg, der mehrmals (25.3., 10.6., 25. 7. 1947)

In Baden war für Freiburg, Konstanz, Offenburg und Rastatt eine Ausnahme vorgesehen.[194] Sogleich gingen in Lörrach die Wogen hoch: 62 neue Schüler wurden zu Beginn des Schuljahres 1946/47 ins Gymnasium eingeschult. Ende November stimmte die Kreisversammlung für dessen Beibehaltung. Am 5. Dezember beschloss eine Elternversammlung eine Resolution an das Ministerium in Freiburg, in der die Rücknahme der Reform verlangt wurde. Aus Konstanz wird berichtet, die neuen Lehrpläne seien im Januar 1947 mit frostigem Schweigen entgegengenommen worden.[195]

Maurice erhoffte sich von einem Treffen der Staatssekretäre für den Kultusbereich, das am 23. März 1947 in Koblenz stattfand, konkrete Ergebnisse im französischen Sinn.[196] Doch schon am 17. April berichtete er von anscheinend grundsätzlicher Opposition der deutschen Verwaltungen. Diese wollten höhere Gesamtstundenzahlen für Latein und Mathematik, oft unter Schmälerung des Anteils des Faches Französisch, und die Aufrechterhaltung humanistischer Gymnasien an Orten, wo sie nicht mehr vorgesehen waren. Anfang August stellte sich heraus, dass die private Schule Birklehof in Hinterzarten unbemerkt eine Sexta alter Art mit Latein eingerichtet hatte. Zugleich allerdings hieß es, die Reform sei überall angelaufen.[197]

---

für das humanistische Gymnasium in Sigmaringen eintrat, erhielt abschlägigen Bescheid (7716/DGAA/EDU v. 3. 7. 1947, AC 116.2, und Akten des Erzb. Ord. Freiburg, 43.01.00, Vol. Vb; vgl. Schmittleins Vermerk für Koenig v. 3.7. und 3725 CC/CAC v. 28. 7. 1947, beides AC 64.2), ebenso der Rottenburger Generalvikar, der sich am 12. 5. 1947 (A 5398) erneut für Wurzach verwendet hatte (13328/DGAA/EDU v. 5. 7. 1947, AC 116.2). Selbst zusätzlicher, freiwilliger Lateinunterricht in der Unterstufe der Oberschule Rottenburg wurde von Maurice als gefährlicher Präzedenzfall nicht befürwortet. (11372/DGAA/EDU v. 31. 3. 1947, Antwort auf 4990/SAA/EDU/AO b 2 v. 17. 3. 1947; beides AC 64.2.) Er fand jedoch z. B. am Friedrich-List-Gymnasium Reutlingen zwei Jahre lang statt, wobei die Eltern der Schüler die Kosten trugen. (Festschrift des Friedrich-List-Gymnasiums 1987, S. 94.)

[194] AZ 5023 (wie Anm. 191). Nicht berücksichtigt wurden Baden-Baden, Donaueschingen, Lahr und Lörrach (AdO Colmar AC 116.5). Zugunsten von Donaueschingen wurde noch im Mai 1948 über einen französischen Orden und Bischof Picard de la Vacquerie ein Vorstoß unternommen. (9. und 28.5., 2218/CCSG/EDU, AC 64.2.)

[195] Monatsberichte des Kreises Lörrach für Dezember 1946 und des Kreises Konstanz für Januar 1947, AdO Colmar AC 125.3. Der Landrat des Kreises Lörrach unterstrich die Einmütigkeit aller Parteien. In der Entschließung der Kreisversammlung hieß es: „Wir wollen unserer Jugend, welche hohe Ideale braucht, die in der ganzen Welt anerkannte, charakteristische deutsche Bildung erhalten. Die Kultur ist eine zarte Pflanze. Sie braucht ein harmonisches Wachsen aus freiem Willen. Im Schatten des Schwertes geht sie zugrunde." (Bericht der Délégation Supérieure v. 20. 12. 1946, 1825/EDU, AC 116.2.)

[196] Monatsbericht von Maurice für März v. 1. 4. 1947, AdO Colmar AC 125.3.

[197] Monatsbericht von Punch für Juli v. 4. 8. 1947, AdO Colmar AC 125.3. Als Maurice am 17. 4. 1947 berichtete, war ihm noch nicht bekannt, dass die Stundentafeln für Mathematik tags darauf bei einer Lehrplanbesprechung der Länder der franz. Zone

Schmittlein hatte kurz vor Weihnachten 1946 eine Pressekonferenz gegeben, in der er erklärte, insgesamt sei die Reform gut aufgenommen worden.[198] Er brauchte keinen öffentlichen Widerspruch zu fürchten. Dass er es aber in Wahrheit besser wusste, zeigt ein wenige Wochen älterer Vermerk für Sabatier, in dem Schmittlein anregte, die widerspenstigen deutschen Kultusbehörden abzuschaffen.[199]

Diese Länderministerien hätten im Lauf des 20. Jahrhunderts immer mehr an Bedeutung verloren und seien zuletzt – im „Dritten Reich"! – kaum mehr als Außenstellen gewesen. Erst die französische Politik der Begünstigung des Föderalismus habe ihnen neue Autorität verschafft. Die anfängliche Fügsamkeit habe sich in den letzten drei Monaten jedoch geändert. In Kürze würden der französischen Verwaltung Kultusministerien gegenüberstehen, die vorgäben, den Gesamtbereich von Bildung und Erziehung zu regieren, und nur noch allgemeine, vage Direktiven anerkennten. Schon jetzt stoße man, was die Lehrerbildungsanstalten, die Universität Mainz, die Reform der Stundentafeln der höheren Schulen angehe, auf Gegnerschaft und Gehorsamsverweigerung. Die deutschen Behörden hätten erkannt, dass man die Anordnungen der Education Publique auf Landesebene konterkarieren könne. In Rheinland-Pfalz gehe die neue Verfassung in der Frage der Bekenntnisschule noch über das Konkordat hinaus und stelle sich in Gegensatz zu den Anordnungen der Militärregierung vom letzten Jahr.

Wenn man wie der französische Erziehungsminister davon überzeugt sei, dass die Umerziehung nicht den Deutschen überlassen werden dürfe, könne eine Beseitigung der Kultusverwaltungen nur Vorteile bringen. Umgekehrt würde deren Beibehaltung dazu führen, dass der Wille der Besatzungsmacht durchkreuzt werde. Man könne die Kirchenfragen mit Leichtigkeit den Innenministerien, die Kunst den Kommunen, die Erziehung den Universitäten übertragen. Nur müsste freilich der Universitätsrektor wie in Frankreich ein hoher Beamter sein, der der Militärregierung

---

(einschl. des Saarlandes) in Offenburg einmütig abgelehnt wurden. Der Anschluss an das Universitätsstudium des Faches sei von den gymnasialen Typen A und B aus nicht mehr zu gewinnen. Je 4 Wochenstunden im 5., 6. und 7. Schuljahr und danach bis zum 13. Schuljahr jeweils 3 Wochenstunden in A und B und 4 Wochenstunden in C und D seien unumgänglich. (Schreiben Webers B 1953 v. 21. 4. 1947; StAF, F 110/9, Nr. 348.)

[198] Vgl. 5219/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 72.2. Die Pressekonferenz fand am 21. 12. 1946 statt. Im Bericht 8371/DGAA/EDU v. 26. 8. 1947 an Tarbé de Saint-Hardouin, Koenigs politischen Berater, heißt es sogar, die Maßnahme sei von der Bevölkerung, den Eltern und den Schülern sehr gut aufgenommen worden. Nach den Demarchen der Bischöfe von Mainz und Trier im Herbst 1946 habe es keine einzige Beschwerde mehr gegeben. (AC 116.2.)

[199] 4770/DGAA/EDU v. 16. 11. 1946, AdO Colmar AC 65.2.

verantwortlich wäre, und nicht eine mehr oder minder unbedeutende, schwache Person, die ihre Stellung der Wahl durch die Kollegen verdanke. Während sich Politiker immer der Parteien oder der Kirchen bedienen könnten, wären Rektoren, die als Leiter der Schulbehörde der französischen Landesverwaltung, als Leiter der Universität unmittelbar der Zentrale in Baden-Baden unterstehen würden, „völlig in unserer Hand".

Schmittlein unterstrich die Dringlichkeit einer solchen Entscheidung: Falls diese Behörden bestehen blieben, komme es zu einem Konflikt, der nur unter den größten Schwierigkeiten und mit Hilfe von Zwangsmaßnahmen erfolgreich zu beenden sei. Er sah die Entwicklung zutreffend voraus. Nur stand sein Vorschlag so völlig im Gegensatz zur längerfristigen Politik des behüteten Wachsenlassens demokratischer Institutionen und der allmählichen Übertragung der Zuständigkeiten an die Deutschen, dass er nicht aufgegriffen wurde. Das Einvernehmen der Siegermächte war vorbei. Zwar liefen drakonische Entnazifizierungsmaßnahmen und einschneidende Demontagen weiter, aber wenigstens den unbelasteten Deutschen, die zur Zusammenarbeit bereit waren, musste ein gewisses Entgegenkommen gezeigt werden, wollte man nicht der Sowjetunion alle Trumpfkarten in die Hand drücken. An wen hätten sich die Besatzungsmächte in den drei Westzonen Deutschlands halten sollen, wenn sie selbst den von ihnen ausgewählten und sorgfältig überprüften Menschen nur die eiserne Faust zu bieten hatten? Zumindest konnte die französische Zone den empfohlenen drastischen Schritt nicht isoliert tun.

Die beginnende Auseinandersetzung zwischen den Franzosen und den Deutschen wurde durch die Umgestaltung des Abiturs verschärft. Schmittlein nahm später für sie in Anspruch, dass sie im Einvernehmen mit den deutschen Verantwortlichen beschlossen worden sei.[200] Doch selbst wenn dies zutreffend gewesen wäre, hätte er von der abwehrenden Haltung der Schüler und Eltern und darüber hinaus einer breiten Öffentlichkeit nicht überrascht sein dürfen. Die Reform kam zu einem Zeitpunkt, wo fast alle Voraussetzungen für sie fehlten. Die Schüler und ihre Familien sahen ihr mit Argwohn und begründeter Sorge entgegen.[201] Im Mai 1947 wurde der Freiburger Délégation Supérieure aus Offenburg berichtet, dass die Lehrer mit einer Katastrophe in der Prüfung rechneten.[202] Selbst die „Badische Zeitung" erwähnte im Juni „einige Unruhe" bei den Eltern und auch bei den jüngeren Schülern, die unmittelbar gar

[200] 10443/CC/SG/EDU v. 24. 6. 1949, AdO Colmar AC 66.2 Allg.

[201] Monatsberichte des Kreises Konstanz für Januar und des Kreises Überlingen für Februar 1947, AdO Colmar AC 125.3.

[202] 2706/AB/EDU, von der Délégation Supérieure als Nr. 2790/EDU nach Baden-Baden weitergeleitet; AdO Colmar AC 155.3.

nicht betroffen waren.[203] Deutlicher waren die Äußerungen im Nordteil der französischen Zone. Der neue Ministerpräsident Peter Altmeier verlangte in seiner Regierungserklärung vom 9. Juli 1947, die Bevölkerung müsse erfahren, von wem solche Verfügungen ausgingen. Es sei ein katastrophaler Verschleiß der Demokratie, wenn Anordnungen der Militärregierung als Maßnahmen deutscher Regierungen erscheinen müssten und diesen Regierungen dann angelastet würden.[204] Altmeier gehörte der CDU an, doch auch die rheinland-pfälzische SPD lehnte das Zentralabitur ab. Da es keine einheitlichen Lehrpläne und für die Mehrzahl der Schüler keine Lehrbücher gebe, seien zentrale Aufgaben nicht möglich. Wenn für schlechte Leistungen kein Ausgleich zugelassen werde, benachteilige das die einseitig Begabten und die Heimkehrer aus der Gefangenschaft. Die Umstände der Prüfung seien eine körperliche und geistige Strapaze; dabei seien die Schüler durch den Krieg, den Unterrichtsausfall, die mangelhafte Ernährung u. a. m. strapaziert genug. Die Korrekturweise mache es den Lehrern unmöglich, ihr Wissen über die Persönlichkeit des Schülers einzubringen. Insgesamt seien die Einwohner der französischen Zone gegenüber denen anderer Zonen im Nachteil.[205] In seinem Monatsbericht für Juli fasste Punch zusammen, die Abiturreform habe Lehrer, Eltern und Schüler stark bewegt und der Widerhall des Unmuts habe die Parteien und die Presse erreicht. Abiturienten hätten versucht, in andere Zonen auszuweichen, was freilich zumeist verhindert worden sei, indem die Ausreise nicht genehmigt wurde.[206] Schmittlein sprach von einer „antifranzösischen Kampagne von großer Heftigkeit". Dabei gehe völlige Unkenntnis des Ziels und der Art und Weise der Reform Hand in Hand mit „nationalistischer Opposition, auf die wir jedesmal stoßen".[207]

Die von der Besatzung gelenkten Zeitungen versuchten, die Unkenntnis zu beseitigen und für die Reform Verständnis zu wecken, während das erste Zentralabitur in Deutschland ablief. Die Gesichtspunkte der Militärregierung wurden dargelegt, so das in den Augen der Zeit unbestreitbare Argument der Überfüllung der Hochschulen.[208] Die „Südwestdeutsche

---

[203] 8. 7. 1947, AdO Colmar AC 132.2.

[204] Berichte der Zeitung „Der Westen" (CDU), 11. 7. 1947, AdO Colmar AC 155.3, und der Zeitung „Die Freiheit" (SPD), 18. 7. 1947, AAA, Caisse 2655, Dossier 12.

[205] „Die Freiheit", Mainz, 18. 7. 1947, AdO Colmar AC 155.3. Nicht weniger als acht in Württ.-Hohenzollern vorgebrachte Einwände listet die dortige Délégation Supérieure in ihrem Bericht v. 21. 11. 1947 (wie Anm. 85) auf und bemerkt dazu, einige seien schwer zu widerlegen.

[206] 4. 8. 1947, AdO Colmar AC 125.3.

[207] Verlaufsbericht AZ 8282 (wie Anm. 54).

[208] Vgl. AdO Colmar AC 132.2. In einem für Koenig entworfenen Brief (8689/DGAA/EDU v. 15. 9. 1947, AC 64.2) betonte Schmittlein, schon jetzt gebe es 100 % mehr Bewerber für ein Universitätsstudium als Plätze an den Hochschulen; 1952 würden

Volkszeitung“ veröffentlichte Mitte August eine gewiss von der Freiburger Schulbehörde inspirierte Warnung vor dem Studium für das höhere Lehramt. Der Bedarf sei fast gedeckt und die noch vorhandenen Lücken ließen sich durch weitere Rückkehrer aus der Kriegsgefangenschaft wohl annähernd schließen. Für alle Fächer zusammen habe (Süd-)Baden einen jährlichen Neubedarf von zwölf bis fünfzehn Lehrern. An der Universität Freiburg studierten jedoch rund 900 junge Männer und Frauen mit dem Ziel des höheren Lehramts.[209]

Dass die Meinungsunterschiede zwischen Franzosen und Deutschen nicht durchweg unüberbrückbar waren, zeigt auch die „Stellungnahme eines Schulmannes“, dessen Dienststelle ebenfalls die Freiburger Behörde gewesen sein dürfte, im Konstanzer „Südkurier“ vom 19. August 1947. Wenn sich im südlichen Teil Badens 1926/27 nur 487, im Schuljahr 1939/40 dann 645, jetzt aber 970 Schülerinnen und Schüler dem Abitur gestellt hätten, sei eine Drosselung des Zugangs zur Universität unumgänglich. Darin liege die Rechtfertigung einer schwierigen zentralen Prüfung. Zweckmäßig wäre es freilich, die Eindämmung schon zwischen der Mittel- und Oberstufe vorzunehmen. Eine zentrale Aufnahmeprüfung in die Obersekunda (11. Schuljahr) könnte eine freiere Form des Abiturs wieder ermöglichen. Insgesamt jedoch müsse man sehen, dass die Zukunft der Jugend nicht im Studium liege, sondern vielmehr „zunächst in der Volksschule und den Fachschulen“ (beruflichen Schulen) „und dann in der handwerklichen, technischen Tätigkeit“.[210]

Veröffentlichte Leserbriefe erkannten das Streben nach Gerechtigkeit der Ergebnisse an, wiesen aber auf die noch zu ungleichen Voraussetzungen bei den Schülern hin. Zudem seien neben gutem Wissen und einem guten Gedächtnis auch die Arbeitsfähigkeit und Zuverlässigkeit Voraussetzungen des Studienerfolgs. Diese aber vermöge ein Lehrer am besten einzuschätzen, wenn er den Schüler jahrelang beobachten konnte. Auch die Kürze der mündlichen Prüfung durch einen fremden Lehrer mache ein Examen, bei dem die Jahresleistung unberücksichtigt bleibe, wegen der Verwirrbarkeit der Jugendlichen leicht zum Glücksspiel. Dass die Prüfung in einer anderen Stadt vor sich gehe, stelle eine zusätzliche Belastung dar. Zudem sei in der Schule, die dafür Räume zur Verfügung stellen müsse, der normale Unterricht tagelang lahmgelegt. Ausdrücklich bedauert

---

es 200 % sein. Wenn nicht Gegenmaßnahmen ergriffen würden, seien 1960 zwischen 250 000 und 300 000 arbeitslose Akademiker zu erwarten – der ideale Nährboden für Faschismus und Anarchie. Er ging bei dieser Rechnung allerdings von einer geradlinigen Entwicklung aus und übersah, dass außer dem kriegsbedingten Stau viele Mehrfachbewerbungen die hohe Ausgangszahl mit bewirkten.

[209] 13. 8. 1947, AdO Colmar AC 132.2.

[210] AdO Colmar AC 132.2.

wurde auch, dass den Prüfungsteilnehmern nicht wenigstens eine warme Mahlzeit geboten wurde.[211]

Die heftigste Ablehnung von Schmittleins Plänen und Anordnungen kam nach der Sommerpause wieder aus der Nordhälfte der Zone. Im rheinland-pfälzischen Landtag bekannte sich Kultusminister Süsterhenn zur vierjährigen Grundschule und zum neunjährigen Gymnasium. Die CDU beantragte, die Regierung möge bei der Militärregierung vorstellig werden und erwirken, dass diese im Einklang mit Koenigs Ordonnance No. 95 die Schulreform den verfassungsmäßigen Organen des Landes überlasse und für das laufende Schuljahr schon angeordnete Maßnahmen für ungültig erkläre. Der Landtag nahm den Antrag einstimmig an.[212]

Trotz dieser Gegenwehr und vielfacher Kritik von anderen Seiten war aber Schmittleins Eindruck, von Feinden umgeben zu sein, nicht zutreffend. Bei den Stundentafeln für die höheren Schulen, für die sich auch befürwortende Argumente ins Feld führen ließen, hätte eine behutsamere Austarierung des Gewichts und Zeitbedarfs der einzelnen Fächer und ein noch weiteres Entgegenkommen bei der Zahl humanistischer Gymnasien, die ihre Tradition bewahren durften, die Lage wesentlich entspannt. Erst recht sprachen für das zentralisierte Abitur einleuchtende Gründe, und eine etwas spätere Einführung, wie sie von deutscher Seite vorgeschlagen wurde, hätte berechtigter Kritik weithin den Wind aus den Segeln genommen. Auch so glaubte der Verfasser des Dreimonatsberichts zum 1. August 1947 ein Nachlassen des Widerstandes bei den deutschen Behörden feststellen zu können, die den Veränderungen zu Beginn mit unverhüllter Reserve gegenübergestanden hätten.[213] Dabei irrte er sich; aber als im Oktober der badische Landtag das Zentralabitur im Zusammenhang mit Koenigs Ordonnance No. 95 diskutieren wollte, wurde die Debatte durch die Besatzungsmacht verhindert.[214]

---

[211] „Das Volk", 23.7.1947; „Das neue Baden", 1.8.1947; beides AdO Colmar AC 132.2.

[212] Landtag Rheinland-Pfalz, Drucksache Abt. III Nr. 2 v. 12.9.1947. Schmittlein wandte sich an Laffon (8851/DGAA/EDU v. 25.9.1947), der am 29.9. die franz. Landesverwaltung von Rheinland-Pfalz tadelte und aufforderte, über die von ihr zur Lage getroffenen Maßnahmen zu berichten. Der Landtagsbeschluss sei wegen seines Inhalts und seiner Form nicht umsetzbar (9983 CAB/C). AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4.

[213] AdO Colmar AC 15.1.

[214] Am 4.10.1947 (1620/CAB) berichtete die Freiburger Délégation Supérieure nach Baden-Baden, dass im Landtag von der Demokratischen Partei (= FDP) zwei Anträge im Zusammenhang mit der Ordonnance No. 95 gestellt worden seien, davon einer (Nr. 11) zum Zentralabitur. Die von Marquant verfasste, von Schmittlein für Laffon unterzeichnete Antwort (9155/DGAA/EDU) v. 15.10. erklärte, der Erörterung von Antrag Nr. 11 könne nicht zugestimmt werden, da dieser keinen „großen Schritt nach vorn" im Sinn der Kontrollratsempfehlungen darstelle. (AdO Colmar AC 64.2.)

Der härteste Streitpunkt waren und blieben bei den ersten Reformen der französischen Besatzungsmacht die Bekenntnisschule und die Lehrerbildung, die vielfach als zusammengehörig und somit als ein einziges Problem angesehen wurden. Hier gab es nicht nur Meinungsunterschiede in der Sache und verschiedene nationale Traditionen, sondern weltanschauliche Gegensätze.

Die Amerikaner hatten die konfessionelle Schule in einer Direktive vom 26. Januar 1946 „im Rahmen des Systems der Grundschule" für zulässig erklärt, wenn die Erziehungsberechtigten einer angemessenen Zahl von Schülern sie wünschten. Allerdings seien aus äußeren Gründen gegenwärtig oft nur Gemeinschaftsschulen möglich. Nach der Annahme der Länderverfassungen werde sich durch deren Bestimmungen eine neue Lage ergeben.

Aus Klugheit und wohl zudem aus Überzeugung war auch Schmittlein von Anfang an willens, ein Stück weit entgegenzukommen und so Fairness und Noblesse zu zeigen. Er wollte dann aber die Grenze unmissverständlich ziehen. Beim Mangel an Lehrern und Unterrichtsräumen musste die Teilung von Schulen nach dem Bekenntnis die ohnehin kaum zu bewältigenden Schwierigkeiten noch erhöhen. Dies war so offensichtlich, dass der Bischof von Rottenburg nicht auf der sofortigen Ausführung bestand, sondern mit einer Grundsatzentscheidung zufrieden war. Andererseits gab es unter Schmittleins Mitarbeitern Befürworter einer schärferen Gangart. Sie lehnten wegen der Grundprinzipien des französischen Staates die öffentliche Bekenntnisschule, ja selbst private Schulen dieser Art ab, soweit die letzteren nicht der Heranbildung des Nachwuchses für die Kirche dienten und dann selbstverständlich keine Zuschüsse aus öffentlichen Mitteln erhielten. Ein größeres Entgegenkommen könne Rückwirkungen auf Elsass-Lothringen „mit seiner religiös so empfindlichen Bevölkerung" haben.[215] Auch Brigadegeneral Pierre Billotte hatte sich als Gouverneur der französisch besetzten Teile des Rheinlandes und der Provinz Hessen-Nassau im August 1945 zwar für die Zulassung von Bekenntnisschulen ausgesprochen, deren Finanzierung aus öffentlichen Mitteln jedoch nicht vorgesehen. Er trat für eine überkonfessionelle Schule ein, an der Beauftragte der Kirchen Religionsunterricht erteilen konnten, im Übrigen aber im Unterricht weder eine christliche Atmosphäre herrschen sollte noch antireligiöse Äußerungen geduldet würden. Einen Ethikunterricht für die Kinder, die am Religionsunterricht nicht teilnähmen, fordere „die mora-

[215] Bericht von Entz für Maurice, 23. 8. 1945, AdO Colmar AC 118.1. (Handschriftliches Datum; 20.8. in AC 73) Brigadegeneral Billotte erwähnt zur gleichen Zeit, dass die Entscheidung, wie immer sie ausfalle, in Frankreich und ganz besonders im Elsass lebhafte Resonanz finden werde. (AC 72.2.) Zur amerik. Zone: Bericht der Zook-Kommission, S. 22.

lische Sicherheit des Landes".[216] Für Schmittlein endeten die möglichen Zugeständnisse bei der Lehrerbildung für die Volksschulen, weil die Einflussnahme auf das Denken und die Einstellung der künftigen Lehrer und Lehrerinnen für ihn ein zentraler Teil der Umerziehung war. Die Militärregierung, so instruierte er Abbé Virrion, ehe dieser mit dem Rottenburger Bischof sprach, gehe bis an die äußerste Grenze, könne aber die Aufgabe der Umerziehung nicht in andere Hände legen. „Eine Übergabe der Macht findet nicht statt, bis ich das Land verlasse."[217]

Umgekehrt sah die katholische Kirche an derselben Stelle die Chance einer Rechristianisierung, zuerst der Lehrer, dann des Volkes überhaupt: „Die katholische Volksschule steht und fällt mit der Art der Lehrerbildung." Auch in den anderen Schularten sei eine dem Bekenntnis entsprechende Gestaltung grundsätzlich zu fordern, nur wegen der Schülerzahl oft nicht zu verwirklichen. Die Gründung einer katholischen Universität galt als Wunschziel. Diesen Grundsätzen der Fuldaer Bischofskonferenz fügte der Trierer Generalvikar die Forderung der sofortigen Einführung beantragter Konfessionsschulen hinzu. Die Geistlichen der Diözese wurden zur Erläuterung und ausführlichen Darlegung des Themas verpflichtet, denn die katholischen Eltern müssten über den Standpunkt der Kirche und ihre eigenen, sich daraus ergebenden Pflichten so unterrichtet sein, dass sie ihre Forderungen auch dann durchsetzen könnten, wenn sie plötzlich vor die Entscheidung gestellt seien.[218]

---

[216] AdO Colmar AC 72.2.

[217] 5. 8. 1946; Virrion sprach mit dem Bischof am 6.9. und berichtete darüber am gleichen Tag. (Beides AdO Colmar AC 118.1.) Der von Laffon unterzeichnete Erlass an die franz. Länderverwaltungen v. 1. 3. 1946 (1686/DGAA/EDU) hatte die Überkonfessionalität der Ecoles normales bzw. vorläufigen Lehrerbildungsanstalten festgeschrieben. In seinem Vermerk v. 14. 10. 1946 (4300/DGAA/EDU) betonte Schmittlein erneut die Notwendigkeit der Einwirkung auf die geistigen Eliten durch die Bildungseinrichtungen. Der Erfolg der Umerziehung hänge von drei Faktoren ab: entschiedener Wille, Einheitlichkeit des Gewollten in allen Teilen der franz. Zone und Handhabung durch Franzosen, nicht Deutsche. Abbé Virrion erklärte am 5. 12. 1946 Schmittleins Widerstand gegen eine konfessionelle Lehrerbildung damit, dass die Education Publique keiner anderen Autorität die Verantwortung abtreten wolle, weil sie glaube, sie habe eine historische Mission zu erfüllen. (AC 73). Am 4. 1. 1947 (5364/DGAA/EDU, AC 116.2) schrieb Schmittlein: „Es gibt überhaupt keinen Zweifel daran, dass die deutsche Jugend ... umerzogen werden kann, aber auch dass es unter ihren (deutschen) Erziehern niemand gibt, der sie in einem demokratischen Geist umerziehen wollte oder könnte."

[218] „Kirchlicher Amtsanzeiger für die Diözese Trier", 1. 9. 1946, AdO Colmar AC 73. Rottenburg war bei der Durchführung konzilianter, ohne deshalb die Wichtigkeit der konfessionellen Lehrerbildung anders zu beurteilen. Als Virrion dem Bischof darlegte, eine christliche Erziehung sei doch auch an interkonfessionellen Einrichtungen, wo Religionsunterricht erteilt werde, für überzeugte Katholiken möglich, entgegnete der Bischof, durch eine konfessionelle Ausprägung ließen sich auch viele der wachsweichen Katholiken zurückholen. (6. 9. 1946, AC 118.1.)

Das katholische Übergewicht war im Südteil der französischen Zone nicht anders, doch hatte Schmittlein dort das Glück, im Freiburger Erzbischof einen weitherzigen und im Rottenburger Bischof einen geduldigen Partner vorzufinden. Auch in Freiburg gab es katholische Geistliche, die eine historische Chance sahen, hinter das badische Konkordat von 1932/1933 zurückzugehen und die 1876 eingeführte Simultanschule abzuschaffen, aber sie hatten nicht die Unterstützung ihres Oberhirten. In seiner Neujahrsbotschaft 1946 setzte sich Erzbischof Dr. Conrad Gröber mit den kritischen Stimmen auseinander. Der Papst, Pius XII., kenne die badischen Verhältnisse und habe persönlich am badischen Konkordat Anteil genommen. Er selbst, der Erzbischof, habe eine Simultanschule besucht und ein Vierteljahrhundert lang in Simultanschulen Unterricht erteilt. Die Kirche sei mit den Schulgesetzen von 1876 und 1910 gut gefahren: Anders als in deutschen Ländern mit Konfessionsschulen habe in Baden bis 1945 Religionsunterricht stattgefunden. Die Botschaft betonte den Raum- und Lehrermangel. Ein Schulkampf zwischen der französischen und der amerikanischen Zone – auch Nordbaden gehörte zur Freiburger Diözese – würde den katholischen Einfluss insgesamt gefährden, ohne mit Sicherheit die Bekenntnisschule herbeizuführen. Wenn es aber anders wäre, müssten auch laizistische Schulen errichtet werden, die es jetzt gar nicht gebe. Infolge der religiösen Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft seien 80 Prozent der (süd-)badischen Schulen faktisch ohnehin Bekenntnisschulen. Wichtiger als diese Frage erschien dem Erzbischof die katholische Lehrerbildung, die es in Baden auch nach dem Schulgesetz vom 18. September 1876 gegeben hatte.[219]

Ott und Wohleb baten ihre Délégation Supérieure im März 1946, eine Presseerklärung zu genehmigen, mit der der Agitation für die Konfessionsschule „von vornherein der Boden entzogen" werden sollte. Die Verhältnisse von Anfang 1933 sollten wiederhergestellt werden und das Schulgesetz vom 7. Juli 1910 mit den dazu ergangenen Verordnungen und Bekanntmachungen wieder gelten, ebenso die Bestimmungen des Badi-

[219] AdO Colmar AC 73. Das Badische Konkordat v. 12. 10. 1932, am 1. und 9.12. vom Landtag angenommen, war unmittelbar vor der Übernahme der Regierung durch die Nationalsozialisten in Kraft getreten. (Veröffentlichung am 10., Austausch der Urkunden am 11. 3. 1933. Person 1949, S. 42, 46.) Bei einer Besprechung mit Vertretern der politischen Parteien (BCSV = CDU, SP, KP) und der beiden Kirchen am 1. 3. 1946 erklärten alle Anwesenden ihre Zufriedenheit mit der Simultanschule und wünschten deren Beibehaltung. (Bericht von Gouverneur Schwartz, Mai 1946, AC 118.1.) Zu Gröber vgl. Volk-Stasiewski 1985, S. 631. – Die im „Dritten Reich" gegründeten „Hochschulen für Lehrerbildung" waren entweder von Anfang an simultane Einrichtungen oder wurden 1938 in solche umgewandelt. (Eilers 1963, S. 92; Ottweiler 1979, S. 216.) Auf die Tradition konnte sich das Ordinariat in dieser Frage daher nur unter Ausklammerung der Hitler-Jahre berufen.

schen Konkordats und des Evangelischen Kirchenvertrags vom 11. März 1933.[220]

Die Schulverwaltung hielt somit an der Simultanschule als einer in Baden bewährten Einrichtung fest. Heikler war für Schmittlein auch hier die Frage der Lehrerbildung, zumal das Commissariat Général in Paris einen weniger entschiedenen Standpunkt als er einnahm und Erzbischof Gröber im Spätsommer 1946 Gelegenheit hatte, mit dessen Leiter, Unterstaatssekretär Pierre Schneiter, persönlich zu reden. Ein Brief des Erzbischofs vom 16. September gab Anlass zur Erörterung und Klärung: Im ersten Zyklus sollten die männlichen Jugendlichen, die das Lehramt anstrebten, in Meersburg und Rippoldsau ausgebildet werden, wobei für Meersburg eine „katholische Richtung", für Rippoldsau eine „evangelische Richtung" vorgesehen wurde. Dies bedeutete, dass die Mehrzahl der Schüler und Lehrer der jeweiligen Konfession angehören sollte, das simultane Prinzip jedoch aufrechterhalten wurde. Bei den Mädchen galt das Entsprechende für die Ausbildung in Gengenbach (kath.) und Lahr (evang.). Anscheinend war es Wohleb gelungen, mit praktischen Gesichtspunkten wie der Fahrtdauer zum Hauptwohnsitz am Wochenende auch den Erzbischof zu gewinnen. Beide Seiten konnten das Gesicht wahren.[221] Die Orte änderten sich teilweise noch einmal.[222] Fleig, der Otts Plan übernommen hatte, versuchte 1947 die beiden aufeinanderfolgenden „Zyklen" zu verbinden und je zwei katholische – Meersburg für Jungen, Gengenbach für Mädchen – und evangelische Einrichtungen – Lahr für Jungen, Lörrach für Mädchen – zu schaffen, stieß dabei aber auf französische Kritik.[223] Dem Wortlaut der badischen Verfassung, die im Mai 1947 durch Volksabstimmung

[220] 2. 3. 1946, AdO Colmar AC 73. Die Genehmigung scheint nicht erteilt worden zu sein, wohl im Hinblick auf die beginnende Reformdiskussion. Regierungspräsident Dr. Hermann Person hat es als persönliches Verdienst Wohlebs bezeichnet, dass er „in seiner Partei und im Landtag ohne Konflikt mit der Kirche die christliche Gemeinschaftsschule durchsetzte", die in Württemberg „erst ... nach schweren Geburtswehen verwirklicht werden konnte". (Maier, Weinacht 1969, S. 72.) Dieses Verdienst wird nicht geschmälert, wenn die unterschiedliche geschichtliche Lage und die entgegenkommende Haltung Erzbischof Gröbers mitbedacht werden.

[221] AdO Colmar AC 73. Erzbischof Gröber antwortete auf einen Brief Schneiters v. 9. 9. 1946, doch kam sein Brief auf dem französischen Dienstweg über die Landesverwaltung in Freiburg und Abbé Virrion zu Schmittlein, der am 23.9. die Délégation Supérieure um Klärung bat, wer endgültig der Empfänger sein solle (4027/DGAA/EDU). Pènes Antwort v. 9.10. (310/Cab/DAA) erklärte den Inhalt des Briefes für überholt: Wohleb und Gröber seien mit dem Grundsatz der Simultanität so, wie diese gehandhabt werden solle, einverstanden.

[222] 4642/DGAA/EDU v. 5. 11. 1946 (Antwort Schmittleins mit Laffons Unterschrift an Pène auf dessen Schreiben Nr. 310/Cab/DAA mit Richtigstellung), AdO Colmar AC 73.

[223] Vermerk von Maurice für Schmittlein, 12137/DGAA/EDU v. 8. 5. 1947, AdO Colmar AC 73. Zu den Zyklen vgl. Kap. 5.3.5.

angenommen wurde, war die konfessionelle Prägung der Lehrerbildung nicht zu entnehmen. Erzbischof Gröber erklärte sich mit der Garantie des christlichen Charakters der Schule zufrieden. Eine in der Praxis konfessionelle Lehrerbildung sei ihm mehrfach zugesagt worden: Er verwahrte sich gegen den Vorwurf, die Rechte der katholischen Kirche nicht energisch genug vertreten zu haben.[224]

Half in Baden neben der eingewurzelten Tradition die gute Verbindung der Kultusverwaltung zum Ordinariat mit, eine beiden Seiten erträglich scheinende mittlere Lösung zu finden, so war in Württemberg-Hohenzollern die Ausgangslage davon weit entfernt. Einerseits hatte es in Württemberg immer konfessionelle Volksschulen gegeben, bis das „Dritte Reich" sie abschaffte. Andererseits gehörten, im Unterschied zu Ott und Wohleb, Carlo Schmid und sein Adlatus Roser zum evangelischen Bevölkerungsteil, und sie waren Mitglieder der sozialdemokratischen Partei. Evangelisch war auch der französische Gouverneur Widmer,[225] was seine Vorbehalte gegen katholische Bekenntnisschulen verstärkt haben mag. Schmittlein hatte aber in Tübingen nicht nur behutsame Unterstützung zu erwarten. Vielmehr gingen die Wunschvorstellungen der in Württemberg-Hohenzollern maßgebenden Personen über seinen Kompromiss hinaus. Für die deutsche Behörde spielte die Absicht des nördlichen Landesteils, bei der überkonfessionellen Schule zu bleiben, entscheidend mit. Man hielt, soweit man konnte, an einer parallel verlaufenden Entwicklung der beiden Landeshälften fest.[226] Umgekehrt hatte Bischof Dr. Sproll, als er

---

[224] Pastoralbrief v. 8. 5. 1947, verlesen am 18.5. im Zusammenhang mit der Abstimmung über die bad. Verfassung und den Wahlen zum bad. Landtag. Gröber war mit seiner Haltung auch auf die Kritik der anderen deutschen Bischöfe gestoßen. Die bad. Verfassung (RegBl B v. 28. 5. 1947, S. 129) erklärte in Artikel 28: „Die öffentlichen Schulen sind Simultanschulen mit christlichem Charakter im überlieferten badischen Sinn." Die Lehrerbildung blieb ein Streitpunkt zwischen der Militärregierung und dem Freiburger Erzbischof. Während Virrion Mitte August 1947 bei zwei ausführlichen Gesprächen mit Erzbischof Gröber in anderen Fragen Einigung erzielte, beharrte Gröber auf der konfessionellen Lehrerbildung, die für ihn das notwendige Gegenstück zur Simultanschule war. Er deutete an, dass aus Rom und der eigenen Diözese, angeführt von Prälat Föhr, Druck auf ihn ausgeübt werde, und erklärte, er hoffe in der strittigen Frage auf die Zukunft. (14. und 16. 8. 1947, AdO Colmar AC 64.2.)

[225] Mündliche Information durch René Bargeton, 8. 5. 1991.

[226] Graff erwähnt in einem Bericht, dass am 11. 10. 1945 eine ausführliche Besprechung mit Bäuerle und seinem Volksschulreferenten Schneckenburger stattgefunden hatte (AdO Colmar AC 73). Zur Haltung des Staatssekretariats für Württ.-Hohenzollern 1946 und später vgl. die französischen Berichte vom März und 16. 8. 1946, AC 118.1, und Konstanzer 1969, bes. S. 51, 57. Roser hat sich zum Problem „Staat und Kirchen als Erziehungsmächte" in Vorträgen in Bad Boll (7. und 15. 8. 1946) und in der Volkshochschule Reutlingen (1. 11. 1946) auch grundsätzlich geäußert; eine überarbeitete Fassung der Reden liegt gedruckt vor. (Roser 1948 b, S. 25–42.)

der noch gemeinsamen württembergischen Landesverwaltung in Stuttgart am 10. September 1945 das Hirtenschreiben der Fuldaer Bischofskonferenz vom 23. August zur Kenntnis brachte, das Argument der zuletzt im Volksschulgesetz von 1909 bestätigten Tradition auf seiner Seite, die 1936 durch einen Gewaltakt beseitigt worden sei. Wie seine Mitbischöfe im rheinisch-pfälzischen Raum beantragte er die Wiederherstellung des Zustandes von vor 1933. Der Geist des Christentums müsse bei der Jugend grundsätzlich, nicht nur im Religionsunterricht gepflegt werden. Wo eine öffentliche katholische Volksschule nicht möglich sei, solle die Freiheit zur Errichtung einer privaten Schule gewährt werden. „Wir stützen unsere Forderungen auf unser durch Gesetz und Konkordat verbürgtes Recht."[227]

Noch kräftiger hieb kurz darauf das katholische Dekanatsamt Ravensburg im Auftrag der oberschwäbischen Dekane in dieselbe Kerbe: Religion müsse „tragendes Element der ganzen Unterweisung und Erziehung" sein. Die Gemeinschaftsschule, „eine Einrichtung, die so ausgesprochen gegen Recht und Gesetz und so unmoralisch mit den verwerflichsten Mitteln erzwungen zustande kam, konnte nie und kann heute nicht als zu Recht bestehend angesehen werden".[228]

Schmittlein wies die französische Landesverwaltung im Einklang mit seiner sonstigen Haltung an, jede Umwandlung sei einzeln zu beantragen und die Entscheidung in voller Kenntnis aller Umstände zu treffen. Die Genehmigung von Privatschulen, über die das Konkordat nichts aussage, könne höchstens als besondere Ausnahme in Betracht kommen.[229]

Graff lag auf Widmers Linie; er unterstützte daher Carlo Schmid in der Schulfrage. Die Notwendigkeit, den Unterricht schnell wieder aufzunehmen, bewirke eine De-facto-Anerkennung der Gemeinschaftsschule. Der Mangel an Schulräumen, Lehrern und Geld erlaube ohnehin kein Nebeneinander von zweierlei und dann meist kleinen Schulen. Unterschiedliche Lehrbücher seien ebenfalls nicht sinnvoll. Die äußeren Schwierigkeiten sehe auch das Rottenburger Ordinariat, das sich daher bei einer Besprechung am 29. September 1945 kompromissbereit gezeigt habe. Auf der evangelischen Seite herrsche die Meinung, die Lehrerschaft sei religiös lauer als früher und das lasse sich durch eine konfessionelle Lehrerbildung nicht ändern.[230]

---

[227] A 3353, AdO Colmar AC 73. Vgl. Virrions Bericht über sein Gespräch mit Bischof Sproll am 6. 9. 1946, AC 118.1. – Insgesamt zum Hintergrund und Verlauf der Schuldiskussion in Württ.-Hohenzollern: Auerbach 1993, S. 140–168.

[228] Schreiben von Monsignore Remmele v. 1. 10. 1945, AdO Colmar AC 73.

[229] 367/DGAA/EDU v. 1. 10. 1945 an Colonel Niel, Secrétaire Général de la Délégation Régionale du Wurttemberg, als Antwort auf dessen Schreiben 5105/I.P.C. v. 21. 9. 1945.

[230] Bericht von Graff, Oktober 1945, AdO Colmar AC 73. Zur Diskussion innerhalb der ev. Kirchenleitung für Württemberg: Thierfelder 1995, S. 195–213.

Eine Befragung der Eltern, nach französischer Feststellung vom katholischen Klerus teilweise massiv beeinflusst,[231] brachte das zu erwartende Ergebnis. Der Rottenburger Generalvikar Kottmann erwähnt am 20. Juli 1946 in einem Schreiben nach Baden-Baden, in 530 Gemeinden hätten über 75 % der Abstimmenden die Bekenntnisschule gewünscht, davon in 396 Gemeinden 100 % und in weiteren 108 zwischen 95 und 99 Prozent. Gleichzeitig erklärte er sich beunruhigt durch die Mitteilung, die Lehrerbildung müsse überkonfessionell sein. Es gebe gegenteilige Zusagen an die Ordenseinrichtungen in Bonlanden, Heiligenbronn und Sießen von deutscher und auch französischer Seite. Im Blick auf die voraussehbare Zahl von Konfessionsschulen bat er, dass Saulgau eine konfessionelle staatliche Lehrerbildungsanstalt werde.[232] Kurz zuvor hatte das Freiburger Ordinariat für die ihm unterstehenden Gemeinden im ehemals preußischen Hohenzollern die Wiederherstellung der im Frühjahr 1939 beseitigten Bekenntnisschulen beantragt.[233] Der Rottenburger Bischof wandte sich unmittelbar an General Koenig.[234]

Schmittlein, im Nordteil der Zone hart bedrängt, kam nach persönlicher Durchsicht der Voten der Erziehungsberechtigten Anfang September 1946 zum Ergebnis, dass 180 Bekenntnisschulen in Südwürttemberg (ohne Hohenzollern und Lindau) zweifelsfrei gerechtfertigt seien.[235] Bald danach – und unabhängig davon – wies das Tübinger Staatssekretariat die Bezirksschulämter an, an vierzig Orten, wo jeweils sechzig oder mehr Kinder katholischer oder evangelischer Konfession die Volksschule besuchten, den Unterricht nach Bekenntnissen getrennt zu führen, bis durch die gesetzgebende Körperschaft eine endgültige Regelung erfolge.[236] Mitte

---

[231] Bericht Graffs v. 4. 4. 1946, AdO Colmar AC 73; Vermerk Schmittleins für Koenig 3911/DGAA/EDU v. 11. 9. 1946, AC 118.1.

[232] Schreiben A 6934 und A 6935, AdO Colmar AC 73.

[233] Schreiben von Generalvikar Dr. Simon Hirt an das Tübinger Staatssekretariat v. 4. 7. 1946, AdO Colmar AC 73.

[234] Vgl. AdO Colmar AC 73. Laffons Schreiben 6428/CAB/C beantwortet Koenigs Schreiben 5744/CC/DAC/ADM v. 17.8.; dabei Schmittleins Darlegung 3911/DGAA/EDU v. 11. 9. 1946. Er geht von über 300 Bekenntnisschulen im Schuljahr 1946/47 aus: 180 in Württemberg, mindestens 100 in Hohenzollern, 33 im Kreis Lindau. In seinem Schreiben an die Tübinger Délégation Supérieure v. 2.9. (3748/DGAA/EDU, AC 118.1) ist die Zahl für Württemberg näher begründet: In 72 Schulen gebe es keine, in weiteren 68 nur eine kleine nichtkatholische Minderheit. In 40 Fällen sei die Schülerzahl so groß, dass mehrere Schulen ohne Schwierigkeiten möglich seien. An der Überkonfessionalität der Einrichtungen der Lehrerbildung hält er fest: Lehrer, die an Bekenntnisschulen unterrichten wollten, könnten nach Abschluss der staatlichen Ausbildung in besonderen kirchlichen Instituten eine zusätzliche Einführung in ihre Aufgaben und die missio canonica erhalten.

[235] 3748/DGAA/EDU (vgl. Anm. 234).

[236] Erlass Rosers TU I 1037 v. 13. 9. 1946, AdO Colmar AC 73.

Oktober stellte Abbé Virrion allerdings fest, dass es von den 180 vorgesehenen Bekenntnisschulen erst 37 gebe. Dabei könnte das Staatssekretariat den Wünschen des Bischofs entsprechen, indem es Schulen mit nur wenigen evangelischen Schülern katholische Lehrer zuweise.[237] Maurice sprach daraufhin mit Roser, der Schmittleins Anordnung erst nach seinem Erlass vom 13. September erhalten hatte und angab, er habe geglaubt, sie dem Sinn nach schon erfüllt zu haben. In Nordwürttemberg trete auch die CDU für die Gemeinschaftsschule ein. Wenn man in Südwürttemberg den evangelischen Teil der CDU mit den anderen Parteien zusammenrechne, könne sich in der Schulfrage durchaus dasselbe Resultat ergeben.[238] Darauf hoffte offenbar auch Widmer und spielte einstweilen auf Zeitgewinn.[239] Schmittlein erinnerte ihn, dass Koenig Rottenburg zufriedenstellen wolle und hohe Persönlichkeiten sich für die Sache interessierten.[240] Virrion reiste hin und her.[241] Ihm schrieb der Rottenburger Schulreferent Dr. Storr am 19. November, er habe die Zusicherung von 177 Bekenntnisschulen „mit großer Freude" erhalten. Rottenburg wünsche „vertrauensvolle Verhandlungen" zwischen Bischof und Militärregierung, falls irgendwo Schwierigkeiten aufträten. Die Geistlichen seien angewiesen, sich öffentlich nur dann zum Problem zu äußern, wenn dies nach einem Angriff unumgänglich sei.[242] Schmittlein wandte sich daraufhin noch vor Monatsende erneut an Widmer: Auch im Hinblick auf Koenigs und Laffons Zusagen allgemeiner Art müssten die 177 Schulen schnellstmöglich Konfessionsschulen werden. Er fügte hinzu, wenn Rottenburg nicht konziliant gewesen wäre, hätte leicht eine weit größere Zahl herauskommen können.[243]

---

[237] Bericht v. 15. 10. 1946, AdO Colmar AC 73.

[238] Vermerk von Maurice 6011/DGAA/EDU/E v. 23. 10. 1946, AdO Colmar AC 73.

[239] Vgl. den Vermerk von Maurice v. 5. 11. 1946 (6889/DGAA/EDU/E) über sein Gespräch mit Widmer am 31.10., Schmittleins Schreiben an Widmer v. 15.11. (4740/DGAA/EDU) und Virrions Bericht v. 19.11. über Besuche bei Widmer vor und nach seiner Besprechung in Rottenburg: Widmer wolle ‚temporiser' (Zeit gewinnen). AdO Colmar AC 73.

[240] Schreiben 4740/DGAA/EDU v. 15. 11. 1946 (wie Anm. 239).

[241] Vgl. Anm. 239.

[242] AdO Colmar AC 73. Auch Generalvikar Kottmann hatte am 29. 10. 1946 (Schreiben Nr. 11727, AC 73) der Tübinger Délégation Supérieure versichert, dass Rottenburg an Orten, wo – wie in Schramberg-Sulgen – echte Hindernisse bestünden, gegen eine Gemeinschaftsschule keine Einwände geltend mache. Er beklagte sich aber, dass Gemeinden die Umwandlung in Bekenntnisschulen zu sabotieren versuchten, und nannte Balingen, Nagold, Reutlingen und Schwenningen als Beispiele.

[243] 4930/DGAA/EDU v. 28. 11. 1946. In seinem zusammenfassenden Bericht v. 5. 12. 1946 schreibt Virrion, in Württemberg seien durch Schmittleins Bemühung 177 Bekenntnisschulen gegen den Willen der deutschen Schulbehörde eröffnet worden. (Beides AdO Colmar AC 73.)

1947 wurde die Gangart aber trotz Schmittleins Zugeständnissen härter. Für Hohenzollern veranlasste Generalvikar Dr. Adolf Rösch Mitte März eine „einheitliche Willenskundgebung der Katholiken" durch Listen, in die sich die Wahlberechtigten beiderlei Geschlechts im Anschluss an den Gottesdienst eintragen sollten.[244] Im Jahr darauf war es die Arbeit am Schulgesetz für Württemberg-Hohenzollern, die dafür sorgte, dass das Thema nicht an Aktualität verlor. Die im Mai 1947 vom Volk gebilligte und damit in Kraft getretene Verfassung des Landes sah in Artikel 114 ein solches Gesetz vor. Seine Dringlichkeit ergab sich jedoch auch daraus, dass die Vereinigung der drei südwestdeutschen Länder ernsthaft ins Gespräch gekommen war und schneller näherzurücken schien, als es dann tatsächlich der Fall sein sollte. Die CDU hatte im Landtag die absolute Mehrheit und wollte die Schulverhältnisse in ihrem Sinn festgelegt wissen, ehe Württemberg-Hohenzollern im Südweststaat aufging. Sie erzwang deshalb eine rasche Fertigstellung des Schulgesetzes. Sobald dieses vorlag, verstärkten die Befürworter konfessioneller Schulen noch einmal ihre Anstrengungen, denn nun mussten die Eltern über die gewünschte Form der Schule entscheiden. Vor der Abstimmung am 12. Dezember 1948 veröffentlichte das Bischöfliche Ordinariat in Rottenburg einen Hirtenbrief, in dem „unverdrossener Einsatz aller unserer Kräfte für Gott und sein Reich" gefordert wurde. „Eine durch und durch katholische Erziehung ... kann ... nur die Bekenntnisschule vermitteln." Dort würden „alle Fächer, auch das Rechnen und Turnen, ... aus demselben Geiste gelehrt". Die christliche Gemeinschaftsschule müsse eine mittlere Linie suchen, „das angeblich Gemeinsame" herausstellen: „Das ist aber ein falscher Weg, um den konfessionellen Frieden zu erhalten und zu fördern, denn die Verschiedenheit geht bis zur Wurzel." Es sei „strenge Gewissenspflicht", das „Wahlrecht auszuüben und die katholische Bekenntnisschule zu wählen". „Der katholischen Schule, die unsere Eltern und Voreltern besucht haben, verdanken wir nächst der Gnade Gottes unseren katholischen Glauben ... Darum werdet Ihr diese am kommenden Sonntag für Eure Kinder verlangen."[245]

Das geschah. Graff hielt am 13. Dezember fest, dass praktisch der gesamte katholische Bevölkerungsteil für die Bekenntnisschule gestimmt habe.[246]

---

[244] Schreiben an die Pfarrämter in Hohenzollern v. 14. 3. 1947 (Nr. 4277), AdO Colmar AC 73. Dr. theol. Dr. iur. utr. Adolf Rösch, Generalvikar seit 1932, war 1946–1952 für Hohenzollern zuständig, daneben Dr. Simon Hirt 1946–1948 und Wilhelm Burger 1948–1952 für Baden. Nach der Bildung von Baden-Württ. 1952 gab es wieder, wie vor 1946, nur einen Generalvikar für die Diözese. (Frdl. Mitteilung von Dr. Schmieder, Erzb. Ord. Freiburg, 9. 2. 2000.)

[245] Kirchliches Amtsbl. v. 18. 11. 1948, A 13292, AdO Colmar AC 73.

[246] Ein Bericht Widmers folgte: 28/SAA/EDU v. 8. 1. 1949, AdO Colmar AC 73. Ausführliche Darstellung des Verlaufs und Ergebnisses bei Winkeler 1971, S. 82–99.

Die Einforderung dieser Schule und der ihr entsprechenden Lehrerbildung ging allerdings am heftigsten im Nordteil der französischen Zone vor sich, obwohl es auch dort in den ehemals hessischen Teilen eine Tradition der Simultanschule gab. Mit den Bischöfen von Mainz, Speyer und Trier kam es schon im ersten Besatzungsjahr zu Kontroversen, die dadurch nicht vermindert wurden, dass der für das anfangs getrennt verwaltete Gebiet Hessen-Pfalz zuständige General Jean-Claude Bouley bei den Schulen vorschnell den Zustand vom Januar 1933 wiederhergestellt hatte,[247] sodass der Bischof von Trier im Januar 1946 feststellen konnte, in seiner Diözese gebe es für katholische Kinder fast ausnahmslos katholische Volksschulen. „Für die Überwindung des nationalsozialistischen Geistes in der Jugend ist eines der wichtigsten und wirksamsten Mittel ... die Heranbildung einer ... aus dem Christentum lebenden Lehrerschaft. Diese kann aber nur gebildet werden in konfessionellen Lehrerbildungsanstalten."[248] Der Bischof von Speyer erklärte es für unverständlich, „wenn die Militärregierung das der Kirche zugefügte Unrecht weiterbestehen lassen oder sogar billigen würde, während auf allen anderen Gebieten der Nationalsozialismus beseitigt werden soll".[249] Im August 1946 legte der Speyerer Generalvikar gegen die Errichtung überkonfessioneller Lehrerbildungsanstalten „ausdrückliche Verwahrung" ein.[250]

---

[247] Vgl. AdO Colmar AC 73, insbesondere Bouleys Vermerk v. 18. 9. 1945 (379/S.G.G.M. 2470) an den Erziehungsoffizier seiner Délégation Supérieure, in dem er sich für seine Auslegung des Erlasses 795 v. 5. 9. 1945 auf eine Äußerung Laffons beruft, Laffons Schreiben 817/DGAA/EDU v. 16. 11. 1945, das Schreiben des Trierer Bischofs Dr. Franz Rudolf Bornewasser v. 21. 1. 1945 (irrtümlich statt 1946) und das Schreiben Schmittleins v. 23. 2. 1946 (1627/DGAA/EDU) an das Erziehungsministerium – Service des Affaires Allemandes et Autrichiennes – in Paris.

[248] Schreiben v. 21. 1. 1945 (siehe Anm. 247).

[249] Schreiben v. 19. 8. 1945, AdO Colmar AC 73.

[250] Schreiben 15/19–7/46 v. 19. 8. 1946. Der Protest wurde von Laffon in einem Schreiben v. 4. 9. 1946, das Schmittlein verfasst hatte, scharf zurückgewiesen. Es handele sich um einen „völlig ungewöhnlichen Eingriff einer außerhalb der Verwaltung stehenden Autorität in die Verwaltung", der auch im Ton unannehmbar sei. Wie sich inzwischen der Umgangston verändert hatte und welche Argumente vorgebracht wurden, zeigt die Denkschrift des Oberregierungspräsidenten von Hessen-Pfalz, Dr. Eichenlaub, an die Militärregierung in Neustadt v. 30. 8. 1946. In der kath. Bekenntnisschule sei eine „universalistische europäische Schau" gesichert und die Lehrerschaft werde sich, anders als es „die liberale Lehrerschaft in der Simultanschule in überreichem Maß getan" habe, nicht „austoben in der Darbietung eines ungesunden militaristischen, faschistischen und eines vom Rassendünkel besessenen Geistes". „Es ist bemerkenswert, dass der Ruf nach der Simultanschule hauptsächlich von den Kreisen kommt, welche den preußisch-berlinerischen Zentralismus und Unitarismus bejahen. Das sind alle marxistischen und ultranationalistischen Kreise; in diesen hatte sich auch der Gedanke des preußischen Militarismus und des arischen Herrenmenschentums vorzüglich verkörpert." Eichenlaub überreichte seine Ausarbeitung am 31.8. auch Schmittlein, der ihm bei diesem Gespräch angeblich konfessionelle

Als Koenig kurz davor Speyer besuchte, sagte er eine wohlwollende Prüfung zu, ohne sich zu binden.[251] Dann aber machte Pierre Schneiter, Unterstaatssekretär im Pariser Außenministerium und Leiter des Commissariat Général aux Affaires Allemandes et Autrichiennes, bei einem Gespräch Zusagen, auf die sich Bischof Joseph Wendel sofort berief.[252] Der Speyerer Bischof wünschte eine katholische Lehrerbildungsanstalt am Ort und eine evangelische in Kaiserslautern.[253] Koenig forderte Schmittlein auf, über das dementsprechend Veranlasste zu berichten.[254]

Dieser unterstrich Anfang Oktober in einem Vermerk für Laffon nochmals die Schwierigkeiten, die sich in der Lehrerbildung bei einer Konfessionalisierung ergäben: die Verdoppelung der Schulen, die untergebracht werden müssten, die ungleich großen konfessionellen Klassen und den Zwang zur Verwendung vermehrten, infolge des Lehrermangels oft ungeeigneten Personals. Bei einer Befragung hätten sich 61 Prozent der Schüler für überkonfessionelle Einrichtungen ausgesprochen.[255]

Es kam zu einer Sitzung der obersten Verantwortlichen in Baden-Baden. Koenig zitierte, was Schneiter Bischof Wendel in Aussicht gestellt hatte: 15 zusätzliche Bekenntnisschulen und die konfessionelle Gruppierung der künftigen Lehrer innerhalb offiziell überkonfessioneller Lehrerbildungsanstalten. Nur der zweite Punkt erschien strittig. Schmittlein berief sich auf die von Laffon unterzeichnete Verfügung vom 23. Juli 1946, die keine Ausnahmen vorsah. Musste nicht eine nun doch zugestandene Sonderregelung weitere nach sich ziehen? Wären aber erst alle Ecoles normales konfessionell, so sei die Formung der künftigen Lehrer durch die Education Publique nicht mehr möglich. Die Bischöfe würden dann Reformvorschläge ablehnen; eine wirksame Kontrolle der Einrichtungen und etwa nötig werdende Sanktionen seien nur noch um den Preis offenen Streites möglich. Konfessionelle Lehrerbildung heiße Übergabe an den Klerus. Zu allem hin fordere das Konkordat, auf das dieser sich stütze, eine patriotische Erziehung. Die religiösen Gründe Bischof Wendels seien

---

Lehrerbildungsanstalten zusagte, falls die Gebäudefrage gelöst werden könne, mindestens nachträglich jedoch über Laffon deutlich widersprach (Schreiben Laffons v. 5. 10. 1946 an die Délégation Supérieure der Pfalz) und dabei erwähnte, dass von den Schülern bei einer Befragung nur eine kleine Minderheit eine Trennung nach Konfessionen gewünscht habe. (Vgl. hierzu Schmittleins Vermerk 5940/DGAA/EDU v. 29. 11. 1946.) Alles AdO Colmar AC 73.

[251] 11. 8. 1946, AdO Colmar AC 73.

[252] Schreiben Delobels v. 11. und 13.9. und Vermerk v. 8. 10. 1946; Vermerke Koenigs v. 14.9. (6103 CC/DAC – Adm.) und 5. 10. 1946; Vermerk Schmittleins v. 14. 10. 1946 (4300/DGAA/EDU); alles AdO Colmar AC 73.

[253] Bericht von J. Pollet über die Fuldaer Bischofskonferenz (20.-22. 8. 1946) v. 23. 8. 1946, AdO Colmar AC 73.

[254] 6103 CC/DAC-Adm. v. 14. 9. 1946, AdO Colmar AC 73.

[255] 4129/DGAA/EDU v. 2. 10. 1946, AdO Colmar AC 73.

vorgeschoben. Der Gewissensfreiheit sei genügt, denn jeder Schüler erhalte den Religionsunterricht seiner Konfession. Beabsichtigte Anschlusseinrichtungen, Kurse von etwa drei Monaten, die für eine Tätigkeit an der Bekenntnisschule speziell ausbildeten, entsprächen den Forderungen des Konkordats.

Alle Anwesenden stimmten Schmittlein zu[256] und Koenig telefonierte noch am gleichen Tag mit Schneiter. Dieser jedoch erklärte, selbst angesichts der zu erwartenden Schwierigkeiten könne er hinter sein Versprechen nicht zurückgehen. Daraufhin unterrichtete Koenigs Kabinett Schmittlein, der Oberbefehlshaber müsse eine konfessionelle Lehrerbildungsanstalt in der Pfalz anordnen,[257] und Schmittlein wies den dortigen Leiter des Erziehungswesens, Delobel, an, Gebäude für 120 katholische Schüler zu suchen.[258]

Er tat freilich offenbar noch etwas anderes und das mit Erfolg: Am 24. Oktober 1946 erhielt Schneiter durch Erziehungsminister Marcel-Edmond Naegelen eine unmissverständliche Rüge. Eine Überlassung der Lehrerbildung an die Bischöfe hieße eine historische Mission aufgeben. Es sei der Kern der französischen Politik, dass die Umerziehung nicht durch die Deutschen selbst vorgenommen werden könne. Innerhalb der Umerziehung sei die Lehrerbildung die wichtigste Frage. „Bis wir sicher sein können, dass sie die Bedeutung der Freiheit, Objektivität und Humanität wiederentdeckt haben, müssen die Lehrer ganz durch uns herangebildet werden." Schneiter möge sich den hohen Persönlichkeiten anschließen, die eine entsprechende Lösung am 4. Oktober einmütig gebilligt hätten. „Es ist unbedingt erforderlich, dass diejenigen, die vor der Geschichte mit der heiklen Aufgabe der Umerziehung betraut sind, ... ihre schwere Arbeit tun können, ohne auf neue Hindernisse zu stoßen, die die schon vorhandenen noch vermehren."[259]

Das war ein fast schon nicht mehr zu erwartender Triumph für Schmittlein. Doch der Kampf ging weiter, und die interne Berücksichtigung des Bekenntnisses, die Schneiter zugesichert hatte, blieb auf der Tagesordnung. Im November unterrichtete Gouverneur Hettier de Boislambert Laffon von seiner Antwort auf einen Brief des Bischofs von Trier, in der einerseits das neue Argument vorkam, die Lehrerbildungsanstalten seien mit den Gymnasien vergleichbar und daher wie diese interkonfessionell, andererseits aber, soweit möglich, eine Gruppierung der Schüler nach ih-

---

[256] Vermerk Schmittleins 4300/DGAA/EDU v. 14. 10. 1946, AdO Colmar AC 73. 23. 7. 1946: Arrêté v. 8.7., am 23.7. im J.O. veröffentlicht (wie Anm. 158). Zu den dreimonatigen Zusatzkursen vgl. 3520/DGAA/EDU v. 14. 8. 1946, AC 73.

[257] Weisung an Schmittlein v. 5. 10. 1946, AdO Colmar AC 73.

[258] Vermerk Delobels v. 8. 10. 1946 und 4231/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 73.

[259] No. 3670 v. 24. 10. 1946, AdO Colmar AC 73.

rer kirchlichen Zugehörigkeit in Aussicht gestellt wurde.[260] Ähnlich sagte General Koenig in einer Antwort an Bischof Wendel von Speyer eine solche Gruppierung überall da zu, wo sie gewünscht werde und möglich sei. Der von Schmittlein entworfene Brief war ein diplomatisches Meisterstück und gab zugleich der Education Publique in allem anderen Rückendeckung.[261] Die Frage war, ob es bei der starken Stellung, die die Militärregierung Ende 1946 in diesem Sektor hatte, bleiben würde. Schon im Februar 1947 wurde in den Kirchen der Diözese Mainz ein Hirtenbrief des Bischofs zur Bekenntnisschule verlesen, der mit Zitaten aus der Zeit gespickt war, als der Kulturkampf seinen Höhepunkt erreicht hatte: Die Simultanschule gebe zwar noch Religionsunterricht, aber sie zerstöre den Glauben, den Kern der christlichen Erziehung. Sie sei ein Teil des großen Abfalls von Gott, ein Unrecht gegen Gott, Kirche, Eltern, Kinder und Lehrer ...[262]

Schmittlein blieb trotz solcher scharfer Angriffe zunächst noch Sieger. Ungeachtet der Unterstützung, die ihm Minister Naegelen hatte zuteil werden lassen, war aber offensichtlich, dass die Regierung in Paris einen regelrechten „Kulturkampf" in ihrer Zone nicht wünschen konnte. Schon in einem Schriftstück der Militärregierung vom September 1945 findet sich der aufschlussreiche Satz, man sollte sich auf einen solchen Streit nicht zu einer Zeit einlassen, wo man den Heiligen Stuhl dazu zu bewegen hoffe, ein apostolisches Vikariat an der Saar zu schaffen, also daran mitzuwirken, das Saarland auch kirchlich von Deutschland zu trennen.[263] Als Koenig im August 1946 Speyer besuchte und mit Bischof Wendel sprach, der mit seiner Kritik nicht zurückhielt, fragte er ihn lächelnd, ob er ihm einen Kulturkampf androhe. Der Bischof verneinte[264]; es ging jedoch nicht um das Wort, sondern um die Sache. Gleichgültig ob die Haltung der katholischen Bischöfe auf längere Sicht zweckmäßig war, verfügten die Deutschen an dieser Stelle über eine Möglichkeit, die sie sonst nirgends hatten: in einem Teil des Auslandes Gehör und Unterstützung zu finden. 1945 hatte ein Beauftragter des Vatikans, der Deutschland bereiste, den Bischöfen Klugheit empfohlen und von einer Einmischung in die Politik abgeraten.[265] Drei Jahre danach jedoch sprach der spätere Kardinal Domenico Tardini, der Aufgaben des päpstlichen Außenministers (Kardinal-Staatssekretär) wahrnahm, in einer Unterredung mit dem französischen

[260] AZ 2661 v. 15. 11. 1946 zu Bischof Bornewassers Brief v. 7. und Hettier de Boislamberts Antwort v. 31. 10. 1946; AdO Colmar AC 73.
[261] 4881/DGAA/EDU v. 26. 11. 1946 (Antwort auf 14/1–17/46 v. 5. 8. 1946), AdO Colmar AC 73. Zur Autorschaft: 4300/DGAA/EDU v. 14. 10. 1946, AC 73.
[262] 25. 1. 1947, AdO Colmar AC 73.
[263] Vermerk für Laffon v. 27. 9. 1945 (von Muller?), AdO Colmar AC 73.
[264] 11. 8. 1946, AdO Colmar AC 73.
[265] 834 C.C/CAC v. 3. 10. 1945, AdO Colmar AC 73.

Botschafter beim Heiligen Stuhl Klagen an, die aus der französischen Zone an sein Ohr gedrungen waren. Unter kaum verhüllter Bezugnahme auf den Direktor der Education Publique erwähnte er Persönlichkeiten in der Besatzungsverwaltung, die die Deutschen von der Überlegenheit französischer Verfahren und der laizistischen Schule zu überzeugen suchten. Er betonte dabei, von der preußischen und der verpreußten deutschen Bevölkerung sei nichts zu erhoffen. Aber das sei im Westen und Süden Deutschlands, wo das (katholische) Christentum tiefe Wurzeln geschlagen habe, anders. Frankreich entfremde sich den einzigen Teil des deutschen Volkes, dem es vertrauen könnte.[266]

5.5 Die Weisungen des Alliierten Kontrollrats und ihr Echo

Als Dr. John W. Taylor, der Leiter der amerikanischen Education and Religious Affairs Section, Ende 1945 auf die in den ersten Monaten nach dem Waffenstillstand geleistete Arbeit zurückblickte,[267] schienen ihm die Weichen für die nun kommende „positive Phase" im Bildungswesen gestellt. Die Schulen waren entweder geöffnet oder bereiteten sich auf ihre Eröffnung vor. Von jetzt an sollten sie und die Schulverwaltung, wohlwollend angeleitet, „demokratische Grundsätze" verwirklichen.

Es zeigte sich aber, dass praktische Probleme auch noch 1946 ganz im Vordergrund standen. Die von Tag zu Tag notwendige, meist zugleich schwierige und eilige Arbeit belastete die wenigen Beamten in der Schulverwaltung so sehr, dass sie schon aus diesem Grund nicht begierig darauf sein konnten, auch im Großen alles anders als gewohnt zu machen. Die Versorgung der Schulen mit Lehrern drängte, die Entnazifizierung der vorläufig aus dem Beruf Entfernten zog sich hin. Zudem waren die

[266] 432/EDU v. 19. 11. 1948: Bericht von Botschafter Wladimir d'Ormesson an Außenminister Robert Schuman. Angeblich fügte Tardini wörtlich hinzu: „Alles Übrige ist nationalistischer und sogar nazistischer denn je." Ob er von dem, was d'Ormesson berichtete, überzeugt war oder sich der Denkweise des Gesprächspartners diplomatisch anpasste, ist in unserem Zusammenhang bedeutungslos. Schon über ein Jahr zuvor hatte Virrion nach einem Gespräch mit dem Mainzer Bischof Albert Stohr berichtet, der deutsche Episkopat habe über den Apostolischen Visitator in Deutschland, den amerik. Bischof Muench, Kontakte mit Rom, wo sich ein für Frankreich unvorteilhafter Eindruck ergeben könne. (30. 9. 1947, AdO Colmar AC 64.2.) – Auch aus der amerik. Zone wurden die Schulsorgen des Episkopats von dem Münchener Kardinal Michael von Faulhaber immer wieder über Muench oder unmittelbar nach Rom berichtet. (Hürten 2002, S. 188, 397 (dabei das Eintreten für das humanistische Gymnasium erwähnt), 544.) Muench versuchte am 17. 1. 1948 durch einen Brief an den Leiter der Militärregierung in Bayern zwischen diesem und dem Kardinal zu vermitteln. (Hürten S. 343 f.)

[267] Vgl. Kap. 3.3.

Nachrichten von durchgreifenden Reformen oder Reformabsichten in der sowjetischen Besatzungszone und Berlin kaum geeignet, für die dort angestrebten und durchgesetzten Lösungen zu werben. Obwohl die „Einheitsschule" kein Konzept ohne Vorgeschichte in Deutschland darstellte, war offensichtlich, dass sie nun nicht in erster Linie unter Bildungsgesichtspunkten erzwungen wurde. Auch die Zusammenfassung der höheren Schulen in der französischen Zone und die auf dieses Ziel hin entworfenen Stundentafeln und Lehrpläne des Jahres 1946 stießen in Württemberg-Baden eher auf Skepsis als auf Sympathie.

Am Jahresende 1946 waren die Schulverhältnisse im amerikanisch besetzten Süddeutschland etwas gefestigt, unterschieden sich aber in ihrer Erscheinung wesentlich von dem Bild, das sich Taylor für die Zukunft erhoffte. So kam es zu der programmatischen Rede, die er im Februar 1947 vor den Kultusministerien seiner Zone über die Grundsätze der amerikanischen Militärregierung im Erziehungswesen hielt.[268]

Er ging von der Demokratisierung als Ziel aus: Jeder Deutsche müsse im Gemeinwesen mitwirken können und durch die Schule darauf vorbereitet werden. Dies erfordere keine zentrale Kulturpolitik, wohl aber eine gewisse Einheitlichkeit, wobei er die Schulorganisation, die Schulabschlüsse, die Verfassung der Hochschulen, die Hochschul- und Staatsprüfungen und deren Anerkennung, die Unterstützung wissenschaftlicher Einrichtungen und den Austausch zwischen den Bibliotheken als Beispiele nannte. Daher sei auch das Weiterbestehen des entsprechenden Ausschusses im Länderrat der amerikanischen Zone und der Unterausschüsse und Arbeitsgruppen ungeachtet bayerischer Einwände zweckmäßig.

Wenn jeder nach seiner Eignung und seinen Fähigkeiten ausgebildet werden solle, müsse das in einer „differenzierten Einheitsschule" geschehen, die aus Steuermitteln finanziert und auf Kreisebene unter Beteiligung der Gemeinden verwaltet werde. Schon der Kindergarten, eine freiwillige Vorstufe zur Schule, gehöre zur organischen Struktur des Bildungswesens. Eine sechsjährige Grundschule sei so bald wie möglich zu verwirklichen. Von dort führe der Weg dann alle Jugendlichen in die höhere Schule. Eine Überlappung der beiden Stufen schloss Taylor aus. In der sich auffächernden höheren Schule werde der akademische Zweig, also die bisherige höhere Schule, nur ein kleiner Sektor von zweimal drei Jahren Dauer sein,

---

[268] AdO Colmar AC 132.4; Tent 1982, S. 126–128. Tent erwähnt, dass durch die allgemeinen Zustände längerfristiges Planen vor 1947 praktisch nicht möglich war (S. 111, 223). Im April 1946 hatte die E&RA in ihrem Monatsbericht erklärt, es sei „viel zu früh, um zu sagen, was das endgültige Programm sein wird". (Thron 1972, S. 44.) – Die in Taylors Ansprache erwähnte amerik. Kommission war das U.S. Social Studies Committee to Germany, das im Frühjahr 1947 Berlin und die amerik. Zone besuchte und im April einen sechzigseitigen Bericht vorlegte.

wobei es Wahlmöglichkeiten geben werde. 90 % der Heranwachsenden jedoch würden berufsvorbereitende höhere Schulen besuchen, die mit dem akademischen Zweig ranggleich seien. Überall werde allgemeine Bildung vermittelt: Die Gleichheit fordere eine einheitliche Schule. An die Zeit der Schulpflicht (bis zum 15. Lebensjahr) müsse bis zum 18. Lebensjahr mindestens eine Teilzeitschule anschließen.

Die Ausführungen knüpften an deutsche gesellschaftliche und pädagogische Überlegungen in der Weimarer Zeit an. Die herkömmlichen höheren Schulen entsprächen bestimmten sozialen Bedingungen und Einteilungen und müssten deshalb verschwinden. Im akademischen Zweig der künftigen höheren Schule werde auch für die klassischen Sprachen Platz sein, freilich erst gegen Ende. Taylor fand für sie ein anerkennendes Wort, doch seien acht bis neun Schuljahre und ein Anteil von etwa 40 % am gesamten Lehrstoff, wie dies in einem deutschen Plan unlängst vorgeschlagen worden sei, gewiss nicht erforderlich.

Um das vorgestellte Programm voll zu verwirklichen, müssten einige Schwierigkeiten bedacht werden, angefangen mit der Schulgeldfreiheit und der zusätzlichen finanziellen Förderung bedürftiger Schüler, die aber in allen Länderverfassungen der amerikanischen Zone erwähnt seien und nach und nach in die Realität umgesetzt würden. Es sei nötig, kleine Schulen, insbesondere die vielen Einklassenschulen, zusammenzulegen. Dass es sie überhaupt gebe, sei eine Folge der konfessionellen Zersplitterung; man müsse für die Zukunft auf die Einsicht der Religionsgemeinschaften hoffen. Auch private Schulen könnten das vielfältige Angebot der neuen öffentlichen Schulen in der Regel nicht leisten. Sie sollten daher nur zugelassen werden, wenn ihre pädagogischen Ziele über die der öffentlichen Schulen hinausgingen.

Noch drei weitere Hindernisse und Aufgaben stellte Taylor heraus: Die traditionelle Verbundenheit mit bestimmten Schularten, die Notwendigkeit einer staatsbürgerlichen Erziehung und die Neugestaltung der Lehrerbildung. Eine „Schule der Privilegierten“ sei ein Unrecht gegen die Masse des Volkes und in einer Welt, die Demokratie anstrebe, anachronistisch. Die staatsbürgerliche Erziehung liege im Argen: Sozialwissenschaftliche Inhalte müssten deshalb in die Lehrpläne aufgenommen und durch eine verantwortungsbewusste Selbstverwaltung der Schüler praktisch eingeübt werden. Eine Deutschland bereisende amerikanische Kommission lasse hierfür Impulse erhoffen. Schließlich erfordere die einheitliche Schule gleichrangig und gleichwertig ausgebildete Lehrkräfte. Solange die Ausbildung der Volksschullehrer ein tieferes Niveau habe als die der höheren Lehrer, könne man von einer einheitlichen Lehrerschaft nicht reden. Daher müssten alle Lehrer an Universitäten oder an diesen gleichgestellten Einrichtungen ausgebildet werden. Im Zusammenhang damit sei die Besoldung zu überprüfen.

Taylor beendete seine Rede mit einem Entgegnungen ausschließenden Satz: „Wir sind davon überzeugt, dass Sie sich von unseren grundlegenden Demokratisierungsvorschlägen gern inspirieren lassen, und erwarten Ihre Vorschläge zur praktischen Umsetzung." Für diese sicherte er „jede mögliche Hilfe" zu.

Nach den vielen Kontakten und Gesprächen in den über anderthalb Jahren seit der Besetzung konnte Taylor die von ihm ausgedrückte Überzeugung eigentlich nicht haben. Tatsächlich sprach er eine Erwartung aus, die einem Befehl gleichkam. Vielleicht hätte er sich verbindlicher geäußert, wenn es nicht seit Januar 1947 eine Direktive des Zonenbefehlshabers, General Clay, gegeben hätte, die von den Ländern der amerikanischen Zone die Vorlage von Plänen zur Schulreform forderte und dafür nicht nur eine knappe Frist (1. April) setzte, sondern auch schon alle entscheidenden Einzelheiten des Inhalts der Pläne ausdrücklich nannte. Andererseits hatte die E&RA Branch diese Direktive selbst erwirkt. Sie baute deren Inhalt in die mehrmals neueren Bedürfnissen angepasste Vorschriftensammlung der Militärregierung ein und wies die Erziehungsfachleute in den amerikanischen Länderverwaltungen ohne Zeitverzögerung an, die deutschen Kultusbehörden entsprechend zu unterrichten. Taylor war dabei, Deutschland zu verlassen, um die Leitung der University of Louisville im Staat Kentucky zu übernehmen. Es lag ihm wohl daran, zuvor die Weichen zu stellen, was unter den 1945 und 1946 gegebenen Umständen noch verfrüht gewesen wäre, und so hinter seine Tätigkeit in der Militärregierung einen überzeugenden Punkt zu setzen.[269]

---

[269] Tent 1982, S. 122–128, 252. Taylor beendete seine Tätigkeit für die Militärregierung am 23. 4. 1947. (Ebd. S. 130.) Tent zufolge hatte er sich in der Frage der Schulreform anfangs nur auf das Ziel der Schaffung einer demokratischen Gesellschaft, nicht aber auf Einzelheiten festgelegt, sah jedoch im Lauf des Jahres 1946 das Ziel immer enger mit Einzelmaßnahmen verbunden. Dies hatte nicht zuletzt der Bericht der Zook-Kommission bewirkt. (Gimbel 1968, S. 240.) Taylor wusste sich der Unterstützung Clays sicher, der am 10. 2. 1947 erklärte: „Die Erziehung oder Umerziehung ist der Bereich, in dem wir eine ausdrückliche Mission haben und Effektivität mit Demokratie verbinden müssen." (Gimbel S. 249. dt. Ausg. S. 322.) – Als Tent Taylor 1977 befragte, erklärte dieser, er habe nie Reformen angeordnet, nur auf die Ausarbeitung und Unterbreitung von Vorschlägen durch die Deutschen gedrängt. So mochte es ihm in der Erinnerung erscheinen. Der Wortlaut des OMGUS-Telegramms v. 10. 1. 1947, das John P. Steiner am 14. Januar Kultminister Simpfendörfer zuleitete, spricht jedoch eine andere Sprache. Dort war unmissverständlich aufgezählt, welche Maßnahmen in den zur Billigung vorzulegenden Absichtserklärungen der deutschen Kultusbehörden genannt sein müssten, damit die Militärregierung ihre Zustimmung gebe. Zu den Bedingungen gehörten die Beseitigung nebeneinander wirkender Schularten und die hochschulmäßige Ausbildung aller Lehrer, der die Besoldung angepasst werden müsse. In seinem Schreiben v. 4. Februar 1947 an Simpfendörfer schärfte Steiner ein, es sei „höchste Zeit, dass die ganze Kraft und alle verfügbaren Mittel ... dafür eingesetzt werden, dass ... ein Schulsystem aufgebaut

Wie die französische Verwaltung des Bildungsbereichs entfernte sich auch die amerikanische mehr und mehr von den ursprünglich ausgesprochenen Vorgehensweisen und Zielen. In der amerikanischen Zone war dafür weithin eine hochrangig besetzte Expertenkommission aus den Vereinigten Staaten ursächlich, die im August und September 1946 Deutschland besuchte und Clay über ihre Eindrücke und Folgerungen schriftlich berichtete. Taylor hatte eine solche Kommission selbst angeregt, aber angenommen, dass das Außenministerium sie aus Mitgliedern des Advisory Committee for German Reeducation bilden werde, die sich dann an Ort und Stelle von der Verwirklichung des „Long-Range Policy Statement for German Reeducation" überzeugen würden. Eine Zeit lang war daraufhin nichts geschehen. Als aber eine Japan bereisende Kommission für das Bildungswesen ihren Bericht vorlegte, ging dieser General Clay mit der Anregung zu, auch seinerseits eine solche Kommission zu empfangen und aus ihren Vorschlägen Nutzen zu ziehen. Taylor, der nun allen Grund zur Besorgnis hatte, statt hilfreicher Unterstützung einengende Leitlinien zu erhalten, versuchte vergeblich zu bremsen. Immerhin wartete Clay sein Nachgeben ab, bat dann aber sofort um die Entsendung der Kommission.[270]

Diese bestand, als sie gebildet war, aus elf angesehenen Fachleuten; zwei von ihnen wurden Commissioners of Education („Kultusminister"). Sie repräsentierten verschiedene Bereiche des Bildungswesens: Universität, Lehrerbildung, Schule, Schulverwaltung, Erwachsenenbildung, Jugendpflege. Die Leitung erhielt Dr. George Zook, ein Universitätsprofessor, dessen Name sich mit dem Abschlussbericht verband. Fast alle Kommissionsmitglieder waren durch die amerikanische Schule und Hochschule geprägt; mit europäischen Verhältnissen waren sie weniger vertraut. Man erwartete von ihnen ein unabhängiges Urteil. Dieses wurde jedoch von

---

werden kann, das mehr den gegenwärtigen Bedürfnissen der deutschen Jugend Rechnung trägt als der deutschen Vergangenheit". In dem zu erarbeitenden Erziehungsprogramm müssten „die Wünsche des ganzen Volkes" zusammengefasst sein, von denen die amerik. Militärregierung offenbar annahm, dass sie mit ihren eigenen identisch seien. (Akten des Erzb. Ord. Freiburg, 43.01.00, Vol. Vb.) – Die Military Government Regulations (MGR), deren Abschnitt (title) 8 dem Bildungswesen galt, betonten in der ersten Fassung v. 15. 3. 1946 noch, die Reform der Erziehung sei den Deutschen zu überlassen und die amerik. Erziehungsoffiziere sollten nicht versuchen, im Alleingang neue Schularten einzuführen. Schon die Fassung v. 27. 5. 1946 ergänzte jedoch, dass nach der Überwindung der Anfangsprobleme die deutschen Behörden zur „periodic reorganization of the education system" ermuntert werden sollten. Hierüber gingen die weiteren Änderungen (14.3. und 10. 6. 1947) dann noch deutlich hinaus. (Thron 1972, S. 42, 74–80, 175–176, 200.)

270 Tent 1981, S. 78 f.; Tent 1982, S. 72, 112–114. Der Bericht wurde Clay am 21. 9. 1946 überreicht (ebd. S. 115) und nach dem 12.10. in 20 000 Exemplaren verbreitet (Heinemann 1987, S. 43).

Voraussetzungen mitbestimmt, die ihnen wohl nicht immer bewusst waren. Dass die Neubegründung und Einwurzelung der Demokratie in Deutschland von vielen Faktoren neben der Schule abhing, war ihnen klar; dennoch erblickten sie in der Schule die Stelle, wo der Hebel angesetzt werden müsse.

Sie begannen ihre Darlegungen mit fast überschwänglichem Lob für den Beitrag, den Deutschland in der Vergangenheit zur Kultur der Menschheit geleistet hatte. Trotzdem hielten sie das deutsche Bildungssystem, das sie antrafen, für verbesserungsbedürftig. Verschiedene Schularten mit unterschiedlich anspruchsvollen Lehrplänen, ungleiche Verteilung der Schüler auf die Schularten, Schulgeld, Betonung der alten Sprachen, häufiges Ausscheiden von Schülern, ehe diese das Ziel der Schulart erreicht hatten, schließlich die kleine Zahl derer, die am Ende die Universität besuchen konnten – all dies wirkte auf die Kommission befremdlich. Die Schulreformdiskussion der Zwanzigerjahre war in Deutschland anscheinend weithin fruchtlos geblieben. Umso mehr war es nun an der Zeit, den Faden wieder aufzunehmen.

Am anstößigsten erschien die Trennung der Heranwachsenden gleichen Alters, deren gemeinsame Unterrichtung nach vier Jahren durch den Übergang in verschiedene Schularten endete. Hierdurch werde Ungleichheit bewirkt. Ein Gefühl der Unterlegenheit habe bei der Mehrheit die Unterwürfigkeit und den Mangel an Selbstbewusstsein verursacht, durch die autoritäre Machtstrukturen entstehen und gedeihen konnten. Ein solches Schulwesen mache eine gemeinsame Kultur der Jugendlichen unmöglich; dies wiederum behindere die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft. Die Kommission empfahl, Volks-, Berufs- und höhere Schulen in einem Gesamtschulsystem zu vereinigen, das unterhalb der Hochschulebene für alle gleich wäre. An sechs Jahre Grundschule sollte für sämtliche Jugendliche eine schulgeldfreie höhere Schule anschließen.

Obwohl die Schüler anfangs, wie schon bisher in den deutschen Grundschulen, denselben Lehrplan haben würden, sollte im 5. Schuljahr freiwilliger, zusätzlicher Fremdsprachenunterricht angeboten werden. Die Kommission hielt es auch für zweckmäßig, für manche Lerngegenstände homogenere Gruppen zu bilden, vertraute jedoch darauf, dass eine elastische Stundenplangestaltung Kern- und Wahlfächerunterricht in vernünftiger Weise verbinden werde. Die Sozialkunde sollte größeres Gewicht bekommen. Die Mädchen dürften nicht auf „Kinder, Küche und Kirche" beschränkt bleiben. Eine gezielte Berufs- und Laufbahnberatung müsse verhindern, dass auf nicht vorhandene Berufsmöglichkeiten vorbereitet werde. Bei der Lehrerbildung sei vorzusehen, dass auch die Lehrer der jüngeren Schüler die höhere Schule mit Erfolg besucht und drei, möglichst sogar vier Jahre Ausbildung an der Universität erfahren hätten, wo sich

die Einrichtung einer pädagogischen Fakultät für alle Lehramtsbewerber empfehle. Höhere Gehälter im Beruf seien die Folge dieser erhöhten Anforderungen. Unmittelbar sollte für deutsche Lehrer die Möglichkeit geschaffen werden, die Lehrverfahren demokratischer Staaten in der Praxis kennenzulernen. Den Universitäten wurden eine Öffnung für breitere Schichten, allgemeinbildende Lehrangebote, Selbstverwaltung der Studenten und Beiräte empfohlen, die im Einklang mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit auch für Lehrinhalte Empfehlungen geben würden.

Wie Taylor befürchtet hatte, fand die Kommission bei der bisherigen Tätigkeit der Militärregierung ebenfalls Defizite. Sie legte diese aber nicht den mit der Aufgabe betrauten Offizieren zur Last, unterstrich vielmehr die Schwierigkeit und Bedeutung der Arbeit und riet zur Verdoppelung des Personals sowie zur Rangerhöhung der Einheit von ‚branch' zu ‚division'. Sie empfahl einen koordinierenden Beirat und zusätzliche Geldmittel, außerdem ein Vetorecht für die Kontrolleure im Fall „undemokratischer" Vorschläge deutscher Kultusverwaltungen: „Es wäre systemwidrig, wenn die im Erziehungswesen oder anderswo Tätigen auf eine nur beratende Rolle beschränkt würden, solange die endgültige Verantwortung bei uns liegt." Die Amerikaner sollten mit Büchern, Filmen, Kontakten u. Ä. helfen, die Isolation der deutschen Lehrer aufzubrechen. Am deutlichsten in die Zukunft wies der Vorschlag, Mittel bereitzustellen, damit sorgfältig ausgesuchte deutsche Studenten, Lehrer und Führungskräfte im Kultusbereich in den Vereinigten Staaten ein zusätzliches Training erhalten könnten.[271]

Die Aufnahme des am 12. Oktober 1946 veröffentlichten Zook-Berichtes war uneinheitlich. Der Stellvertreter des amerikanischen Außenministers, William Benton, leitete ihn Minister Byrnes mit einem Begleitschreiben zu, in dem er die Vorschläge insgesamt unterstützte und den Plan, deutsche Studierende einzuladen, nachdrücklich und in der Größenordnung von jährlich 2000 bis 4000 Personen befürwortete. Andererseits meldete er Zweifel daran an, dass die Demokratie die Unterrichtung höherer und berufsbildender Klassen unter einem Dach erfordere. Er war auch skeptisch gegenüber lehrerbildenden Fakultäten an den Universitäten. Die richtigen Lehrer für die ein Hochschulstudium anstrebenden Schüler heranzubilden, sollte die Aufgabe aller Fakultäten sein und nicht Lehrkräften von geringerer Qualität überlassen werden. In einem Privatbrief unterstrich er seine Kritik: Er halte es nicht für richtig, sämtliche Züge des amerikanischen Bildungswesens auf das deutsche zu übertragen. Wie zu erwarten, wurde Benton von Andersdenkenden heftig gescholten, und

[271] Tent 1982, S. 114–118. Wortlaut des Report of the United States Education Mission to Germany (einschl. der Stellungnahme von William Benton): Department of State Publication 2664, European Series 16, Washington 1946.

obwohl er keineswegs allein stand, gelangten die Ratschläge der Zook-Kommission in der amerikanischen Zone zu kanonischer Geltung.[272] Professor Richard T. Alexander, der im April 1947 kommissarisch mit der Nachfolge Taylors betraut wurde, brauchte für die Richtung, in die der Bericht wies, nicht erst gewonnen zu werden. Sie entsprach seiner Überzeugung.[273]

Gemeinsam mit Taylor besuchte auch er im Februar 1947 Stuttgart, München und Wiesbaden, um Clays Direktive vom Januar Nachdruck zu verleihen. In Württemberg-Baden hatte Kultminister Heuss nach den Wahlen vom Herbst 1946 auf sein Amt verzichtet: Das Wahlergebnis sicherte seiner Partei (DVP = FDP) nur ein einziges Ministerium, und Heuss fand, das Verbleiben Reinhold Maiers an der Spitze des Kabinetts sei für das Land wichtiger. Maier bildete eine Allparteienregierung, der der neue Landtag am 16. Dezember 1946 sein Vertrauen aussprach. Kultminister wurde der 58-jährige evangelische Württemberger Wilhelm Simpfendörfer, der während der Weimarer Republik Vorsitzender und Reichstagsabgeordneter des von ihm mitgegründeten „Christlichen Volksdienstes" gewesen war. Er konnte jedoch nur kurze Zeit tätig sein, da ihn der Öffentliche Kläger der Stuttgarter Spruchkammer vor allem wegen seiner Zustimmung zum Ermächtigungsgesetz im März 1933 als „Hauptschuldigen" anklagte.[274] Am 31. März nahm Ministerpräsident Maier sein Rücktrittsgesuch an und entband ihn von seinem Amt.

Nach längerem Zögern war Simpfendörfers Partei, die CDU, bereit, Ministerialdirektor Theodor Bäuerle zu unterstützen, der ihr nahestand, ohne ihr anzugehören. Er hatte das Kultministerium von April bis August 1947 vorläufig geleitet; am 21. August wurde er Minister. Die frei werdende Stelle des Ministerialdirektors erhielt, da Bäuerle zum evangelischen Bevölkerungsteil gehörte, der katholische Leiter der Unterrichtsverwaltung des Landesbezirks Nordbaden, Dr. Hermann Franz.

Bäuerle war einer Schulreform grundsätzlich geneigt; schon im Sommer 1945 hatten zu diesem Thema Besprechungen stattgefunden. Wichtiger als

---

[272] Tent 1981, S. 79; Tent 1982, S. 118–120. Benton: wie Anm. 271.

[273] Tent 1982, S. 8 f.

[274] Vgl. Vietzen 1972, S. 104 ff. Nach der Entbindung des öffentlichen Klägers, Franz Karl Maier, von seinen Amtsgeschäften wurde Simpfendörfer durch Spruchkammerentscheid „Minderbelasteter", was jedoch die unmittelbare Fortsetzung seiner politischen Tätigkeit ebenfalls verhinderte. Vgl. Kap. 10.1 und die dortige Anm. 3. F. K. Maier war Jurist und 1935–1939 in Stuttgart als Rechtsanwalt tätig gewesen, bis er zur Wehrmacht einberufen wurde. 1946–1950 war er einer der Lizenzträger der „Stuttgarter Zeitung", wechselte aber dann zum Berliner „Tagesspiegel", dessen alleiniger Herausgeber er bald wurde. Er starb 1984 in Berlin. – Zum Verzicht von Heuss: R. Maier 1964, S. 325; Matz 1989, S. 241.

die Änderung äußerer Strukturen war ihm freilich die „innere Schulreform“ – die Reinigung von den Verheerungen der vergangenen Zeit und die Besinnung auf das pädagogisch und für die Verständigung mit anderen Völkern Wesentliche.[275] Dies erschien der Militärregierung jedoch zu „nebelhaft“ als Ziel eines von ihr unterstützten Reformprogramms.[276] So unterbreitete Bäuerle mit Schreiben vom 25. März 1947, termingerecht, einen „Vorentwurf“. Dieser enthielt eine Verlängerung der Schulpflicht bis zum 15. (statt 14.) Lebensjahr für alle und das 13. Schuljahr für den höheren Bildungsgang. Die Grundschule sollte sechsjährig werden, der Lehrplan im 5. und 6. Schuljahr aber auf die geistige Begabung des Schülers Rücksicht nehmen. Auf eine dreijährige Mittelstufe mit stärkerer Differenzierung in fünf Zügen sollte eine gleichfalls dreijährige Oberstufe mit aufgelockertem Stundenplan folgen, an die sich das zur Hochschule führende „Vorstudienjahr“ (13. Schuljahr) anschloss. Die Ausbildung der Volksschullehrer sollte „hochschulmäßigen Charakter“ erhalten. Bäuerle bezeichnete seinen Plan als Absichtserklärung, die weitere Beratungen nötig mache und der Zustimmung des Landtags bedürfe. Er rechnete auch unabhängig davon nicht mit einer raschen Umsetzung: „Solange die große Mehrzahl der ausgebildeten Lehrkräfte entlassen ist, ein großer Teil der Schulen und Schulräume zerstört oder der Benützung durch die Schulen entzogen ist und es in allen Schulen an den nötigsten Lehr- und Lernmitteln fehlt und die Schülerzahl, vor allem in den Volksschulen, so hoch ist wie zur Zeit, ist jede Schulreform unmöglich.“[277]

Bäuerles in seinem Wortlaut immer wieder selbstkritischer Plan einer „differenzierten Einheitsschule“ erfüllte eine Reihe von Forderungen der Zook-Kommission. Er ging jedoch der Militärregierung nicht weit genug. Nach Clays ursprünglichem Zeitrahmen hätte der verbesserte Plan am 1. Juli vorliegen sollen, doch verlängerten die Amerikaner die Frist nun um ein Vierteljahr. Auf Vorschlag Steiners trat im Mai eine Planungskommission aus Vertretern der Schulen, der Schulaufsicht, der Lehrerbildung, der wissenschaftlichen Hochschulen und der beiden großen Konfessionen zusammen. Zusätzlich wurde ein beratendes Gremium gebildet, in dem außer Vertretern der anderen Ministerien und der Landräte die politischen Parteien, Berufsverbände, Gewerkschaften und andere Organisationen beteiligt waren. Von Anfang an lagen die Probleme sichtbar auf dem Tisch: Die Wünsche der Volksschulseite und die Vorstellungen der Höheren Schulen standen zueinander in schroffem Gegensatz. Beide Gruppen nah-

---

[275] 5 Jahre KM WB, S. 35; Tent 1982, S. 225.
[276] Tent 1982, S. 225.
[277] U I 502 v. 25. 3. 1947 (Akten des Erzb. Ord. Freiburg, 43.01.00, Vol. Vb). Tent 1982, S. 225 f.

men für sich in Anspruch, dass sie nicht eigennützig, sondern im Interesse der Zukunft des Volkes argumentierten.[278]

Die Amerikaner waren darüber erstaunt, dass die breitere Öffentlichkeit anfangs weniger Anteil nahm, als sie erwartet hatten. SPD und KPD erklärten sich eher allgemein für eine Reform, die CDU nicht dagegen, die Kirchen hielten sich zurück; nur die DVP (FDP) äußerte klar ihre Vorbehalte. Schien dies auf ein einigermaßen freundliches Klima hinzudeuten, so zeigte sich doch, als die Militärregierung im Oktober 1947 die Volksmeinung auszuloten versuchte, dass nur wenige für die Änderung des Bestehenden eintraten. Die Menschen hatten dringendere Sorgen: Die Reformdiskussion erschien aufgedrängt, nicht als Bedürfnis.[279]

Dennoch gingen die angestoßenen Diskussionen weiter. Von November 1947 an gab es in Württemberg-Baden unter dem Vorsitz des Leiters des Stuttgarter Studienseminars, Christian Caselmann, einen „Hauptausschuss" mit zwanzig Unterausschüssen und rund 200 beteiligten Fachleuten. Das Ergebnis ihrer Aktivität war am Jahresende noch nicht abzusehen. Erkennbar wurde dagegen, dass der Kultminister und der Landtag uneins waren.

Bäuerle, ein beweglicher und stets wohlmeinender Mann, hatte sich für die amerikanischen Vorstellungen erwärmt, weil aus ihnen Sorge und Fürsorge für die im Leben Benachteiligten sprachen. Noch Jahre danach betonte er, dass man von den Vereinigten Staaten in einigen Bereichen lernen könne: „in der zentralen Stellung des Kindes gegenüber der Alleinherrschaft des Unterrichtsstoffes bei uns, in der Bezogenheit der Schule auf

---

[278] Tent 1982, S. 226 f. Der Präsident des Landesbezirks (Nord-)Baden, Köhler, schrieb am 22. 3. 1947 dem Freiburger Generalvikar Dr. Hirt, das Reformprogramm finde „leider in bestimmten Kreisen recht viel Beifall, ... weil es ... als die Erfüllung des Schulprogramms des deutschen Lehrervereins", der Vorgängereinrichtung der GEW, „angesehen wird". Er betrachte den „Schulkampf" aber keineswegs als verloren, sofern die Kirche mit den Abgeordneten aufs engste zusammenarbeite: „Auf dem parlamentarischen Boden wird das neue Schulgesetz geformt." (Akten des Erzb. Ord. Freiburg, 43.01.00, Vol. Vb.)

[279] Tent 1982, S. 228. Vgl. das Schreiben des Freiburger Erzbischofs v. 10. 6. 1947 (No. 8927), das mit der Frage, „ob es wirklich notwendig und zeitgemäß ist, dem Volke eine solche Neuerung zuzumuten", und der Sorge vor einer unerfreulichen Reaktion bei den Betroffenen schließt (Akten des Erzb. Ord. Freiburg, 43.01.00, Vol. Vb.), und Carlo Schmids Urteil in seinen „Erinnerungen", 1979, S. 259. Lange-Quassowski stellte 1979 mit Bedauern fest, dass die von der Besatzungsmacht propagierte Bildungspolitik „bei den Deutschen ... nicht auf Gegenliebe stieß". (S. 245, ähnlich S. 235.) Aber auch sich als fortschrittlich verstehende Bildungspolitiker wie Adolf Grimme und Heinrich Landahl legten ihren Plänen das dreigliedrige Schulwesen zugrunde und lehnten Maßnahmen ab, die „ohne Zusammenhang mit der echten deutschen Überlieferung" seien. Entsprechend verhalten äußerten sich die SPD und die Gewerkschaften. (Ebd., S. 186–189.)

die Gegenwart und in dem demokratischen Aufbau des Schulwesens".[280] Aber während er teils selber Verbesserungen erreichen wollte, teils dem Druck der Militärregierung ein Stück weit nachgab, sahen viele Abgeordnete, die in ihren Wahlkreisen auf die Pläne angesprochen wurden, die Sache anders. Es wurde klar, dass der Landtag einer Einheitsschule nach amerikanischem Muster nicht zustimmen würde.

Die amerikanische Besatzungsmacht hatte im Gegensatz zur französischen, die jedes ihrer Länder möglichst als selbstständiges Gebilde behandelte, früh einen Länderrat als Koordinationsstelle ins Leben gerufen. Dort gab es seit September 1946 einen Ausschuss für Kulturpolitik, dem vom Jahresende an Arbeitsgemeinschaften für das Schulwesen, für Schulbücher, für Hochschulfragen und für Bibliotheken beratend zur Seite standen. Schon dadurch nahm man in Württemberg-Baden vom Geschehen in den anderen Ländern der US-Zone stärker Kenntnis und wurde von der dortigen Meinungsbildung auch eher beeinflusst. Nun war nicht zu übersehen, dass zwar Hessen und Bremen den amerikanischen Wünschen entgegenkamen, das weit größere Bayern aber am traditionellen deutschen Schulwesen festzuhalten wünschte. Dr. Alois Hundhammer, der dort seit Dezember 1946 das Kultusressort leitete, reichte zum 1. April 1947 ebenfalls einen Schulreformplan ein, doch konnten die Amerikaner darin von ihren Vorstellungen wenig wiederfinden. Das Klima verschlechterte sich schnell; schon im Mai war von Hundhammers Absetzung die Rede.[281] Der überarbeitete Plan, den er fristgerecht zum 1. Oktober unterbreitete, zeigte sich etwas weniger starr. Er berücksichtigte die Staatsbürgerkunde und Gesundheitserziehung der OMGUS-Forderung vom Januar und der inzwischen vorliegenden Kontrollratsdirektive, kam aber bei der Hauptforderung nicht entgegen: Zwar waren Übergänge zwischen den verschiedenen Schullaufbahnen vorgesehen, aber es gab getrennte Schullaufbahnen auch nach dem neuen bayerischen Plan.[282]

Im November 1947 wies Clay in einem Schreiben an den bayerischen Ministerpräsidenten Hans Ehard auch den veränderten Plan zurück.[283] Zugleich war jedoch unübersehbar, dass Hundhammer nicht nur den Landtag beherrschte, wo er der Fraktion der CSU vorstand. Er hatte überdies Rückhalt bei der katholischen Kirche. Der Erzbischof von München-Freising, der im Volk hoch angesehene Kardinal Michael von Faulhaber, sorgte sich um die Zukunft der Konfessionsschulen, wenn die

---

[280] 5 Jahre KM WB, S. 5; auf S. 47 wird ausdrücklich auf die Kontrollratsdirektive Nr. 54 Bezug genommen.

[281] Tent 1982, S. 129. Vgl. S. 135 (Nov. 1947) und Hearnden 1978 a, S. 42, auch Thron 1972, S. 96–99. Zum Länderrat: Lange-Quassowski 1979, S. 198.

[282] Tent 1982, S. 133 f.

[283] Tent 1982, S. 135.

amerikanische Reform Gestalt annahm: „Die bayerischen Bischöfe können unsere Minister, die in heldenmütiger Entschiedenheit das bayerische Schulrecht verteidigen, nicht im Stiche lassen." Auch das Land begann sich hinter Hundhammer zu sammeln, der in seiner Beharrlichkeit und seinem Trotz gegen eine nichtbayerische Übermacht eine verwandte Saite berührte. Oberstleutnant William R. Swarm, ein bewährter Angehöriger der Militärregierung, den Clay nach München entsandt hatte, kam zum Ergebnis, dass der Streit nur dann erfolgreich zu beenden wäre, wenn man zu Methoden griffe, wie sie der Nationalsozialismus angewandt hatte: Einschüchterung und Gewalt.[284] Selbst innerhalb der E&RA Branch wiesen Stimmen darauf hin, dass erzwungene Reformen nicht von Dauer sein könnten.[285]

Das Jahr endete so mit einem Missklang. Kurz vor Weihnachten erhielt Hundhammer Kenntnis davon, dass R. T. Alexander die bayerische E&RA-Abteilung angewiesen hatte, die Schulreform nunmehr durchzusetzen. Als Hundhammer zurückfragte, ob die Militärregierung über die Einzelheiten verhandle oder aber befehle, erhielt er die Antwort, die Militärregierung erwarte die Ausführung ihrer Direktiven. Für die Vorlage eines dritten bayerischen Plans wurde der 1. Februar 1948 bestimmt.[286]

Die Amerikaner hatten in ihrer Zone die Macht. Aber sie hatten es nicht dabei belassen, an die deutschen Politiker und Beamten, die mit den Fragen der Erziehung und Schule beauftragt waren, nachdrücklich zu appellieren und langsam den Druck zu verstärken. Sie hatten auch die Existenz des Alliierten Kontrollrats genutzt. So konnten Grundforderungen über den eigenen Verantwortungsbereich hinaus verbindlich gemacht werden. Zugleich begegnete man dem Einwand, eine so durchgreifende Umwandlung des Bildungswesens könne nicht Sache einer einzelnen Zone sein.

In Berlin hatte man sich leicht und schnell geeinigt. Bei der 26. Sitzung des Ausschusses für das Bildungswesen am 1. April 1947 äußerte der Vertreter der Sowjetunion, er sei von den amerikanischen Vorschlägen „freudig überrascht" und vermisse nur einen einleitenden Satz, der besage, dass angesichts der sprachlichen und kulturellen Einheit Deutschlands auch

---

[284] Tent 1982, S. 137, zur Haltung Faulhabers im folgenden Jahr S. 154–156. Das Zitat aus Faulhabers Schreiben v. 10. 1. 1948 an den Bayerischen Episkopat bei Hürten 2002, S. 341; vgl. auch S. 382–385. (Schreiben an den Land Director für Bayern, Murray Van Wagoner, v. 19. 7. 1948 mit der Erklärung, Hundhammer habe das volle Vertrauen der bayerischen Bischöfe und seine Auffassungen würden „von der weit überwiegenden Mehrheit des Volkes geteilt".) Im März 1950 – der Streit war weitergegangen – ermächtigte die Konferenz des bayerischen Episkopats Faulhaber, Hundhammer für seine aufrechte Haltung im Schulkampf den besonderen Dank auszusprechen, was Faulhaber am 20. 3. 1950 tat. (Hürten S. 560, 567.)

[285] Tent 1982, S .138. Vgl. dazu S. 105 f. und S. 134.

[286] Tent 1982, S. 141–143. Zum weiteren Verlauf des Schulkampfes in Bayern dort S. 143–163, auch Gimbel 1968, S. 242 (dt. Ausg. 1971, S. 313).

das Erziehungssystem einheitlich sein müsse. Das war eine gezielte Spitze gegen die Vertreter Frankreichs, die es – zu dieser Zeit ebenso stereotyp – begrüßt hatten, dass die Rechte der Zonenbefehlshaber gewahrt blieben und die kulturelle Dezentralisierung begünstigt werde, was aus dem vorgelegten Entwurf freilich kaum gefolgert werden konnte. „Es gibt", meinte der Russe lapidar, „keinen Föderalismus in der Erziehung". In der Tat war die Umkrempelung der Gesellschaft ein Ziel, das die Sowjetunion nicht nur im östlichen Deutschland anstreben musste, wenn sie ihre Sache auf lange Sicht fördern wollte. Die Franzosen konnten nur um Vertagung bitten, damit sie Zeit zur Prüfung des amerikanischen Dokumentes hätten, und anmerken, bisher habe kein diplomatisches Schriftstück und keine öffentliche Verlautbarung des Kontrollrats ein gesamtdeutsches Erziehungsministerium vorgesehen oder eine einheitliche Gesetzgebung zum Schulwesen gefordert. Sie lenkten sofort wieder ein: Der von Frankreich befürwortete Föderalismus schließe ein Mindestmaß an Einheitlichkeit, wie es durch die amerikanischen Vorschläge gewährleistet werde, nicht aus.[287]

Nur geringfügig modifiziert, wurde der Text schon in der 27. Sitzung am 21. April gebilligt und am 25. Juni 1947 zur Allied Control Authority Directive No. 54. Als Grundlage der aufgelisteten „Grundsätze für die Demokratisierung der Erziehung in Deutschland" zog man den Beschluss der Potsdamer Konferenz heran, nach dem die Erziehung im besetzten Gebiet so kontrolliert werden müsse, dass die nationalsozialistischen und militaristischen Doktrinen ausgetilgt und die fruchtbare Entwicklung demokratischer Ideen ermöglicht werde. Anscheinend verlangte der letzte Passus, dass die Zonenchefs Reformvorschläge deutscher Verwaltungen künftig nur noch dann genehmigen würden, wenn sie im Hinblick auf die – nicht abschließenden – Grundsätze „einen großen Schritt nach vorn" darstellten. Gefordert wurden:

1. Gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle.
2. Schulgeld- und Lernmittelfreiheit in allen Schulen, die voll aus öffentlichen Mitteln finanziert und grundsätzlich von schulpflichtigen Schülern besucht wurden. Bedürftigen sollten Unterhaltsbeihilfen gewährt werden. In allen anderen Bildungsstätten, die Universitäten eingeschlossen, sollte für das Studienangebot, die Lehrbücher und die unentbehrliche Ausstattung Kostenfreiheit gelten; Stipendien für Bedürftige sollten hinzukommen.
3. Die Schulpflicht sollte sich mindestens auf die Sechs- bis Fünfzehnjährigen erstrecken. Nicht-Vollschüler sollten bis zum 18. Lebensjahr Teilzeitschulen besuchen.

[287] Bericht von Pechoux, der zusammen mit Hepp an der Sitzung teilnahm. (AdO Colmar AC 132.4.)

4. Primar- und Sekundarschule sollten ein zusammenhängender, zeitlich und sachlich gestufter Bildungsgang sein. Das Nebeneinander zweier Systeme, selbst eine zeitweilige Überlappung, wurde abgelehnt.
5. Sowohl die Lehrpläne und Lehrmittel als auch die Schulorganisation sollten der Entwicklung von Bürgersinn und der Herstellung eines demokratischen Lebens dienen.
6. Die Lehrpläne sollten die Achtung vor anderen Völkern und das Verständnis anderer Völker fördern. Deshalb sollte den modernen Fremdsprachen besonderes Gewicht zukommen, ohne dass unter ihnen eine Rangfolge festgelegt wurde.
7. Schul- und Berufsberatung sollten eingerichtet werden.
8. Für alle Schüler und Studenten sollte es einen schulmedizinischen Dienst geben. Gesundheitslehre sollte unterrichtet werden.
9. Die Lehrerbildung sollte an Universitäten oder an gleichrangigen Einrichtungen erfolgen.
10. An der Reform, der Schulorganisation und der Schulverwaltung sollte die Bevölkerung wirksam beteiligt werden.[288]

Dies waren unterschiedlich einschneidende, teilweise vorzügliche, insgesamt aber auf jeden Fall sehr kostspielige Zielsetzungen. Die Formulierung stellte die positiven, voraussichtlich viele ansprechenden Züge heraus. Dass die Forderungen allerdings aus den Potsdamer Beschlüssen abzuleiten seien, ließ sich nur bei großzügiger Auslegung von deren Wortlaut geltend machen.

Über den Zonenbefehlshaber, dem die Empfehlungen zugeleitet wurden, gelangten sie zu Schmittlein. Dieser griff mit beiden Händen zu. Seine Reformen, die so viel Widerstand geweckt hatten, schienen nun von höchster Stelle gedeckt. Im Erlassentwurf an die französischen Länderverwaltungen, den er Laffon zuleitete, steckte er sich zusätzlich eine Feder an den Hut, indem er erklärte, die Empfehlungen hätten sich in der Mehrzahl an Plänen orientiert, die von französischer Seite vorgelegt worden seien. Die Länderverwaltungen sollten die deutschen Behörden unterrichten und bitten, unverzüglich geeignete Maßnahmen zur praktischen Umsetzung zu überlegen.

---

[288] Die „Grundsätze" („Basic Principles for Democratization of Education in Germany") AdO Colmar AC 15.1, Thron 1972, S. 177–178, dt. in „Bildung und Erziehung", Jg. 1, Heft 1 (Okt. 1948), S. 62 f., bei Froese 1969, S. 102 f., und Ulshöfer 1967, S. 9 f.; Zusammenfassung durch die französischen Beteiligten (2188 EDU du G.F.C.C., Division Education Publique, v. 30. 4. 1947) AC 130.3. Schon in der Fassung v. 22. 4. 1947 erstreckte sich die Schulpflicht auf die Sechs- bis Fünfzehnjährigen. So auch im Jahresbericht der Abt. für Erziehung und kulturellen Austausch der amerik. Militärregierung, einer „Zusammenstellung der Richtlinien für die Organisation und Praxis des deutschen Bildungswesens, die im Laufe der vergangenen Jahre von ihr erlassen worden sind". (Punkt 5; „Bildung und Erziehung", Jg. 1, Heft 2, Nov. 1948, S. 67–69.)

In Wirklichkeit ging das Memorandum des Kontrollrats jedoch auf die Amerikaner zurück, die insoweit französische Vorschläge nicht nötig hatten.[289] An einigen Stellen mussten bei dem von der französischen Besatzungsmacht bereits eingeleiteten Programm sogar Schwierigkeiten entstehen, oder man musste die Empfehlungen erheblich zurechtbiegen. Schmittlein räumte unmittelbar ein, dass der Mangel an Lehrern und Räumen eine Ausdehnung der Schulpflicht gegenwärtig nicht gestatte. Die Lernmittelfreiheit müsse im Volksschulbereich durchgeführt werden; auch in Frankreich erhielten die Schüler ihre Bücher durch den Schulträger praktisch umsonst. Im höheren Schulwesen sähen die Pläne eine völlige Kostenfreiheit nicht vor, doch sei zu prüfen, ob diese vom nächsten Schuljahr an ermöglicht werden könne. An den Universitäten reichten Stipendien aus, deren Vergabe freilich verbessert werden sollte.[290]

Genau genommen stand kaum die Hälfte der Empfehlungen des Kontrollrats mit Schmittleins bisheriger Bildungspolitik im Einklang. Aber er konnte in einigen davon eine Unterstützung erblicken, und obwohl die zeitliche Aufeinanderfolge von Grundbildung und vertiefter Bildung über die von ihm eingeleiteten Maßnahmen weit hinausging und nur schwer zu verwirklichen war, machte er sich gerade diese Forderung bereitwillig zu eigen. Vom Schuljahr 1947/48 an würde es neue Sexten nicht mehr geben. Die Quinten sollten als solche nur weitergeführt werden, falls ihre Umwandlung Lehrplanprobleme schaffen würde. Die deutschen Schulverwaltungen müssten unverzüglich tätig werden.[291]

---

[289] Tent 1982, S. 131 f.: „Die ACA-Direktive 54 war in bemerkenswertem Umfang mit der amerikanischen Planung, wie sie im Bericht der (Zook-)Kommission und in Taylors Rede vor den Kultusministerien im Februar umrissen wurde, identisch. Ein Großteil des Wortlauts schloss sich eng an die amerikanischen Dokumente an." Auch im vertraulichen Bericht des alliierten Erziehungsausschusses beim Kontrollrat v. 22. 4. 1947 (DIAC/AEC/MEMO (47) 9) ist von einem amerikanischen Vorschlag (DIAC/AEC/P(47)7) die Rede. Dieser und ein überarbeiteter Vorschlag seien in den Sitzungen am 1. und 21.4. geprüft, gebilligt und an das übergeordnete Directoire des Affaires Intérieures et Télécommunications weitergeleitet worden. (AdO Colmar AC 64.2.)

[290] 6995/DGAA/EDU v. 9. 5. 1947, AdO Colmar AC 132.4. Obwohl 6115 ABX v. 16. 6. 1947 (AC 116.2) vermuten lässt, dass 6995 nicht abgesandt wurde, und Schmittleins Bericht 8371/DGAA/EDU v. 26. 8. 1947 (AC 15.1) dies bestätigt, ist das Schreiben v. 9.5. im Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35) erwähnt. Vielleicht war es der franz. Landesverwaltung als vorläufige Information ausgehändigt worden.

[291] AZ 6995 (wie Anm. 290). Schon am 2. 5. 1947 hatte eine Besprechung Schmittleins mit Laffon stattgefunden, an der auch die Section Politique beteiligt war. Schmittlein wurde gebeten, sich wegen der Durchführung der Schulgeldfreiheit rasch mit den anderen Besatzungsmächten abzusprechen und den Stand der Schulreform in der amerik. Zone zu ermitteln. Falls diese im Gang sei, sollten auch die Regierungen der franz. Zone zur Umsetzung der Reform aufgefordert werden, sobald die

Der von Schmittlein verfasste Erlass Laffons vom 16. Juni 1947 verband die neuen Forderungen mit dem Schulreformerlass vom 7. August 1946.[292] Die deutschen Behörden hatten die Zuordnung der Schülerjahrgänge zu den Primar- und Sekundarschulen vorzunehmen und ihre Maßnahmen genehmigen zu lassen. Alle bisherigen Unterstufenklassen (Sexta, Quinta, Quarta) würden mit dem nächsten Schuljahr zu Volksschulklassen. Die Schulgeldfreiheit sei an den höheren Klassen nicht sofort möglich, aber besonders wichtig, um den Zugang der unteren Schichten zur höheren Bildung zu fördern. Vorerst sollte vermehrte Unterstützung allen Würdigen den Besuch des Gymnasiums erlauben. Von Universitätsstipendien war nicht mehr die Rede.[293]

An einer Stelle unterschied sich die französische Planung von der amerikanischen allerdings grundsätzlich. Während die Amerikaner eine Niveausenkung als Folge der Schulreform in Kauf zu nehmen bereit waren, hielt Schmittlein am Ziel hervorragender Leistungen fest.[294] Diese jedoch waren von einem erst nach acht oder neun gemeinsamen Schuljahren beginnenden, also stark verkürzten Gymnasium nicht zu erwarten. Andererseits war auch eine Verlängerung der Ausbildungszeit nicht gewollt. Schmittlein ging daher von einem Quantum an Kenntnissen und Können aus, das die Primarschule vermitteln sollte. Dieses Quantum könnten sich besonders befähigte Schüler schneller erarbeiten und dann die Abschlussprüfung statt mit 14, 15 oder 16 schon mit 11 oder 12 Jahren ablegen. Die Probleme gleichzeitiger Unterrichtung ganz verschieden entwickelter Schüler in der Vorpubertät und Pubertät wurden sowenig erwogen wie die Probleme, die sich für den Lehrstoff, insbesondere im Fach Deutsch, ergeben mussten. Da die Sekundarschule sechsjährig wäre, konnten nach Schmittleins Einschätzung auch weiterhin Achtzehn- bis Neunzehnjährige nach Abitur und Vorbereitungsjahr das Universitätsstudium aufneh-

---

neuen Landtage die Arbeit aufgenommen hätten. (Protokoll v. 14. 5. 1947, No. 4952 – Cab.C.)

[292] 3395/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 116.2.

[293] 6115 ABX, AdO Colmar AC 116.2. In seinem Bericht an Tarbé de Saint-Hardouin v. 26. 8. 1947 (8371/DGAA/EDU, AC 15.1) erwähnt Schmittlein, die Schulpflicht bis zum 15. Lebensjahr und die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit könnten aus Mangel an Geld, Lehrern und Schulräumen nicht verwirklicht werden.

[294] Vgl. 8591/DGAA/EDU v. 10. 9. 1947, AdO Colmar AC 154.4. R. T. Alexander hatte schon 1929 betont, Amerika glaube an die „open educational road for everybody almost regardless of intellectual ability". (... „dass in der Schule jeder freie Bahn haben sollte und der geistigen Leistungsfähigkeit dabei eine untergeordnete Bedeutung zukomme". Tent 1982, S. 8.) Beamten des amerik. Außenministeriums erschien es Anfang 1947 selbst im Universitätsbereich vertretbar, Professoren, die durch die Entnazifizierung entfernt wurden, durch andere Kräfte bis hinaus zu „begabten Studenten" zu ersetzen, „auch wenn eine solche Politik den Wiederaufbau des Bildungswesens vorübergehend verlangsamen sollte". (Tent 1982, S. 103.)

men.[295] Es ist nicht dazu gekommen, dass die Realisierbarkeit und Tragfähigkeit des Konzeptes auf die Probe gestellt wurde.

Ein anderer kritischer Punkt war die Verbindlichkeit der vom Alliierten Kontrollrat aufgestellten Grundsätze. Während Begriffe wie Gesetz oder Verordnung in ihrer Wertigkeit bestimmt waren, traf das für diese Verlautbarung nicht zu. Die Freiburger Délégation Supérieure schätzte sie als unverbindliche Empfehlung ein und äußerte dies auch gegenüber der stark beunruhigten deutschen Schulbehörde. Sie deutete sogar an, dass die Haltung Baden-Badens zum Wollen Außenminister Bidaults im Widerspruch stehe. Offenbar sah Gouverneur Pène, dass der Boden schwankte. Sein Stellvertreter Daty vermerkte auf einem Bescheid Schmittleins, in dieser heiklen Sache dürfe es innerhalb der Délégation Supérieure keine zwei Einstellungen geben: Pène habe Theobald mündlich instruiert und würde es nicht hinnehmen, falls dieser mit irgendwelchen Manövern versuchen sollte, den Standpunkt des Gouverneurs zu durchkreuzen.[296]

Gegenüber Koenigs politischem Berater M. J. Tarbé de Saint-Hardouin räumte selbst Schmittlein ein, dass die Berliner Grundsätze der Form nach Empfehlungen seien. Dennoch müssten sie umgesetzt werden. In der sowjetischen Zone sei das geschehen, in der amerikanischen Zone zumindest die sechsjährige Grundschule beschlossen, wenn sich auch Bayern noch dagegen sperre, in der britischen Zone betreibe Hannover (Niedersachsen) schon seit einem Jahr ein ähnliches Projekt. Nötigenfalls müsse die Realisierung durch eine Anweisung des Zonenbefehlshabers erreicht werden. Im Übrigen halte Ministerialdirektor Becker in Rheinland-Pfalz die Reform für ausgezeichnet. Württemberg-Hohenzollern habe auf den Erlass vom 16. Juni hin keine besondere Reaktion gezeigt. Nur die badische Délégation Supérieure habe sich mit der Weitergabe zwei Monate Zeit gelassen und wolle der Education Publique den Mund verbinden. „Wieder einmal zeigt sich, dass die Deutschen durchaus guten Willens wären, unseren Weisungen zu folgen, die örtlichen französischen Behörden hingegen diese in jeder nur möglichen Weise behindern."[297]

---

[295] AZ 8371 (wie Anm. 293).

[296] Handschriftlicher Vermerk Datys auf DGAA/EDU/E/14086 v. 21. 8. 1947, AdO Colmar AC 116.2.

[297] AZ 8371 (wie Anm. 293). Tarbé de Saint-Hardouin hatte Laffon gebeten, ihn über die Auswirkungen der Kontrollratsempfehlungen auf den Lateinunterricht und über die deutschen Reaktionen zu informieren, da grundsätzlich die Sache in die Zuständigkeit der Länderregierungen falle. (AZ 4894 v. 25. 8. 1947, AdO Colmar AC 64.2.) Am 15. 9. 1947 erklärte Schmittlein mit Nachdruck, die Kontrollratsempfehlungen seien nicht platonisch, sondern verbindlich. (8689/DGAA/EDU, AC 64.2.) In der Besprechung v. 14.10. (wie Anm. 314) war aus ihnen ein Gesetz geworden. Auch in einem von Schmittlein entworfenen Schreiben Koenigs an den Bischof von Trier, F. R. Bornewasser, v. 26. 1. 1948 (AC 64.2) wird ihnen ein „caractère strictement

Ganz so lagen die Dinge freilich nicht, doch erhielt die französische Verwaltung in Freiburg, die Anlass gesehen hatte, sich ins Mittel zu legen, am 10. Juli eine von Laffon gezeichnete, deutliche Antwort. Die Maßnahmen, die eine Überlappung von Primar- und Sekundarbildung künftig ausschlossen, seien mit Beginn des nächsten Schuljahres zu verwirklichen. Auch die für einige Gymnasien herkömmlicher Art zugestandene Ausnahme sei hinfällig. Baden-Baden setze auf die Festigkeit und Überzeugungskraft der Délégation Supérieure, damit die deutsche Behörde alle Demokratisierungsanordnungen im Erziehungsbereich durchführe. Überdies solle Wohleb das Befremden über die künstliche Aufregung ausgedrückt werden, die seit Monaten und vor allem in den letzten Wochen durch Fleig und den Rektor der Freiburger Universität am Kochen gehalten worden sei, wobei der letztere noch nicht einmal davor zurückgeschreckt sei, die Universität Tübingen mit einzuspannen. Das Telegramm schloss mit der Androhung empfindlicher Nachteile für diejenigen, die die Demokratisierungsmaßnahmen der vier Mächte behindern wollten.[298]

Obwohl die höhergestellte Behörde damit entschieden hatte, fragte die Freiburger Délégation Supérieure am 28. Juli noch einmal telegrafisch an, ob die Instruktion vom 16. Juni tatsächlich an die deutsche Schulverwaltung weitergereicht werden solle, und berief sich auf die Anweisung des französischen Außenministers zur Schulpolitik in der Zone. Laffon telegrafierte am 5. August zurück und bestätigte seine Weisungen. Die anderen Länder seien schon an der Umsetzung. Nun in einem der Länder davon abweichend zu verfahren, könne nicht in Betracht kommen.[299]

Dabei herrschte auch in Württemberg-Hohenzollern weder Ruhe noch gar Einverständnis mit den geforderten Änderungen. Lambacher

impératif" zugesprochen und hinzugefügt, sie würden in allen Besatzungszonen umgesetzt. – Bei der Besprechung am 2. 5. 1947 (wie Anm. 291) wurde Schmittlein beauftragt, die deutschen Behörden der franz. Zone wissen zu lassen, dass die Militärregierung die Schulgeldfreiheit befürworte. (AC 64.2.)

[298] 6958 ABX (AdO Colmar AC 64.2). Am 3.7. war eine inhaltlich entsprechende, jedoch im Ton freundlichere Mitteilung an das Freiburger Erzb. Ordinariat gesandt worden. (7716/DGAA/EDU, AC 116.2.) Vgl. dazu 7713/DGAA/EDU und 7717/DGAA/EDU, AC 64.2.) – Die Freiburger Délégation Supérieure hatte am 5.7. (3088/EDU) Laffon telegraphisch darum gebeten, dass in der für den 12.7. vorgesehenen Rundfunkansprache Schmittleins ihre Argumente v. 2.7. (1094/CAB/DAA) berücksichtigt würden. Wohleb habe auf die zu erwartenden politischen Schwierigkeiten hingewiesen. Im zusätzlichen Telegramm v. 8.7. (284/DAA) bat Pène, von jedem Hinweis darauf, dass die Unterstufenklassen der höheren Schulen abgeschafft werden könnten, im Augenblick Abstand zu nehmen. Noch am gleichen Tag folgte eine weiteres Telegramm (285/DAA), in dem Pène von der Pressekonferenz am 17.7. zum Thema Schulreform abriet, von der er soeben erfahren habe. Sie sei bis nach der Regierungsbildung in Baden unzweckmäßig. (AdO Colmar AC 64.2.)

[299] 28.7.: 11948; 5.8.: 12430–7930 ABX. AdO Colmar AC 64.2.

hatte sich, nachdem ihm der Erlass vom 16. Juni eröffnet worden war, sogar zu dem ungewöhnlichen Schritt entschlossen, das Erzbischöfliche Ordinariat Freiburg zu alarmieren und anzuregen, dass von dort gegen die Kontrollratsdirektive und die Umgestaltung des Abiturs protestiert werde. Das Bischöfliche Ordinariat Rottenburg, das seine Sorge schon nach dem OMGUS-Telegramm vom 10. Januar an den Vorsitzenden der Fuldaer Bischofskonferenz herangetragen und dessen Intervention bei den Amerikanern erbeten hatte, nannte am 22. Juli die geplante Amputation der höheren Schulen einen Todesstoß für die Heranbildung künftiger Theologen und für die geistige Kultur des deutschen Volkes. Ein entsprechender Protest der Evangelischen Landeskirche in Württemberg folgte unmittelbar darauf. Am 21. August wies sogar die Erziehungsabteilung der Délégation Supérieure auf die heftigen Widerstände hin und bezeichnete die Reform des Kontrollrats als nicht ratsam.[300] Tags darauf wandte sich Kultminister Dr. Albert Sauer, der Nachfolger Carlo Schmids, an die französische Landesverwaltung und bat um Aufschub. Drei gymnasiale Jahrgänge kurzfristig an Volksschulen zu verlegen, sei aus Raumgründen unmöglich. Auch die Lehrer, die nicht nur die Unterstufe unterrichteten, könnten nicht einfach versetzt werden. Falls die Schülerjahrgänge in die Volksschule eingegliedert würden, seien neue Lehrpläne erforderlich. Aber selbst eine nur äußerliche Umsetzung, bei der im Rahmen der Volksschule besondere „Begabtenklassen" bestehen blieben, sei bis zum Schuljahranfang nicht zu leisten. Sauer wies darüber hinaus auf die Kosten hin, die entstünden, und dass ein Verzicht auf Schulgeld von der Verwaltung gar nicht ausgesprochen werden könne: Damit sei der Landtag zu befassen. Schließlich empfehle sich eine Abstimmung mit Nordwürttemberg, wo ebenfalls eine Schulreform in Gang kommen solle. Sauer erklärte, er wisse sich mit den beiden anderen Ländern der Zone und mit den Kirchen einig.[301]

Am 3. und erneut am 18. September warnte die Tübinger Délégation Supérieure Baden-Baden vor den nachteiligen Folgen einer gegen die Traditionen des Landes gerichteten Kulturpolitik und trug die deutschen Einwände vor. Sie riet davon ab, ein Bildungssystem aufzuerlegen, „das es so nicht einmal in Frankreich gibt". Die Reform sei „ganz und gar ungüns-

---

[300] Vgl. AdO Colmar AC 64.2 und den Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). Schreiben des Bischöflichen Ordinariats Rottenburg an den Kölner Kardinal Frings als Vorsitzenden der Fuldaer Bischofskonferenz (A 824 v. 24. 1. 1947). Schreiben v. 22. 7. 1947: A 8136. Zwei Schreiben des Ev. Oberkirchenrats v. 29. 7. 1947, A 9462 und A 9463, AC 64.2. Zu Lambachers Besuch in Freiburg am 9. 7. 1947: Vermerk von Domkapitular Reinhard v. 10.7. mit Eingangsstempel und Nr. 10453 vom gleichen Tag. (Akten des Erzb. Ord. Freiburg, 43.01.00, Vol. Vb.)

[301] TU I Nr. 1094 v. 22. 8. 1947, AdO Colmar AC 116.2.

tig“ und überdies chancenlos. „Sie wird zum Ausgangspunkt einer antifranzösischen Kampagne werden, die umso gefährlicher ist, als sie sich auf die Geistlichen beider Konfessionen stützen kann, die ihren Nachwuchs bedroht sehen.“. Werde die Reform in der jetzigen Form aufrechterhalten, so werde sie die Besatzungszeit nicht überleben. Eine dauerhafte Demokratisierung des deutschen Bildungswesens müsse ohne Zwang erfolgen und die innere Zustimmung der interessierten deutschen Kreise finden.[302]

Am 19. September schrieb Gouverneur Widmer an Sabatier, um einen Aufschub bis Anfang November zu erwirken. Das Tübinger Kultministerium habe auf 15. Oktober einen Reformvorschlag für alle Schularten zugesagt und sei bereit, die Sexten und Quinten zu verlegen, falls für sie Platz sei. Gedacht werde an eine interne Prüfung für die besonders Leistungsfähigen nach der 4. Grundschulklasse und danach die Unterrichtung dieser Schüler nach einem eigenen Lehrplan, aber an der Volksschule und ohne Latein. Widmer bat, die Raumprobleme ernst zu nehmen. Er befürwortete eine Reform im Einklang mit den deutschen Behörden statt hartem Zwang. Die Ausbildung der künftigen Geistlichen sei ohnehin ein besonderer Fall und als solcher zu regeln.[303]

Mit Laffons Unterschrift erging einen Tag später ein Bescheid an die französische Landesverwaltung in Freiburg. Wie Tübingen hatte auch das badische Ministerium die unmittelbare Durchführung der Berliner Empfehlungen für ausgeschlossen erklärt. Baden-Baden zeigte sich bereit, technische Hindernisse hinzunehmen, bestand aber zugleich darauf, dass mindestens ein neuer Name – etwa „Selecta“ – für die Sexten gefunden werden müsse. Der Lehrplan vom August 1946 könne, abgesehen vom Lateinunterricht in den bisher noch humanistischen Gymnasien, in Geltung bleiben. Gesichtswahrung war auch der zweite Teil des Schreibens, in dem die Verzögerung der Weitergabe des Erlasses vom 16. Juni durch die Délégation Supérieure angesprochen wurde. Erst am 12. August sei diese Anweisung in der Hand der deutschen Schulbehörde gewesen. Der Gouverneur möge künftig persönlich darauf achten, dass sich seine Mitarbeiter strikt an die übermittelten Instruktionen hielten, denn ein solches Vorkommnis sei geeignet, die Autorität der Zentrale zu untergraben.[304]

Pène steckte den Rüffel nicht ohne Entgegnung ein. Er selber habe die Weisung zunächst nicht weiterleiten lassen, weil er geglaubt habe, seine

---

[302] Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 35). 525/SAA/JCR/LH v. 3. 9. 1947, AdO Colmar AC 64.2.

[303] 565/SAA/JCR/LH, AdO Colmar AC 116.2. Die Délégation Supérieure hatte am 17.9. von Sabatier die Weisung erhalten, unverzüglich die Sexten an Volksschulen zu verlegen und den Lateinunterricht in den Quinten zu beenden; auch sei die Ausnahmeregelung für Tübingen, Ravensburg, Rottweil und Ehingen überholt.

[304] 9579 ABX v. 20. 9. 1947 (Antwort auf 3338/EDU v. 8. 9. 1947), AdO Colmar AC 130.3. Antrag der bad. Schulbehörde: B 4065 v. 22. 8. 1947, AC 64.2.

Bedenken vortragen zu sollen. Er fügte hinzu: „Im Übrigen teile ich Ihre Beunruhigung darüber nicht, dass durch die Haltung der Délégation Supérieure für Baden in dieser Sache unserer (französischen) Autorität geschadet worden sei. Meines Erachtens ist unser Prestige bei den Deutschen viel eher dadurch erschüttert worden, dass Maßnahmen oktroyiert wurden, für die es kein ernsthaftes Bedürfnis gibt und die deutsche Traditionen verletzen, die der Herr Außenminister in seinem Schreiben vom 4. Juli zu respektieren empfohlen hat."[305]

Schmittlein hatte gegenüber Sabatier Mitte September eingeräumt, dass die Zukunft der Berliner Grundsätze und darüber hinaus aller Reformprojekte ungewiss sei, nachdem den deutschen Verwaltungen vermehrte Rechte zugestanden worden seien.[306] Daraus sprach aber eher Enttäuschung über die offizielle französische Politik als Resignation. Er war keineswegs bereit, die Flagge zu streichen. Im Protokoll der vorbereitenden Besprechung für die Konferenz der französischen Verantwortlichen in der Zone und Berlin, die am 22. und 23. September 1947 in Baden-Baden stattfand, heißt es, die Kontrollratsempfehlungen ließen zwar den Zonenbefehlshabern und den deutschen Länderregierungen einen gewissen Spielraum, seien im Grundsätzlichen aber zu beachten: Nichtbefolgung wäre ein sehr ernst zu nehmendes Zeichen der Opposition gegen die Demokratisierung. Bei der Konferenz selbst wurde festgestellt, dass zwar der Begriff „Empfehlungen" in den Direktiven 10 und 51 nicht vorkomme, es sich aber doch wohl um „documents approuvés" im Sinne von Instruktionen für die Zonenchefs und die deutschen Regierungen handle.[307]

Schon am 20. September hatte Schmittlein die französischen Länderverwaltungen durch ein von Laffon unterzeichnetes Schreiben wissen lassen, dass das Außenministerium in Paris das Recht der Militärregierung auf bestimmte Initiativen bestätigt habe. Hierzu gehöre die Schulreform, da sie im Zusammenhang mit der Demokratisierung stehe und so durch Artikel 4 von Koenigs Ordonnance No. 95 gedeckt sei.[308] Wieder ging Härte mit Geschmeidigkeit Hand in Hand. Am 27. September wurde der Tübinger Délégation Supérieure mitgeteilt, dass die Übergabe der Unterklassen 1 und 2 der höheren Schulen (5. und 6. Schuljahr) an den Volksschulbereich genüge und eine tatsächliche Verlegung an Volksschulen nicht erforderlich sei. Zulässig seien auch Sonderlehrpläne für die begabteren Angehörigen dieser Altersjahrgänge. Im 7. Schuljahr könne Latein unterrichtet werden. Aber weder könnten die Vorbehalte der deutschen Seite anerkannt

[305] 40/RES/CAB v. 2. 10. 1947, AdO Colmar AC 64.2. Das Schreiben Minister Bidaults, auf das Bezug genommen wird, in AC 65.2.
[306] 8653/DGAA/EDU v. 13. 9. 1947, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5.
[307] 8814/DGAA/EDU v. 23. 9. 1947, AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5.
[308] 9581 ABX (wie Anm. 107).

noch könne eine Verschiebung der Reform bis zum nächsten Jahr genehmigt werden; auch der Haushaltsplan dürfe kein Hindernis sein. Mit dem von der Délégation Supérieure vorgeschlagenen Aufschub erklärte sich Schmittlein einverstanden, wenn der gute Wille der deutschen Seite feststehe. Entscheidend sei, dass eine Reform verwirklicht werde, die den französischen Direktiven im Wesentlichen entspreche, und dass die Deutschen dabei den Eindruck hätten, sie hätten die Reform selber gemacht.[309]

Am 1. Oktober ging ein ausführliches Schreiben an die Tübinger Délégation Supérieure, in dem das Initiativrecht der Direction de l'Education Publique noch einmal unterstrichen und erklärt wurde, die Länder seien verpflichtet, Vorschläge im Sinne der Berliner Grundsätze zu unterbreiten, denen allerdings nur dann zugestimmt werden könne, wenn sie „einen großen Schritt vorwärts" darstellten. Der Alliierte Kontrollrat wolle damit Schluss machen, dass das Bürgertum die Hand auf der höheren Bildung habe. Jedes Kind müsse die Chance haben, bis in die höchsten Ämter zu gelangen. Da eine Entscheidung über den Bildungsweg bei Zehnjährigen noch nicht möglich sei, müssten alle dieselbe Grundbildung erfahren, bis die Auswahl sinnvollerweise vorgenommen werden könne. Wenn dann das notwendige Fundament vorhanden sei, könne das in einer Prüfung gezeigt werden – mit 12, 13, 14 oder vielleicht auch schon mit elf Jahren. Es gehe nicht um eine weite Öffnung der Hochschulen für Unterschichtkinder ohne entsprechende Vorbildung, wie sie bereits verlangt worden sei.[310] Aber gegenwärtig versperre eine falsche Elite den wirklich Begabten, die von ihren Eltern nicht in die höhere Schule geschickt würden, den Weg.

Ein besonderer Abschnitt der Mitteilung galt den zunächst teilweise genehmigten, jetzt aber unter Berufung auf den Kontrollrat zur Abschaffung vorgesehenen humanistischen Gymnasien. Bei diesem Thema reagierte Schmittlein wie bei der Lehrerbildung zunehmend gereizt. Gegenüber Tarbé de Saint-Hardouin hatte er noch erklärt, durch die Stundentafel-

---

[309] 9850 ABX, AdO Colmar AC 64.2.

[310] 9985 ABX v. 1. 10. 1947, AdO Colmar AC 64.2. Mit Schreiben 6363 INTER/EDU v. 24. 5. 1947 hatte das Commissariat Général in Paris eine demokratischere Rekrutierung der Universitätsstudenten gefordert. Der Augenblick sei gekommen, allen jungen Deutschen aus der Arbeiter- und Bauernklasse die Tore der Universität weit zu öffnen, sofern sie dafür begabt seien, um so ein demokratisches Deutschland zu schaffen. Die Arbeiter- und Bauernfakultäten der Sowjetzone waren offenbar das Vorbild. Schmittlein verwies am 12.6. in einem Vermerk auf die vorhandene Sondereife- und Begabtenprüfung und fügte hinzu, dass es ein Irrtum wäre anzunehmen, man könne eine Demokratisierung der Studentenschaft durch weite Öffnung der Tore für Arbeiter- und Bauernkinder automatisch bewirken. Der Nationalsozialismus habe alle sozialen Gruppen in Deutschland erfasst, weshalb nicht eine Verwaltungsmaßnahme, sondern ein Programm der Umerziehung notwendig sei (7457/DGAA/EDU). Beide Dokumente AC 70.1.

reform sei dafür gesorgt, dass Latein nun an 258 statt nur an 28 Schulen vermittelt werde. Bisher hätten die vermögenden Schichten ihre zehnjährigen Kinder in die Zentren der Bildung geschickt oder dort in Pension gegeben. Jetzt seien die Bildungsstätten so über das Land verteilt, dass jeder Begabte aus jedem gesellschaftlichen Milieu eine Chance habe.[311] Dieses Mal jedoch griff Schmittlein frontal an. Es gebe keinen „deutschen Humanismus", und die deutsche Altphilologie befinde sich seit 60 Jahren im Verfall, weil die humanistischen Gymnasien Standesschulen und den wahren Eliten verschlossen seien. Die ganze Welt benutze die Klassikereditionen der Association Guillaume Budé, die von französischen Lehrern in der Provinz, den wirklichen Humanisten, geschaffen würden. „Wenn man den Baum an seinen Früchten erkennt, legen die trockenen Früchte der deutschen Schule den Gedanken nah, den Baum auszureißen und ins Feuer zu werfen. Ein schöner Humanismus, der nach dem Zeugnis der Lehrbücher, in denen man nur zu blättern braucht, einzig auf die Verherrlichung der kriegerischen Eigenschaften Roms hinausläuft oder darauf, dem deutschen Nationalismus ein pseudowissenschaftliches Fundament zu geben." Es sei schlicht unanständig, das humanistische Gymnasium mit dem Vorwand zu verteidigen, dass es ein Hort des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus gewesen sei, wo doch die verwendeten Schulbücher das Gegenteil bezeugten. Künftig sei Latein in drei von vier Zweigen des Gymnasiums Pflichtfach. Es werde ein Jahr länger als in Frankreich gelehrt und habe fünf bis sechs Wochenstunden mehr zur Verfügung. Unter diesen Umständen von Reduzierung zu sprechen, heiße die Reform entstellen.

Im Übrigen führe Baden-Baden nur aus, was der Alliierte Kontrollrat, der Inhaber der Souveränität in Deutschland, vorgebe. Auch dessen Reformideen seien nicht französischen Ursprungs, sondern in der deutschen Tradition verwurzelt: Schon in der Weimarer Zeit habe die Sozialdemokratie das große Projekt der Einheitsschule vertreten.

Alle ehrlich Besorgten hätten ehrliche Aufklärung verdient, die sich stets bewährt habe. Dass Politiker lavierten, sei nun einmal so. Aber man

---

[311] AZ 8371 (wie Anm. 293). Ähnlich 8591/DGAA/EDU v. 10. 9. 1947, AdO Colmar AC 154.4: Dem Aumônier Inspecteur Sturm, der sich am 19.8. an ihn gewandt hatte, nachdem er vom Ev. Oberkirchenrat Württemberg angesprochen worden war, versicherte Schmittlein, die Education Publique wolle ebenso gute Latinisten und Gräzisten hervorbringen wie früher, zugleich aber dem Schulwesen einen anderen Geist geben. Im Übrigen erreiche gegenwärtig das humanistische Gymnasium nicht einmal in Latein befriedigende Ergebnisse. Vgl. auch 9985 ABX v. 1. 10. 1947 (Laffon an die Tübinger Délégation Supérieure) und Koenigs gleichfalls von Schmittlein entworfenes Schreiben an den Bischof von Trier v. 26. 1. 1948 (wie Anm. 297), beides AC 64.2.

müsse ihnen sagen, dass es bei einer so ernsten Frage wie der Demokratisierung des deutschen Geistes nicht hinzunehmen wäre, dass eine sterile Oppositionshaltung die Anstrengungen der Alliierten lähmte.[312]

Am 2. Oktober fand in Stuttgart eine Tagung statt, bei der Erziehungsfachleute der vier Besatzungsmächte die schon getroffenen und vorgesehenen Maßnahmen miteinander erörterten. Wie zu erwarten, nahm die sowjetische Seite den rigorosesten Standpunkt ein. Hingegen vertrat der britische Vertreter, vom amerikanischen Vertreter Steiner nach der Einheitsschule gefragt, die Meinung, man könne die Deutschen nicht mit Zwangsmitteln für demokratische Spielregeln gewinnen.[313] Tatsächlich war und blieb der Druck auf die deutschen Kultusverwaltungen in der britischen Zone am geringsten.

Bei der nur wenig späteren Besprechung Schmittleins mit den französischen Länderverwaltungen wurden die Grundpositionen wiederholt. Inzwischen galten die Kontrollratsempfehlungen als bindendes Gesetz. Die deutschen Projekte seien dem Zonenbefehlshaber vorzulegen, ehe sich die Landtage damit befassten. Maurice skizzierte die praktische Durchführung. Eine Amputation von vier Klassen (5.–8. Schuljahr) wäre wegen der Fremdsprachen schwierig, aber die Berliner Grundsätze dürften auch nicht auf dem Papier bleiben. Als Ausweg erschien, die Unterstufe der höheren Schule zu streichen, jedoch die drei Klassenstufen im gleichen Haus als Primarschulklassen zu führen. Der Stoff der Primarstufe sei in sieben Jahren zu vermitteln; das 8. Schuljahr diene der Wiederholung. Damit könnten begabte Kinder die einmütig befürwortete Aufnahmeprüfung für die höhere Schule über die Inhalte von sieben Schuljahren ablegen, wenn sie 13 Jahre alt seien. In der Diskussion wurde überlegt, ob nicht auch ein sechsjähriger Grundkurs ausreiche, nach dem die nicht in die höhere Schule Aufgenommenen noch zwei Jahre lang Vertiefungsunterricht erhielten. Der Französischunterricht müsse ohnehin schon auf der Primarstufe beginnen und in der Aufnahmeprüfung erscheinen. Die Abschaffung

---

[312] 9985 ABX v. 1. 10. 1947 (Antwort auf 525/SAA v. 3.9.), AdO Colmar AC 154.4. Zu Schmittleins Hinweis auf die Weimarer Republik: Unmittelbar nach der Revolution, am 13. 11. 1918, hatte die neue, aus Angehörigen der SPD und USPD gebildete Regierung Preußens die „Schaffung der Einheitsschule" als Ziel verkündet. Im Juni 1919 forderte das Schulprogramm des deutschen Lehrervereins: „Das gesamte öffentliche Bildungswesen muß ... nach dem Plan der Einheitsschule aufgebaut werden." Dieses Projekt stieß jedoch auf so wenig Zustimmung, dass nur Thüringen für kurze Zeit (1922–24) die Einheitsschule verwirklichte. (Bölling 1983, S. 103–106.)

[313] Bericht von Graff, 6419 SAA/EDU v. 11. 10. 1947, AdO Colmar AC 66.2. Vgl. Hearnden und Murray in: Hearnden 1978, S. 11–45 (bes. 38–44), 64–94 (auch in: Vaillant 1981 a, S. 165–218).

des Schulgeldes wurde verschoben, da die Finanzminister der Länder sie als gegenwärtig nicht durchführbar bezeichnet hatten.[314]

Zwei Tage danach empfing Schmittlein im Vorfeld des von der Schulverwaltung Württemberg-Hohenzollerns angekündigten Reformvorschlages Lambacher und kam ihm an drei Stellen entgegen. Angesichts der Notenunterschiede zwischen den Ländern genehmigte er, dass alle, die im Abitur 13 Punkte erreicht hatten, statt nur zum Vorbereitungsjahr zugelassen zu werden, unmittelbar das Studium aufnehmen konnten. Der Mathematikunterricht auf der noch vorhandenen Unterstufe der höheren Schule konnte von zwei auf vier Wochenstunden erhöht werden. Schließlich durfte der Lateinunterricht im 7. Schuljahr beginnen[315], was der französischen Landesverwaltung bereits am 27. September mitgeteilt worden war.[316] Das Letztere zeigte, dass Schmittlein eine sechsjährige Primarstufe nicht ausschloss.

Am 23. Oktober legte Kultminister Sauer seinen Vorschlag zu den Kontrollratsempfehlungen vor. Er sprach sich dafür aus, an bewährten Traditionen festzuhalten, aber ebenso auch gegenüber neuen Forderungen aufgeschlossen zu sein. Das erstere bezog sich auf die humanistischen Gymnasien in Ehingen, Ravensburg, Rottweil und Tübingen, die im Hinblick auf die künftigen Theologen und wegen ihrer Bedeutung für die Kultur des Landes erhalten werden sollten.

Die Organisation der Schule müsse sich nach den natürlichen Anlagen der Jugendlichen richten. Daher sollten zwar alle Jugendlichen acht Jahre gemeinsam die Pflichtschule besuchen. Begabte sollten jedoch nach einer Prüfung vom 5. Schuljahr an in Förderklassen zusammengefasst werden, von deren Besuch später der Zugang zur Universität abhängen würde. Die „Mittelschule" (5.–8. Schuljahr) war also in zwei voneinander getrennten Zügen zu durchlaufen. In den Normalklassen war Französisch Wahl-, in den Förderklassen Pflichtfach, aber auch in allen anderen Fächern gab es inhaltliche Unterschiede. Vom 7. Schuljahr an verzweigten sich die Förderklassen in drei Richtungen: Für einen Teil der Schüler kam Latein, für einen anderen Teil Englisch als 2. Fremdsprache hinzu, während sich eine dritte Gruppe auf die begonnene 1. Fremdsprache beschränkte. Am Ende der Mittelschule sollte erneut eine Prüfung stattfinden, die über die Aufnahme in die „Oberschule" (9.–13. Schuljahr) entschied.

---

[314] 14. 10. 1947, AdO Colmar AC 97. Dass Maßnahmen der Demokratisierung in den Landtagen erst nach Zustimmung der Militärregierung erörtert werden durften, war den franz. Länderverwaltungen schon durch Laffons Schreiben 9581 ABX v. 20.9. mitgeteilt worden. (AdO Colmar AC 65.2.)

[315] Lambacher bedankte sich am 18. 10. 1947 schriftlich für das Gespräch am 16.10. und die genannten Konzessionen. (AdO Colmar AC 116.2.)

[316] Mitteilung v. 27. 9. 1947 (wie Anm. 309).

Diese Oberschule war breit gefächert. Für die Schüler mit Französisch und Latein trat wahlweise Griechisch oder Englisch hinzu. Die Schüler mit Französisch und Englisch hatten einen Schwerpunkt in Mathematik und den Naturwissenschaften, konnten aber zusätzlich freiwilligen Lateinunterricht bekommen. Im Zweig ohne 2. Fremdsprache wurde in derselben Weise Englisch angeboten. Nun setzte auch, auf den Normalklassen der Mittelschule aufbauend, die Unterstufe der fünfjährigen Ecole normale ein, die als Internatsschule geführt werden sollte. Sie war für alle zugänglich, die Französisch als Wahlfach gehabt und die Prüfung am Ende der Mittelschule mit einer gewissen Punktzahl bestanden hatten. Auch in diesem Zweig stand am Ende des 13. Schuljahres wieder eine Prüfung. Im Anschluss an sie waren drei Semester bis zur 1. Lehrerprüfung vorgesehen.

Noch zwei andere Zweige waren geplant. Da auch weiterhin nicht alle Kinder aus ländlichen Gegenden die Möglichkeit haben würden, Förderklassen zu besuchen, sollte eine Kurzform den durch ihren Wohnort Benachteiligten den Weg zur Hochschulreife ebnen. Wer am wahlfreien Französisch teilgenommen und die Prüfung nach der 8. Klasse mit gutem Ergebnis abgelegt hatte, konnte in dieser Kurzform vom 9. Schuljahr an Englisch als zweite und freiwillig vom 11. Schuljahr an Latein als dritte Fremdsprache lernen. Auch vom Zweig mit wahlfreiem Englisch war der Übergang möglich. Schließlich sollte es vom 9. Schuljahr an, vor allem für Schüler der Normalklassen mit Französisch, zweijährige Fachschulen für Handel und Industrie geben. Danach war der Eintritt in eine Wirtschaftsoberschule möglich, in die auch Schüler aller anderen Zweige übertreten konnten. Als Sonderfall war im 11. Schuljahr noch eine besondere Frauenschulklasse mit Hauswirtschaft und Kochen vorgesehen.

Am Ende der Oberschule sollte durch ausgewählte, besonders erfahrene Fachlehrer erneut eine Prüfung abgenommen werden, deren Ergebnis aus drei gleichwertigen Komponenten – Jahresleistung, schriftliche Prüfung, mündliche Prüfung – ermittelt wurde. Vom Vorbereitungsjahr war nur indirekt die Rede: Es sollte kein 14. Schuljahr geben.[317]

---

[317] TU I 1812 v. 23. 10. 1947, AdO Colmar AC 116.2. Das Kultministerium Württ.-Hohenzollern ließ im Mai 1950 den Plan drucken und lud zu seiner öffentlichen Diskussion ein („Zur Neuordnung des Schulwesens in Württemberg-Hohenzollern, hg. vom Kultministerium in Tübingen"), was zeigt, dass er nicht ausschließlich der Abwehr weitergehender Reformwünsche der Besatzungsmacht gedient hatte. Die Erklärung auf S. 4, der Reformplan von 1947 werde „ungeändert" vorgelegt, trifft freilich nicht voll zu. So sind im endgültigen Text neu der Pflichtunterricht in einer modernen Fremdsprache für alle Schüler des als Probejahr bezeichneten 5. Schuljahres (S. 6), weiterhin die für Jugendliche, die im Fachschulzweig ein Studium an der TH anstreben, vorgesehenen 14 Schuljahre (S. 9) und das zweijährige Pädagogische Institut im Anschluss an die fünfjährige Lehreroberschule (S. 15). Der Plan bekennt

Was das Kultministerium Württemberg-Hohenzollern der französischen Landesverwaltung unterbreitete, nahm zentrale Elemente der Kontrollratsempfehlungen eher äußerlich als tatsächlich auf. Eine große, aber imaginäre Organisation umgriff Volks-, Real- und höhere Schulen, dazu auch berufsvorbereitende Schulen. Solange der Bau von Bildungszentren jedoch schon materiell ausgeschlossen war, war noch nicht einmal das räumliche Miteinander aller Jugendlichen gesichert. Der Idee nach handelte es sich um eine umfassende und zugleich differenzierende Gesamtschule, innerhalb derer Übergänge bei rechtzeitiger Vorbereitung auf den Wechsel erleichtert waren. Auch soziale Gesichtspunkte wurden berücksichtigt. Die Schule war jedoch keine Einheitsschule. Die Jugendlichen, die nach Französisch Latein und Griechisch lernten, besuchten zwar nicht das alte humanistische Gymnasium, aber eine verkürzte Variante davon. In anderen Zweigen waren das frühere Reformrealgymnasium mit Französisch, Latein und Englisch, die Oberrealschule mit nur zwei Fremdsprachen, aber verstärkter Mathematik und Naturwissenschaft und die Mittel-(Real-)schule unschwer wiederzuerkennen. Aufnahmeprüfung und Prüfung der mittleren Reife hatten ihren Platz. Vom Zentralabitur schwieg der Vorschlag, und das Vorbereitungsjahr lehnte er ab. Im äußerlich zusammenfassenden Schulsystem blieben die unterschiedlichen Bildungswege bewahrt. Es war eine geschickte Lösung: Der Wolf sollte satt sein, aber das Schaf noch heil.

Immerhin hatte Württemberg-Hohenzollern als erstes Land der französischen Zone die Bereitschaft gezeigt, sich die neuerlichen Wünsche der Education Publique – halb freiwillig – ein Stück weit zu eigen zu machen. Im Nordteil der Zone hatte der Délégué Général[318] Mitte Juli die Weisungen Laffons vom 16. Juni[319] weitergegeben[320], die Behandlung der Frage im Landtag jedoch zum großen Ärger der Zentrale nicht verhindert. Das Ergebnis war eine unverhüllte Konfrontation, die sich weder verschweigen noch beschönigen ließ.[321]

---

sich zur zentralen Aufgabenstellung und Korrektur in der Reifeprüfung, auch zur mündlichen Prüfung durch ein besonderes Gremium. Ausdrücklich wird gesagt, das Korrekturverfahren habe „sich als vorteilhaft erwiesen". In das Abiturergebnis soll aber die Jahresleistung mit dem Gewicht eines Drittels eingehen. (S. 13 f.) Die in der ergänzenden Äußerung v. 22. 12. 1947 (wie Anm. 327) genannte Prozentzahl der befragten Befürworter einer vier-, nicht sechsjährigen Grundschule wird nun mit 81 angegeben.

318 Hettier de Boislambert führte diesen Titel und wurde in deutschen Texten als Generalgouverneur bezeichnet. Seine Aufgaben entsprachen denen eines Délégué Supérieur.

319 6115 ABX, AdO Colmar AC 116.2.

320 2677 EDU/ENS v. 16. 7. 1947.

321 Vgl. Kap. 5.4 (Anm. 212).

Das Problem für Tübingen lag darin, dass mit scheinbar ähnlichen Lösungen grundverschiedene Ziele verbunden waren. Die Besatzung konnte das Tübinger Projekt als Verbesserung eines früheren Zustandes und als Schritt in die richtige Richtung ansehen und sich damit begnügen. Sie konnte es aber auch als ersten Schritt zum eigentlich gewollten Ergebnis verstehen und weitere Schritte fordern. Das Letztere geschah. Schon am 15. November empfahl die Tübinger Délégation Supérieure dem Kultministerium eine Reihe von Änderungen, darunter sechs gemeinsame Grundschuljahre und das Vorbereitungsjahr im Anschluss an das Abitur, und bat um die Einreichung eines „verbesserten" Entwurfs. Der Zentrale gegenüber bemerkte Widmer allerdings, ihm scheine eine Einigung auf ein annehmbares Projekt möglich.[322]

Die Freiburger Unterrichtsverwaltung hatte sich nicht so weit auf die Education Publique zubewegt. In einer Denkschrift des Ministeriums wurde auf Wünsche der Bevölkerung verwiesen und deren Beunruhigung erwähnt. Die Délégation Supérieure teilte Baden-Baden noch im Oktober mit, die Kontrollratsempfehlungen würden abgelehnt und sogar die Reformen von 1946 in Zweifel gezogen. Am 17. November berichtete sie über eine Konferenz der badischen Direktoren und Kreisschulräte. Auf ihr habe Fleig gegen die Reform Stimmung gemacht; außer dem Konstanzer Schulleiter Venedey und dem Leiter einer beruflichen Schule hätten dann alle Anwesenden dagegen votiert.[323] Ein von Pène unterzeichneter Bericht an Schmittlein folgte am 25. November. In einer Besprechung, die die französische Landesverwaltung am 12. mit Fleig als Vertreter Wohlebs gehabt hatte, war der Leiter der Verwaltungsabteilung mit seinem deutschen Gesprächspartner hart ins Gericht gegangen: Dessen Obstruktion werde langsam unerträglich und könne zu Sanktionen führen. Die am 3. November vom Ministerium offiziell unterbreitete Denkschrift bringe nichts Neues. Fleig möge einen ernsthaften Vorschlag erarbeiten, der es insbesondere Arbeiterkindern ermögliche, die höhere Schule mit fünfzehn Jahren anzufangen, ohne in Latein ein Übermaß an Stoff nachlernen zu müssen. Auch wenn freiwilliger Lateinunterricht in bestimmten Schulen zulässig sei, dürfe Latein auf keinen Fall vom 5. Schuljahr an Pflichtfach sein. Fleig habe sich gegen den Vorwurf der Sabotage gewehrt und eine neue Vorlage zugesagt. Er werde aus dem Gespräch hoffentlich die richtigen Folgerungen ziehen.[324]

Schon am 1. Dezember wurde ergänzend mitgeteilt, an einer weiteren Besprechung am 26. November habe auch Wohleb teilgenommen. Die beiden Sprecher der deutschen Seite seien davon unterrichtet worden, dass

[322] 650/SAA v. 15. und 657/SAA v. 21. 11. 1947, AdO Colmar AC 116.2.
[323] 3709/EDU v. 17. 11. 1947, AdO Colmar AC 64.2.
[324] 2080/CAB, AdO Colmar AC 64.2.

Tübingen anders als Freiburg eine Diskussionsgrundlage auf der Basis der Vier-Mächte-Empfehlungen eingereicht habe. Allen begabten Kindern, gleich welcher Herkunft, müsse eine höhere Schulbildung angeboten werden. Damit sei zwangsläufig ein späterer Übertritt in die höhere Schule verbunden. Wohleb habe wohl verstanden, dass er sich mit einer sechs- oder siebenjährigen Grundschule befreunden müsse, doch seien Wohleb und Fleig wenig geneigt, dem humanistischen Gymnasium den Abschied zu geben. Die französische Seite bestritt, dass es unmöglich sei, in sechs Jahren Latein und in vier Jahren Griechisch zu lernen; sie erbot sich, Abiturtexte aus Frankreich zu beschaffen. Auch werde die französische höhere Schule in Freiburg zeigen, wie man das Problem des Fachlehrermangels durch Verbindung von Klassen in den Griff bekomme. Künftig könnten ohnehin die Absolventen der Ecoles normales auch Französisch unterrichten. Am Ende des Gesprächs stand offenbar eine Art Ultimatum: Wohleb werde binnen vierzehn Tagen einen Vorschlag einreichen, der sich an den Kontrollratsempfehlungen orientiere.[325]

Kurz vor Weihnachten 1947 schrieb dann die Délégation Supérieure in Freiburg, Fleig habe am 6. Dezember einen Entwurf vorgelegt. Auch ihm zufolge blieben jedoch die humanistischen Gymnasien in Freiburg, Konstanz, Lörrach, Offenburg und Rastatt unangetastet. Daneben bestanden neunjährige Oberschulen, die an eine vierjährige Grundschule anschlossen. Im 5. und 6. Schuljahr wurde Französisch mit höherer Stundenzahl gelehrt, dann kam bis zum 10. Schuljahr – für alle – Latein hinzu, im 8. Schuljahr wahlweise Griechisch oder Englisch. Vom 11. Schuljahr an gabelte sich die Oberschule in vier Varianten mit Latein und Griechisch, Latein und Englisch, Latein und Naturwissenschaft oder modernen Sprachen und Naturwissenschaft. Da die Délégation Supérieure im Erhalt der humanistischen Gymnasien keinen Schritt zur Demokratisierung im Sinn des Kontrollrats erblickte, lud sie Wohleb vor, dem nur übrig blieb, diesen Teil der Eingabe zum „Wunsch" abzuschwächen. Die französischen Gesprächspartner waren zwar bereit, den vorgeschlagenen Lateinunterricht, da er für alle (Oberschüler) konzipiert war, als demokratisch zu verstehen; sie bestanden aber auf der sechsjährigen Grundschule, einer Aufnahmeprüfung ins 7. Schuljahr und einer siebenjährigen Oberschule. Französisch sollte im 5. Schuljahr einsetzen, für die Aufnahmeprüfung jedoch keine Rolle spielen.[326]

Am 22. Dezember antwortete in Tübingen Kultminister Sauer auf die Änderungswünsche seiner Délégation Supérieure. Auch er beharrte auf

---

[325] 3778/EDU, AdO Colmar AC 64.2. Vgl. dazu das Protokoll über die 16. Sitzung der (süd-)bad. Regierung (4. 12. 1947, AC 71.1).

[326] 2588 CAB v. 18. 12. 1997, AdO Colmar AC 64.2.

einer Bestandsgarantie für die vier ursprünglich genehmigten humanistischen Gymnasien. Zur sechsjährigen Grundschule erklärte er, von fünfzig am Thema besonders interessierten Persönlichkeiten, die befragt worden seien, hätten sich 85 % für die Beibehaltung der vierjährigen Grundschule ausgesprochen. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts sichere allen ihre Bildungschance. Eine Annäherung der Lehrpläne aneinander werde die Durchlässigkeit noch verbessern. Alle Übergänge in stofflich weiter fortgeschrittene Zweige seien mit einer Prüfung verbunden. Ein Vorbereitungsjahr mit geistes- oder naturwissenschaftlichem Schwerpunkt könne innerhalb der Universität stattfinden, wobei teils Dozenten, teils Lehrer der höheren Schulen unterrichten würden, mit dem Bestehen der abschließenden Prüfung aber zwei Semester zuerkannt werden sollten. Die Eröffnung sei schon am 1. Januar 1948 möglich, wenn die Militärregierung das dafür vorgesehene Gebäude freigebe.[327]

Es war abzusehen, dass das Tauziehen im Jahr 1948 weitergehen würde. Anfang Dezember hatte Hepp von Berlin aus nach der Verwirklichung der Grundsätze des Kontrollrats und den Lehrplänen gefragt. Schmittlein verwies in seiner Antwort darauf, dass die höheren Schulen ihre Lehrpläne erst nach dem Vollzug der Schulreform erhalten könnten. Die Pläne für die Volksschulen befänden sich in der Endredaktion. Bei wörtlicher Anwendung der Grundsätze könnte die höhere Schule erst für die Vierzehnjährigen einsetzen. Es sollte aber möglich sein, auch schon vorher, etwa mit zwölf Jahren, in einer Prüfung zu beweisen, dass das Wesentliche der Grundbildung erworben wurde. Die deutschen Kultusministerien seien von den alliierten Empfehlungen unterrichtet und aufgefordert, konkrete Vorschläge vorzulegen. Es scheine allerdings, als ob sie die Frist nutzten, um den Status quo aufrechtzuerhalten: „eine reaktionäre, nationalistische Erziehung nach dem Autoritätsprinzip". Gewichtiger als diese Äußerung des Unmuts war das Eingeständnis, dass wegen der kürzlich ergangenen Vorschriften für die französische Verwaltung den vier Ländern eine präzise Reform der höheren Schule nicht auferlegt werden könne.[328]

Einstweilen herrschte ein Schwebezustand. So stellt der französische Monatsbericht zum 20. Dezember 1947 fest, im Schuljahr 1946/47 habe der Lateinunterricht (teilweise) in der Sexta begonnen, sei aber im folgenden Schuljahr in der Quinta nicht weitergeführt worden. Die Militärregierung habe einigen freiwilligen Lateinstunden in der neuen Selecta (= Sexta) zugestimmt, die von den deutschen Behörden in Pflichtunter-

[327] TU I 2340, AdO Colmar AC 116.2. Das Gebäude der als Wohnheim für auslandsdeutsche Studenten geplanten, im April 1930 eröffneten Deutschen Burse unterstand in der Kriegszeit zuletzt dem „Reichsführer SS" Himmler und wurde nach dem Einmarsch von den Franzosen beschlagnahmt. (Gottschalk 1998, S. 51–57.)

[328] 13. 12. 1947, 10009/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 132.4.

richt verwandelt worden seien. Infolgedessen hätten jetzt Selecta und Quarta Latein, die dazwischen liegende Quinta hingegen nicht.[329]

Zum Jahresende 1947 verfügte dann Maurice – in Schmittleins Abwesenheit, aber überzeugt, in dessen Sinn zu handeln -, jedes Kultusministerium habe zum 1. März 1948 für jedes Fach der höheren Schulen einen Lehrplanentwurf zu unterbreiten. Die französischen Länderverwaltungen hätten zehn Tage Zeit, sich damit vertraut zu machen; anschließend würden Fachleute aus der ganzen Zone den endgültigen Wortlaut festlegen. Grundlage für die Lehrplanarbeit sei, dass es ein einziges Gymnasium gebe, das mit dem 9. Schuljahr beginne.[330]

5.6 Der Streit um die Schulbücher in der französischen Zone

Die Struktur des Bildungswesens und die Entscheidung darüber, wer in den Schulen unterrichten durfte, die Gestalt der Stundentafeln und die Inhalte der Fächer, der Erwerb von Berechtigungen durch die Schüler und die Prüfungsordnungen waren nicht die einzigen Themen, die für Unruhe und Gesprächsstoff in den Schulen sorgten. Auch über die Lehrbücher gab es häufig Diskussionen, und soweit man mit ihnen unzufrieden war, wurde der Ärger täglich neu geweckt.

Die amerikanische Zonenverwaltung hatte, wie berichtet, anfangs auf Lehrwerke der Weimarer Zeit zurückgegriffen. Sie sollten allerdings möglichst schnell gründlich überarbeitet oder durch andere ersetzt werden, die neueren didaktischen und methodischen Einsichten besser entsprachen und der Zeitlage gerecht wurden. Bis Anfang 1948 wurden für die höheren Schulen 42 Lehrbücher herausgebracht. Die Gesamtzahl der gedruckten Schulbücher überschritt schon bald die Fünf-Millionen-Grenze. Da aber ein Bedarf in vierfacher Höhe angenommen wurde, war dies nicht entfernt genug. Die Produktion wurde auch durch Papiermangel eingeschränkt, doch sorgten die amerikanischen Behörden im ersten Vierteljahr 1948 für zusätzliche 840 Tonnen Papier, damit Schulen und Schüler zufriedenstellend beliefert würden. Das Geld, das den Druck von über 13,5 Millionen Lehrwerken möglich machte, hatte der amerikanische Kongress bewilligt.[331]

Schulbuchzentren wie das Curriculum and Textbook Revision Center in Stuttgart oder Karlsruhe[332] sollten zu individuellen Bemühungen anregen und sie unterstützen. Auch die deutsche Schulverwaltung appellierte

[329] 1132/DGAA/EDU/E v. 23. 12. 1947, AdO Colmar AC 125.3.
[330] Koenig an die vier Länder, 30. 12. 1947, AdO Colmar AC 116.2.
[331] Kap. 2.7. Clay 1950, S. 300 (dt. Ausg. S. 334); Liddell 1949, S. 120 f.
[332] AdO Colmar AC 170.2.

an die Lehrer in Württemberg-Baden, neue Arbeitsmittel zu schaffen. Der Erfolg blieb jedoch bis zur Währungsreform im Sommer 1948 bescheiden.[333] Die Schulen mussten sich überwiegend „mit unzulänglichen Notbehelfen begnügen".[334]

In der französischen Besatzungszone nahm die Direction de l'Education Publique die Herstellung selbst in die Hand. Um an das nötige Papier zu kommen, sicherte sich Schmittlein die Unterstützung des Obersten Befehlshabers. Dass Koenig gesagt habe, „Schafft die Bücher, auch wenn es im Offizierskasino keine Papierservietten gibt", wurde noch Jahre später erzählt.[335] Deutsche Lehrer verfassten dann zuerst Lesehefte von 15 bis 20 Seiten Umfang; von ihnen wurde im ersten Besatzungsjahr eine dreistellige Zahl gedruckt.[336] Schwieriger war die Herstellung ganzer Lehrbücher, die den französischen Vorstellungen entsprachen. Schmittlein warf der deutschen Seite Anfang 1948 vor, er habe keine Hilfe an ihr gehabt.[337] Weder ein Geschichtsbuch noch ein Erdkundebuch sei der Education Publique zur Prüfung vorgelegt worden. Auch vom Verlag Herder in Freiburg, der schon im Oktober 1945 um Lehrwerke für die alten Sprachen gebeten worden sei, sei jahrelang nichts gekommen.[338] Am Beispiel der Fibel für den Anfangsunterricht in der Grundschule zeigte es sich freilich, dass die Besatzungsmacht selbst bestimmen wollte. Sie traute den Deutschen auch in diesem Bereich nicht zu, dass sie die Umerziehung ernsthaft wünschten und dazu imstande waren.

Der schnell gebildete Lehrmittelverlag in Offenburg druckte neben Lehrbüchern Lektüren zum Schulgebrauch, darunter ein klassisches Werk wie Lessings „Nathan", das im „Dritten Reich" mit Schülern nicht mehr hatte behandelt werden dürfen, aber auch Goethes „Iphigenie" und Mörikes „Mozart auf der Reise nach Prag". Die Erziehungsziele waren hoch gesteckt: Intelligenz und Großzügigkeit des Denkens. Bei einer bloßen Korrektur der Lehrstoffe sollte es nicht bleiben. Im Vergleich mit den

---

333 5 Jahre KM WB, S. 17.

334 5 Jahre KM WB, S. 20.

335 Fred M. Hechinger in „Harper's Magazine", Februar 1948, S. 185.

336 AdO Colmar AC 170.1.

337 Denkschrift v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 30).

338 Pressekonferenz Schmittleins vom September 1948 („Trierische Volkszeitung", 27. 9. 1948, AdO Colmar AAA, Caisse 2655, Dossier 12; „Rheinpfalz", 28. 9. 1948, AC 75.2; „Badische Zeitung", 30. 9. 1948, AC 198.2.) Schmittlein ließ unerwähnt, dass die bad. Schulverwaltung am 2. 5. 1946 Richtlinien für die Geschichtsbücher für höhere Schulen eingereicht hatte, 22 Seiten, die von den Universitätsprofessoren Bauer, Herzfeld, Ritter und Vogt und OStD Breithaupt erarbeitet worden waren. Die Vorlage war ohne Antwort geblieben. Erst nach der Zustimmung der Militärregierung oder der Mitteilung einer alternativen Grundlage aber hätte man in Baden darangehen können, ein Geschichtsbuch zu entwerfen, das Aussicht auf Einführung in den Schulen gehabt hätte.

Meinungen anderer sollten die Jugendlichen zu einer eigenen Meinung gelangen, aber dennoch andere Meinungen aus der Einsicht heraus achten, dass Wahrheit zwar angestrebt, aber nicht völlig erreicht werden könne. Ebenso sollte Frieden nicht nur für die eigene Person und Gruppe, sondern für alle als Ziel begriffen werden. Dass die deutsche Geschichte in den Zusammenhang der Weltgeschichte gestellt wurde, sollte die jungen Deutschen erkennen lassen, dass sie nicht zu einem „auserwählten Volk", sondern zur Menschheit gehörten.[339]

Diesen Absichten wurden die tatsächlich geschaffenen und in großer Zahl verbreiteten Lehrwerke nicht immer gerecht. Da sich die deutschen Lehrer und Schüler bevormundet fühlten, waren sie schnell bereit, Blößen zu entdecken, auf die zu deuten nicht schwerfiel. Dass etwa bei einer Schilderung von Napoleons Feldzug in Ägypten die überlegte Tötung von Kriegsgefangenen vorkam, für die deutsche Offiziere des Zweiten Weltkriegs vor Kriegsverbrechertribunale gestellt wurden, war trotz der Weiterentwicklung der moralischen Anschauungen und des Völkerrechts im 19. und 20. Jahrhundert peinlich ungeschickt.[340] Auch am Geschichtswerk der Militärregierung, dessen neuere Teile gleichfalls ein deutscher Emigrant verfasst hatte,[341] nahm ein Redner im rheinland-pfälzischen Landtag lebhaft Anstoß: „Bilder mit Soldatenmißhandlungen, Bilder mit Galgen, an denen Erhängte sterben, Bilder mit Schlachten, Bilder zerstörter Städte, Bilder des sich austobenden Hasses mögen zwar ... Abscheu vor dem Kriege bezwecken, in Wahrheit aber vergiften und verrohen sie das jugendliche Gemüt."[342]

Anderswo schien, kaum verhüllt, französische Herablassung gegenüber den Deutschen als Kulturvolk mit Händen zu greifen: „Die römische

---

[339] Denkschrift v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 30).

[340] Es handelte sich um einen Text des Erfolgsschriftstellers Emil Ludwig aus dem Lesebuch 3. Der in Breslau geborene Autor war 1932 Schweizer Staatsbürger geworden und 1940 in die Vereinigten Staaten gegangen. Die Freiburger kommunistische Zeitung „Unser Tag" prangerte am 3. 12. 1947 die Darstellung – und mittelbar ihre Aufnahme ins Lesebuch – als „Rechtfertigung der Hitlerschen Schreckenstaten" an, worauf die Délégation Supérieure dem Blatt am 3. 1. 1948 eine zweiwöchige Veröffentlichungssperre auferlegte. (AdO Colmar AC 75.2.) In der zweiten, überarbeiteten Auflage des Lesebuchs 3 (1949) war der vielfach beanstandete Text nicht mehr enthalten. (Ruge-Schatz 1977, S. 137.)

[341] Fritz Karsen, der unter dem Schriftstellernamen Hugo Bieber schrieb. Er war 1921–1933 der Leiter des Berliner Kaiser-Friedrich-Gymnasiums gewesen, das 1930 in Karl-Marx-Schule umbenannt wurde, und fand nach 1933 erst in Südamerika, dann in den Vereinigten Staaten Zuflucht. Von Juni 1946 bis Februar 1948 war er bei OMGUS für „Higher Education and Teacher Training" zuständig. (Heinemann 1990, Teil 2, S. 93.)

[342] Abg. Drathen (CDU), 15. 1. 1948. (AdO Colmar AC 71.1.)

Herrschaft (im Rheinland) dauerte 500 Jahre; fünf Jahrhunderte, während denen es auf der anderen Seite des Limes keine Stadt, keine Kultur gab ... Dieser Vorsprung ... ist es, der uns die Erklärung für die besondere Gesinnung der Rheinländer gibt, für ihren Hang zur Gerechtigkeit und zur Freiheit und ihre Vorliebe für Kunst und Wissenschaft."[343]

Im Mittelpunkt der Kritik standen das mehrbändige Lehrwerk von Louis Marchand für den Französisch-Unterricht[344] und der Band „Beiträge zur Völkerverständigung", mit Texten aus älteren französischen Schulbüchern, die ein 1864 geborener rheinischer Lehrer, Dr. Heinrich Werneke, zusammengestellt und übersetzt hatte, um ein besseres Verstehen des Nachbarvolkes anzubahnen.[345]

Marchands Buch forderte die Verwendung der sogenannten direkten Methode im Unterricht: Die Fremdsprache war in der Fremdsprache zu erlernen, ohne dass die Muttersprache der Schüler zur Erläuterung gebraucht wurde. In ihrer reinen Form war diese Methode pädagogisch umstritten, darüber hinaus fühlte sich ihr ein Teil der Lehrer nicht gewachsen, ganz abgesehen davon, dass sie an eine andere Lehrweise gewöhnt waren.[346] Beim ersten Erscheinen in Frankreich hatte das Buch einen Fortschritt bedeutet. Französische Lehrer konnten aber, wenn sie im Ausland oder in den Kolonien damit unterrichteten, die Bilder, aus denen das Buch großenteils bestand, mühelos in ihrer Muttersprache erklären. Für die deutschen Lehrer der Fremdsprache Französisch traf dies nicht in gleicher Weise zu. Sie mussten zudem die zu summarische Grammatik erweitern, geeignete Beispielsätze selbst finden und, da sie im Lehrbuch nicht standen, an die Tafel schreiben. Nachdem überdies die phonetische Umschrift

---

[343] Gottfried Frey, Geschichte des Altertums, S. 141. Das aus Basel übernommene Lehrbuch war überarbeitet worden, ehe es im Lehrmittelverlag Offenburg 1946 gedruckt wurde; die zitierte Stelle gehörte nicht zum ursprünglichen Wortlaut. Nach einem kritischen Artikel in der „Rheinischen Zeitung", Westausgabe v. 7. 12. 1946, erschien in der Zeitschrift „Schola" eine Entgegnung Schmittleins. („Eduard Schmitt", 2. Jg. 1947, S. 172–179; vgl. AdO Colmar AC 75.2, 3. 3. 1947.) Das beanstandete Buch wurde 1949 durch das „Lehrbuch der Geschichte, Altertum" des Luxemburgers E. Probst ersetzt.

[344] Die Bände befanden sich Anfang 1946 im Druck und wurden bald danach vertrieben. (1783/DGAA/EDU, 12. 2. 1946, AdO Colmar AC 75.1.)

[345] Auf dem Einband und der Titelseite war als Motto zu lesen: „Wer die Völker will verstehen, muss in ihre Schulen gehen." Werneke war schon im Frühjahr 1914 vorzeitig in den Ruhestand versetzt worden und lebte 1929–1938 in bzw. in der Nähe von Kehl, zuletzt in Lahr, wo er 1950 starb. (Ruge-Schatz 1977, S. 123.)

[346] Aus dem Kreis Ehingen wurde der Direction de l'Education Publique im Mai 1947 berichtet, Französisch werde nur durch Übersetzen gelehrt. Kein Lehrer mache sich die Mühe, im Unterricht Französisch zu sprechen, weshalb die Schüler außerstande seien, einer Unterhaltung zu folgen oder auf eine Frage mit einem französischen Satz zu antworten. (AdO Colmar AC-SEO.RUS-126.2.)

fehlte, hatten sie auch insoweit einzuspringen. Schließlich machte ein zu kleiner Druck die Arbeit mit dem Buch für die Benutzer anstrengend.[347]

Eine Tagung mit französischen und deutschen Fachlehrern, die im September 1947 unter Messerschmids Leitung stattfand, kam zum Ergebnis, das Werk sei für die Schule nicht geeignet. Es sei anfangs zu unkindlich und bleibe am Schluss hinter dem Niveau einer Oberstufe zurück. In die Kultur des französischen Volkes könne man durch Anekdoten und moralisierende Traktate nicht angemessen einführen. Ebenso sei der Gebrauch der Fremdsprache von Anfang an nur dann sinnvoll, wenn bei den gezeigten Gegenständen oder bei einfacher Erzählung ein Zusammenhang erkennbar sei. Diese Voraussetzung sei beim ersten Band aber nicht gegeben; der Stoff der Lektionen erscheine zusammengewürfelt. Daher sei es auch nicht möglich, den Wortschatz der Schüler durch Anschauung und klare Sinnzusammenhänge aufzubauen und zu verankern. Die Sprachlehre sei gleichfalls ungeordnet, unübersichtlich und stehe mit den Texten nicht in Verbindung; Material zum Üben bleibe das Lehrbuch schuldig.[348]

Bei derselben Tagung, doch keineswegs nur dort, wurde auch Wernekes Textsammlung entschieden abgelehnt.[349] Der Autor und mit ihm die Militärregierung wollte zeigen, dass französische Schulen und Lehrer Ideale hochhielten und Haltungen wie „erhabene Nächstenliebe“[350] den Schülern als beispielhaft vorstellten. Alle Lesestücke waren „aus französischen Schul- und Lesebüchern gesammelt“.[351] Sie wollten den Blick für den moralischen Wert der Arbeit schärfen, Tierliebe wecken, vor allem aber dem Ideal der Menschlichkeit dienen. In einer Zeit, wo sich dies nicht von selbst verstand, versuchten sie auch dem deutschen Nachbarvolk gerecht zu werden, statt sich in einen unfruchtbaren Nationalismus zu verrennen. Angeblich für die Deutschen kennzeichnende Eigenschaften wurden sogar als vorbildlich bezeichnet, so wie Tacitus den Römern seiner Zeit die unverdorbenen Germanen vor Augen gestellt hatte.

In einem Land, dem Hebels „Schatzkästlein“ vertraut war, müssten, so glaubte man, Lesestücke dieser Art Anteilnahme wecken. Aber die Häufung rührender Geschichten von selbstlos gütigen Menschen, die in der

---

[347] Diese Kritik von deutscher Seite erwähnt Maurice in seinem Monatsbericht für Oktober 1946. (AdO Colmar AC 125.3.)

[348] Bericht Graffs über die Tübinger Tagung (15.–20. 9. 1947), 6660 SAA/EDU, 22. 11. 1947, AdO Colmar AC 132.4. Vgl. auch StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 17 (G 6.2 h 1950).

[349] Wie Anm. 348. Vgl. AdO Colmar AC-SEO.RUS-126.1 (Kreis Biberach, Juni 1947). Ein südbad. Dorflehrer berichtete im gleichen Jahr, Wernekes Buch habe sich, in Verbindung mit einem Lesebuch benutzt, im Unterricht bewährt, erwähnte jedoch, dass viele seiner Kollegen anders urteilten. (Bocks, Bosch 1995, S. 135.)

[350] Werneke 1947, S. 196.

[351] Werneke 1947, S. 1 (Titelblatt).

Mehrzahl Franzosen waren, gab Wernekes Buch einen verklärenden und weltfremden Zug. Viele der Beiträge wirkten, statt zu erschüttern oder mitzureißen, biedermeierlich-betulich oder überzogen pathetisch. Trotz ihrer guten Absicht schien die Auswahl wie für einen Weltanschauungsunterricht mit neuen Vorzeichen bestimmt. Sie war so moralisch, dass sie als peinlich empfunden wurde, und das umso mehr, als die Anekdoten von berühmten oder auch ganz gewöhnlichen Menschen, die in einem bestimmten Augenblick ihres Lebens über sich selbst hinausgewachsen waren, für die tägliche Wirklichkeit des anderen Landes zu stehen schien, während sie ja doch Wunsch- und Erziehungsziele deutlich machten. Deutsche Jugendliche, die ihre Besatzungsmacht nicht immer so edel erlebten und nach den Übersteigerungen der nationalsozialistischen Propaganda ohnehin zu einem handfesten Realismus zurückkehrten, fanden, dass sich Frankreich auf diesen Seiten in schwer erträglicher Weise bespiegele. Wäre in der Stundentafel für die Lektüre ausländischer, auch französischer Meisterwerke in guter deutscher Übersetzung Platz geschaffen worden, so hätten wohl viele Schüler Sympathie für das jeweilige Volk entwickelt, das ein solches Werk hervorgebracht hatte. Wernekes Lesefrüchte, überwiegend Texte unbedeutender oder vergessener Verfasser, führten allzu leicht zum Gegenteil des Gewollten. Eines der Lesestücke, ursprünglich 1903 in Paris veröffentlicht, mag die Reaktion verständlich machen:[352]

> „Man muss die Vorzüge der anderen Nationen anerkennen und sich aneignen und versuchen, dass man nicht hinter seinen Rivalen zurückbleibt. Nun wohl, ihr kleinen Franzosen, wenn die deutschen Kinder weniger rasch lernen als ihr – denn die nördlichen Rassen sind für gewöhnlich langsameren Geistes –, so arbeiten sie nichtsdestoweniger mit großem Mute; sie verwenden durchweg auf das, was sie tun, ihren ganzen Fleiß, sie lassen sich weniger durch eine Fliege, die summt, oder durch eine Tür, die sich öffnet, ablenken. Ihre Köpfe mit der eckigen Stirn beugen sich eifrig über die Bücher in gotischer Schrift; sie wissen, dass eine leichte Auffassung ohne ernsten Willen nichts bedeutet. Sie gewöhnen sich auch früh, ihrem Lehrer auf ein Wort oder ein Zeichen prompt zu gehorchen.
>
> Später, wenn sie ins Heer eintreten, behalten sie die Disziplin, welche die erste Eigenschaft eines Soldaten ist: sie ziehen in den Kampf, nicht mit Begeisterung, sondern mit völligem Gehorsam, auf einen Befehl ihres Korporals.
>
> Im Leben endlich machen es die Kinder wie in der Schule: sie arbeiten viel. Sie leben in einem kälteren Lande als wir: sie haben im Winter mehr

[352] Werneke 1947, S. 21 f.

> Kohlen und wärmere Kleider nötig; außerdem werden die Arbeiter drüben nicht so gut bezahlt wie in Frankreich und müssen sich mehr plagen: ganz gleich, sie besitzen die Kraft und Geduld eines Stiers, der Schritt für Schritt seine Furchen zieht und die Äcker hinter sich befruchtet. ... Liebe Kinder Frankreichs, ihr seid ebenso gut und besser daran als alle Kinder in Deutschland; die meisten unter euch haben einen ebenso kräftigen Körper, eine lebhaftere Auffassung und bessere und sanftere Lehrer; euer Land ist weit schöner und reicher; daher winkt euch ein lachenderes Dasein; lernt aber, in früher Jugend zu arbeiten, lernt Mut und Willen zu haben, denn im Leben kommt derjenige, der sich die meiste Mühe gibt, immer am weitesten."

Die schärfste Kritik an Wernekes Buch kam nicht von deutscher Seite. Oberstleutnant Marcellin, der Distriktdelegierte für Freiburg, urteilte, es predige in ungeschickter Weise die Überlegenheit der französischen Kinder und verkenne die Psychologie der Jugendlichen. Die deutschen Schüler ließen das von ihren Lehrern widerwillig verteilte Buch in einem Milieu allgemeiner Langeweile über sich ergehen. Die Délégation Supérieure, die den Bericht nach Baden-Baden weiterleitete, fügte hinzu, sie habe auch von anderen Kontrolloffizieren Beschwerden erhalten. Das Buch sei ein Verhängnis: Übelgesinnte verbreiteten Stellen daraus in der Stadt, um zu beweisen, dass es die Franzosen seien, die dem Rassismus huldigten.[353]

Schmittlein antwortete erregt.[354] Ungeachtet einiger vielleicht zu Recht kritisierter Einzelheiten behandle das der Brüderlichkeit und Solidarität der Völker und der Verurteilung von Krieg und Gewalt gewidmete Buch Bürgertugenden wie Menschlichkeit, Toleranz, Gemeinsinn, Ehre, Arbeitsliebe, die Menschenrechte, die Gewaltenteilung. Würde ein solches Buch tatsächlich als Desaster eingeschätzt, wären die Folgen nicht abzusehen. Schmittlein zitierte seinerseits aus Werneke: „Die Deutschen haben ihre Tugenden und die Franzosen die ihrigen. Ihre Vorzüge sind nicht dieselben, das ist sicher, aber sie wiegen vielleicht einander auf. Nun ist es aber besser, daß man zu erfahren sucht, wodurch ein Nachbar unsere Liebe verdient, als nachzuforschen, wodurch er den Haß rechtfertigen könnte."[355]

Die Kontrolleure hätten sich, statt den Band selbst in die Hand zu nehmen, durch „Jeremiaden schlechter Lehrer einspannen lassen". Der Widerwille mancher „räudiger Schafe" rühre daher, dass das Buch gegen militaristische, nationalistische und rassistische Doktrinen, „die deutschen

---

[353] Das Buch wurde in Freiburg im Februar 1947 ausgegeben. Marcellins Stellungnahme stammt von Anfang März; die franz. Landesverwaltung leitete sie unter der Nummer 2336/EDU am 4. 3. 1947 weiter. (AdO Colmar AC 75.1.)

[354] 6284/DGAA/EDU v. 18. 3. 1947 an die Délégation Supérieure Baden (Unterschrift: Laffon), AdO Colmar AC 75.1.

[355] Werneke 1947, S. 19.

Erziehern am Herzen liegen", Flagge zeige. „In einem Augenblick, wo unsere Feinde dreist das Haupt erheben, haben wir die großartige Gelegenheit, diejenigen unter den Lehrern herauszufinden, von denen nichts mehr zu erhoffen ist." Insgesamt müsse die Einstellung zu Wernekes Buch positiv sein; wo sie das nicht sei, „müssen wir uns den Lehrer ernsthaft merken, um uns so schnell wie möglich von ihm zu trennen".

Vielleicht durch die Kontroverse dazu angeregt, leitete Schmittlein sowohl dem Zonenbefehlshaber als auch dem französischen Außenminister ein Paket mit Büchern zu, die seine Abteilung herausgebracht hatte. Es waren wohl eher die Lektüren als die eigentlichen Lehrbücher, sonst hätte im Begleittext kaum der Satz stehen können, dass diese Bücher überall den größten Erfolg gehabt hätten.[356] Koenig sparte nicht an Lob, als er sich mit Herzlichkeit bedankte: „Ich kann Sie nur ermutigen und beglückwünschen ... Das Werk ist großartig."[357] Dies war ein nachträglicher Triumph auch über den Directeur de l'Information, der im Jahr zuvor die Veröffentlichung solcher Bücher als Eingriff in seinen Tätigkeitsbereich bezeichnet und sich bei Laffon über Schmittlein beschwert hatte.[358]

Es war freilich nicht das Ende des Streits. Im Sommer verabschiedete sich das Saarland von der Education Publique. Der dortige Gouverneur, Gilbert Grandval, hatte schon Anfang 1946 versucht, auch insoweit seine eigene Politik zu machen. Damals hatte ihm Laffon bedeutet, dass ausschließlich die Direction de l'Education Publique Schulbücher herausbringe und dass diese Bücher an allen Schulen der französischen Zone zu verwenden seien.[359] Nun stellte Grandval fest, dass die wirtschaftliche Vereinigung des Saarlandes mit Frankreich und das Autonomiestatut, also die Trennung des Gebiets von Deutschland, näherrückten und das Bedürfnis nach Lehrwerken zunehme, die der Mentalität der Bevölkerung an der Saar und dem Ziel der französischen Politik dort in besonderem Maß entsprächen. Damit war angedeutet, dass die von Offenburg gelieferten Bücher wenig Beifall gefunden hatten. Aus psychologischen und materiellen Gründen empfahl Grandval, der Militärregierung der Saar den Druck der dort verwendeten Lehrbücher zu übertragen und dafür ein monatliches Papierkontingent von 50 bis 60 Tonnen zur Verfügung zu stellen, möglichst vom 1. September an. Das Schreiben datierte vom 30. August.[360]

---

[356] 6423 ABX v. 23. 6. 1947, AdO Colmar AC 75.1.

[357] 9. 7. 1947, AdO Colmar AC 75.1.

[358] Vgl. Schmittleins Stellungnahme v. 2. 5. 1946 (2335/DGAA/EDU) zu Jean Arnauds Schreiben v. 30. 4. 1946 (2909/DGAA/INF/JA/LMD), AdO Colmar AC 75.1, und die in den Zusammenhang gehörenden Schriftstücke in AC 68.

[359] Grandval an Education Publique 21. 1. 1946 (4538/DAA/EDU); Laffon an Grandval 7. 2. 1946 (1499/DGAA/EDU); AdO Colmar AC 75.1.

[360] 4669/INF. Grandval antwortete auf Schmittleins Bitte um nähere Unterrichtung (7254/DGAA/EDU v. 24. 5. 1947), nachdem der Burda-Verlag ein v. 16. 5. 1947

Im September empfahl Koenigs Directeur du Cabinet Civil, R. de Varreux, Änderungen im Geschichtswerk und Lesebuch und zitierte kritisch aus Werneke: „Ein Volk wird nur respektiert, wenn es stark ist."[361] „Die Neue Zeitung, eine amerikanische Zeitung für die deutsche Bevölkerung", brachte Anfang Oktober eine Glosse mit dem Fazit: „Lesebücher, in denen sie" (die deutsche Jugend) „nur überall dort, wo heute ‚Frankreich' steht, das Wort ‚Deutschland' zu setzen braucht, um ihren fehlgeleiteten Idealismus bestätigt zu finden, sind gefährliche Rauschgifte und keine Heilmittel."[362] Anfang November bat der Freiburger Generalvikar Dr. Simon Hirt, das Lesebuch zurückzuziehen, um einen „Sturm der Entrüstung in der christlichen Elternwelt zu vermeiden". Dass die christliche Kultur und Geschichte ganz und gar verschwiegen würden, sei noch gefährlicher als die vielen anstößigen Stellen.[363] Die Délégation Générale für Rheinland-Pfalz bezeichnete die Kritik an den Schulbüchern als das ernsteste Problem der französischen Landesverwaltung.[364] Noch härter jedoch musste es Schmittlein treffen, dass eine von ihm entworfene, forsche Pressemitteilung zum Thema von Sabatier nach einer Woche mit der Weisung, er möge nichts unternehmen, zurückgegeben wurde.[365]

Schließlich rechnete auch noch die Tübinger Délégation Supérieure mit Werneke ab. Dessen Buch vermittle den Eindruck, dass die Franzosen einer kindischen Eitelkeit huldigten, und mache sie lächerlich. Grundsätzlicher Antimilitarismus und wilder Chauvinismus fänden sich Seite an Seite, und wenn Übertreibung schon an sich vom Übel sei, wirke sie hier dem Ziel, der Völkerverständigung, schlechthin entgegen. Die Elogen auf die Tugenden großer, natürlich französischer Generale seien ebenso fehl am Platz wie Texte, die kränkend seien, selbst wenn sie nichts Falsches aussag-

---

datiertes Schreiben der „Arbeitsgemeinschaft saarländischer Schulbuchverleger, Lehrmittelanstalt GmbH" erhalten hatte, aus dem hervorging, dass der AG von der Verwaltungskommission des Landes im Einvernehmen mit der Militärregierung die „Versorgung der saarländischen Schulen mit Schulbüchern aller Art" übertragen worden war. (AdO Colmar AC 75.1.) Laffons Erlass v. 20. 9. 1947 (9581 ABX) stellte danach jedoch noch einmal klar, dass nur die Direction de l'Education Publique das Recht habe, Schulbücher herauszugeben. (AC 116.2.)

361 Werneke 1947, S. 24. 4706 CC/CAC/POL v. 20. 9. 1947, AdO Colmar AC 75.1.

362 3. 10. 1947, AdO Colmar AC 75.1.

363 No. 16368 v. 3. 11. 1947. Der Vorwurf wurde am 16. 12. 1947 in einer gemeinsamen Eingabe des Freiburger Erzbischofs und des ev. Landesbischofs in Karlsruhe wiederholt, in der auch betont wurde, dass Gräuel nicht in Lesebücher für Kinder gehörten. (AdO Colmar AC 75.1.) Im Landtag von Württ.-Hohenzollern wurde das Lesebuch des Lehrmittelverlags Offenburg am 13. 8. 1948 von allen Parteien abgelehnt und seine Ersetzung durch ein besseres beschlossen. (Winkeler 1971, S. 100.)

364 Vermerk ohne Datum (vor 29. 12. 1947), AdO Colmar AC 75.1.

365 Entwurf Schmittleins v. 13.11. und Vermerk Sabatiers v. 20. 11. 1947, AdO Colmar AC 75.1.

ten. Monströse Irrtümer ließen den Leser sich fragen, ob Werneke dumm sei oder die Franzosen für dumm verkauft habe. Zudem seien Form und Stil „von so perfekter Mittelmäßigkeit, dass jeder gute Wille entmutigt wird".

Das Buch wolle zwar zeigen, was französische Denker und Schriftsteller zu ethischen und staatsbürgerlichen Fragen zu sagen haben, aber die Werke, aus denen geschöpft werde, stammten überwiegend aus den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg. Ebenso seien die über ihre Gegenwart hinauswirkenden Autoren dünn gesät. Dafür seien kaum bekannte Pädagogen und Moralisten vertreten, über die die Zeit hinweggegangen sei. „Der Leerraum, den die" (deutsche) „Niederlage erzeugte, hat uns ein ideales Gelände geboten, das wir in einem guten französischen Geist gestalten konnten. Statt dessen zwingen wir die Jugend, diesen faden Salat staatsbürgerlicher Tugenden hinunterzuwürgen, die sich allenfalls zur Ausschmückung der Ansprache eines Mitglieds eines Gemeinderates eignen würden." Die Délégation Supérieure schlug vor, das Buch zurückzuziehen, auszuputzen und umzuarbeiten.[366]

Schmittlein wehrte sich gegen die Kritik an den von der Direction de l'Education Publique veröffentlichten Büchern mit einer zehnseitigen, eingehenden, zugleich aber konzentrierten Ausarbeitung für Koenig.[367]

Er sparte seinerseits nicht mit Kritik an den Kritikern, die er übelwollend nannte: Falls drei oder vier Einzelheiten zuträfen, was hätte das zu bedeuten bei sechzig Titeln und sieben Millionen Bänden! Der Widerspruch machte ihn trotzig. Er stand auch zu Werneke, obwohl ihm hier die Einwände von französischer Seite eine andere Haltung hätten nahelegen können. Er glaubte, das Buch werde missdeutet. Es stelle dar, wie die französische Jugend in der Achtung vor der Freiheit, der Toleranz und den anderen großen demokratischen Tugenden erzogen werde statt mit der Romantik von Krieg und Gewalt. Es zeige, dass man Pazifist sein könne, ohne ein Schaf zu sein, und soldatisch, ohne zu massakrieren. Es sei nicht die Absicht gewesen, aus Napoleon durch die Weglassung einer heiklen Stelle, die zudem sicher nicht unbemerkt geblieben wäre, einen Heiligen zu machen. Im Lesebuch hätten erstrangige deutsche Autoren von Goethe bis Heine Platz gefunden. Schmittlein stellte nicht einmal in Aussicht, einzelne Texte bei der nächsten Auflage durch andere zu ersetzen. Der heftige Angriff in der „Neuen Zeitung" beweise nur, „dass wir den deutschen Nationalismus ins Herz getroffen haben".

---

[366] SAA/PR/LH v. 12. 1. 1948. Ironisch wurde noch angeregt, an die Stelle der Herausgebernotiz den Vermerk zu setzen: „Nach Beendigung der französischen Besetzung wegzuwerfen."

[367] 10265/DGAA/EDU v. 29. 12. 1947. Schmittlein hatte offenbar seinen Weihnachtsurlaub mit dafür benutzt.

Einen Monat zuvor schon war den französischen Länderverwaltungen ein von Laffon unterzeichneter Erlass Schmittleins zur Schulbuchfrage zugegangen. Die übersandte Liste von Lehrbüchern wurde darin als verbindlich bezeichnet. Andere Lehrwerke dürften nur verwendet werden, wenn sie von der Direction de l'Education Publique geprüft und gebilligt seien und nicht inzwischen ein neueres Buch in der Zone gedruckt werden konnte. Den Kontrolloffizieren wurde eingeschärft, sie sollten sich von der Einhaltung der Vorschrift durch häufige Stichproben überzeugen.[368]

5.7 Der Sonderfall Privatschulen

Bei der Neuordnung des deutschen Bildungswesens blieb ein Sonderproblem zu lösen: Wie auch in den Vereinigten Staaten, in Großbritannien und Frankreich gab es nicht nur öffentliche Schulen.

Als die höheren Schulen ihre Arbeit gegen Ende des Krieges einstellten und nach dem Einmarsch die Besatzungsmächte die vorläufige Schließung anordneten, war vom blühenden Privatschulwesen der Weimarer Zeit allerdings wenig geblieben.[369] Das „Dritte Reich" hatte die privaten Schulen beargwöhnt, benachteiligt, bedrängt und von 1941 an, soweit sie Internatsschulen waren, zur Umwandlung in „Deutsche Heimschulen" vorgesehen. Dass mit dieser Umwandlung SS-Obergruppenführer August Heißmeyer beauftragt wurde, der bereits Inspekteur der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten war und nach eigenem Bekunden auf die „schrittweise Eroberung der traditionellen privaten Internatsschulen" hinarbeitete, machte klar, welchen Charakter diese neuen Heimschulen haben sollten.[370] Private Schulen standen dem Totalitätsanspruch des Re-

---

[368] 26. 11. 1947, AdO Colmar AC 132.4. Kultusminister Süsterhenn bezog sich bei seiner kritischen Äußerung im Landtag von Rheinland-Pfalz am 15. 1. 1948 (AC 71.1) wohl auf diesen Erlass.

[369] Guldenfels (1975, S. 214) erwähnt, dass es 1933 404 Privatschulen im Deutschen Reich gab, 1939 noch 137, 1945 nur noch die Heimschule Lender in Sasbach. Den Beamten wurde 1937, den „nichtbeamteten Gefolgschaftsmitgliedern" öffentlicher Einrichtungen 1938 grundsätzlich untersagt, ihre Kinder Privatschulen anzuvertrauen. (DWEV 1937, S. 426, 1938, S. 530.) „Nach nationalsozialistischen Grundsätzen dürfen private Schulen und Erziehungsanstalten nur errichtet und betrieben werden, soweit für den Unterricht und die Erziehung durch öffentliche Schulen nicht ausreichend gesorgt ist ... Jedes gesunde deutsche Kind ... hat grundsätzlich die öffentliche Schule zu besuchen." (DWEV 1938, S. 65.) – Vgl. zur Behandlung der Privatschulen im „Dritten Reich": Eilers 1963, S. 92–98.

[370] Alphei 1998, S. 37 (Zitat), 39; Würthle 1998, S. 79–83. Die „Deutschen Heimschulen" dienten ursprünglich der schulischen Versorgung von Offiziers- und Beamtenkindern, deren Väter berufsbedingt öfters versetzt wurden. Nicht nur sie gelangten während des Krieges in Heißmeyers Hand; er erhielt als Sonderauftrag auch

gimes im Weg: „Die Schule und ihr Unterhaltsträger müssen die Gewähr für die nationalsozialistische Erziehung der ihr anvertrauten Jungen oder Mädchen bieten. Die Erziehungsarbeit der Schule muss eine eindeutig nationalsozialistische Richtung erkennen lassen."[371]

Dies konnte bei kirchlichen Bildungseinrichtungen so, wie es verstanden wurde, nicht der Fall sein, denn die ganzheitliche Erziehung, die auch sie zu verwirklichen suchten, hatte ein anderes Fundament und Ziel. Aus der Jugendbewegung und der Reformpädagogik des ersten Jahrhundertviertels herausgewachsene oder ihr geistesverwandte Einrichtungen gründeten nicht auf Befehl und Gehorsam, sondern auf Selbstverantwortung und Freiheit; durch diese Liberalität waren auch sie dem Regime suspekt. Die von Rudolf Steiner konzipierten und in seinem Geist geführten Waldorfschulen schließlich galten ihm als sektiererisch und leistungsschwach.

Die Stuttgarter Waldorfschule, 1919 als erste ihrer Art verwirklicht und zeitweilig die größte deutsche Privatschule überhaupt, musste 1938 innerhalb weniger Tage schließen. Die klösterlichen Schulen im Deutschen Reich wurden mit Wirkung vom 1. April 1940 aufgelöst,[372] ihre Gebäude teilweise von anderen Einrichtungen übernommen. Dem von Jesuiten geleiteten Kolleg St. Blasien, das erst im April 1934 für die reichsdeutsche Schülerschaft der „Stella Matutina" im österreichischen Feldkirch errichtet worden war, aber schnell zusätzliche Schüler gefunden hatte, wurde im März 1939 in frostiger Kürze mitgeteilt, die Genehmigung laufe mit dem Schuljahr aus, „da die Voraussetzungen ... heute nicht mehr als gegeben anzusehen sind". Das Gebäude nutzte die Wehrmacht als Reservelazarett.[373] Die Heimschule Lender in Sasbach entging der Auflösung nur dadurch, dass ein ehemaliger Schüler 1939 die kirchlichen Stammanteile als Treuhänder übernahm. Alle juristischen Möglichkeiten und persönlichen Verbindungen zu amtlichen Stellen nutzend, konnte er der Anstalt eine gewisse innere Unabhängigkeit sichern, bis das Kriegsgeschehen dazu führte, dass im Spätherbst 1944 alle Internatsschüler heimgeschickt werden mussten.[374] Dass es sich auch hier lediglich um einen geduldeten Zustand handelte, der von der Einstellung und vom täglichen Verhalten

---

die Aufsicht über die „Reichsvereinigung deutscher Privatschulen". (Eilers 1963, S. 117.)

371 Erlass v. 5. 4. 1939, DWEV 1939, S. 258 ff.

372 Erlass des RMfWEV v. 20. 11. 1939 – E III b Nr. 3072. Der „Stellvertreter des Führers", Rudolf Heß, hatte „ultimativ" Ostern 1940 als Termin bestimmt, bis zu dem alle von kirchlichen Schulträgern unterhaltenen Privatschulen aufzulösen seien. (Eilers 1963, S. 96.) Der 1939 gegründeten „Reichsgemeinschaft der deutschen Privatschulen" durften kirchliche Schulträger nicht beitreten (Anordnung v. 18. 10. 1939); die Zugehörigkeit war jedoch Bedingung der Weiterexistenz. (Eilers 1963, S. 95/96.)

373 Adamek 1983, S. 369–371.

374 Guldenfels 1975, S. 227 ff., 255.

bestimmter Personen abhing, zeigt die Besetzung der Schulleitung und der Stellvertreterstelle während dieser Jahre: Die Lendersche Anstalt wurde behandelt, als ob sie bereits zum staatlichen System gehöre.[375]

Dies war ähnlich bei der Schule Schloss Salem, die der Pädagoge Kurt Hahn zusammen mit Markgraf Max von Baden, dem letzten Reichskanzler Kaiser Wilhelms II., bald nach dem Ersten Weltkrieg gegründet hatte. Hahn war im März 1933 vorübergehend verhaftet und wurde dann zur Emigration gezwungen, während sein Lebenswerk äußerlich zunächst kaum verändert weiterbestand. Seit November 1941 drohte die Verstaatlichung, ohne dass es dazu kam. Aber wie alle Heime waren auch die zu Salem gehörenden schon seit August 1941 SS-Obergruppenführer Heißmeyer unterstellt, dessen Dienststelle der Schule gegenüber bald wie eine vorgesetzte Behörde handelte. Sie nahm Inspektionen vor, machte Anfang 1944 einen SS-Führer zum Stellvertretenden Schulleiter, entließ gegen Ende des Jahres alle langjährigen Lehrer und bestimmte noch am 1. April 1945 einen gewesenen Kreisleiter der NSDAP zum Leiter der Schule.[376]

Das von der pommerschen Gutsbesitzerstochter Elisabeth von Thadden 1927 ins Leben gerufene „Evangelische Landerziehungsheim für Mädchen Schloß Wieblingen" wurde der Leiterin im April 1941 aus der Hand genommen und mit Beginn des neuen Schuljahres in eine „Deutsche Heimschule" umgewandelt, weil der Partei der christlich-konservative Stil des Hauses missfiel.[377] Es kann nicht überraschen, dass das Regime auf dem Höhepunkt seiner Macht daranging, alles, was nicht auf seiner Linie lag, zu beseitigen. Erstaunlich bleibt jedoch, dass die Vereinnahmung noch der letzten Privatschulen fortgesetzt wurde, als das Ende des „Dritten Reiches" sichtbar bevorstand. So erfolgte die Verstaatlichung der Schule Birklehof in Hinterzarten, die 1932 durch Hahn von Salem aus gegründet und bis 1937 zur Vollanstalt ausgebaut worden war,[378] erst im Mai 1944. Vielleicht spielte mit, dass ihr Schulleiter von der NSDAP als zuverlässig angesehen wurde;[379] dennoch fand die Umwandlung schließlich statt.

---

[375] Guldenfels 1975, S. 231, 253.

[376] Disch 1949, S. 4–17; Miscoll 1995, S. 95; Poensgen 1996, S. 25–54.

[377] Elisabeth von Thadden wurde 1944 zum Tod verurteilt und hingerichtet. Vgl. Heuss-Knapp 1946, S. 96–102; Elisabeth-von-Thadden-Schule 1987. Dort zu den Umständen der Schließung bes. S. 41–49.

[378] Würthle 1998, S. 12–19. Die Schule begann mit wenigen Schülern, wuchs aber bis 1935 auf etwa 100, bis 1941 auf rund 150 interne Schüler an, zu denen noch externe kamen. 1937 erhielt sie „das Recht zur Abhaltung der Reifeprüfung mit der Wirkung der gegenseitigen Anerkennung" und führte danach sämtliche Klassenstufen.

[379] Zu Dr. Wilhelm Kuchenmüller, der schon früh mit dem Nationalsozialismus sympathisiert hatte und 1932 der NSDAP beigetreten war, vgl. Würthle 1998, bes. S. 15 f., 35, 38, 58–74, 77 f., 86–89, und das Sonderheft „Birklehof" vom Juli 2000, dort bes. S. 64 f.

Dass es sich nicht nur um eine äußerliche Umfirmierung handelte, die das tatsächliche Geschehen kaum veränderte, wurde dann im Herbst einerseits durch die Einquartierung der aus dem elsässischen Rufach (Rouffach) geflüchteten NAPOLA, andererseits durch das Fernbleiben vieler eigener Internatsschüler bewirkt.[380] Für die Schüler, die von weit her kamen, war die Anreise zu gefährlich geworden: Eisenbahnstrecken stellten für die den Luftraum beherrschenden alliierten Flugzeuge ein bevorzugtes Ziel dar. Ein Rest von Schülern wurde jedoch auch im Winter 1944/45 noch unterrichtet.[381]

Der Luftkrieg und die Zerstörungen und Beschlagnahmungen des Jahres 1945 ließen die Gebäude der ursprünglich privaten Schulen nicht unberührt. Angesichts der Knappheit an Nahrungsmitteln und allen Gegenständen des täglichen Bedarfs konnte der Anreiz nicht groß sein, Internatsschulen wieder zu eröffnen, ehe eine gewisse Verbesserung der Verhältnisse eingetreten war. Aber schon im Juni 1945 betrieb Dr. Heinrich Blendinger energisch die Wiedereröffnung der Schule in Salem, die in- und ausländischen Kriegswaisen und Kindern aus Konzentrationslagern neben dem Unterricht „ein gesundes Leben in herrlicher Umgebung“ zu bieten imstande sei.[382] Noch davor, im Mai, hatte in Tübingen Dr. Hildegard Gerbert, die von 1930 bis 1937 an der Waldorfschule Hannover unterrichtet hatte, die Genehmigung der französischen Besatzung zum Unterricht einer Schülergruppe erbeten, um so die Gründung einer neuen Waldorfschule anzubahnen: „Alle gemachten Erfahrungen haben mich davon überzeugt, dass es ein Schaden für die ganze Menschheit wäre, wenn ein solcher Keim pädagogischer Arbeit vernichtet würde.“[383] Ende Juli beantragte Dr. Erich Schwebsch in Stuttgart die Wiedereröffnung der dortigen Waldorfschule, für die bereits etwa 260 Anmeldungen vorlägen, ohne dass die Neugründung öffentlich bekannt gemacht worden sei.[384] Im

---

[380] Würthle 1998, S. 83 f.

[381] Zutt 1965, S. 10–12.

[382] AdO Colmar AC 71.1. Blendinger war von 1934 bis 1943 Schulleiter in Salem gewesen und hatte, obwohl NSDAP-Mitglied, versucht, etwas vom Geist Kurt Hahns lebendig zu halten, was freilich nur unter vielfältigen Konzessionen an den Zeitgeist möglich war. Vgl. Berthold von Baden 1949, seine Rede v. 12. 11. 1945 auf S. 19; Disch 1949, S. 8, 10, 13, 15; Miscoll 1995, S. 88–96, 101, 180, 183 f., 200–203; Poensgen 1996, bes. S. 47–54.

[383] AdO Colmar AC 124.1. H. Gerbert erneuerte ihren Antrag am 14. 8. 1945. Am 16. 10. 1945 (6234/SAA/EDU/M./A2) stimmte die Tübinger Délégation Supérieure grundsätzlich, am 30. 11. 1945 (U I Nr. 77) die Landesdirektion mit einigen Auflagen der Eröffnung der Waldorfschule Tübingen zu. Sie hatte bereits im Mai 1946 150 Schüler in 5 Klassen.

[384] Carlo Schmid erteilte schon am 11. 8. 1945 (U I 133) die grundsätzliche Genehmigung unter der Voraussetzung, dass die Militärregierung zustimme. Im Frühjahr 1946 wurde auch in Freiburg eine entsprechende Schule genehmigt (B 2204 v.

August teilte Theobald dem Erzbischöflichen Ordinariat Freiburg mit, dass die französische Militärregierung für Baden der Eröffnung aller privaten katholischen Volksschulen und Knabenseminare, des Theologischen Konvikts und Priesterseminars und der Theologischen Fakultät unter der Voraussetzung zustimme, dass von kirchlicher Seite die notwendigen Angaben über die Lehrpersonen, Lehrbücher und Lehrpläne gemacht würden.[385]

Die Besatzungsmächte befanden sich in einem Dilemma. Einerseits sahen sich die Träger privater Schulen zu Recht als Opfer des vergangenen Regimes und erwarteten Wiedergutmachung. Sie nahmen überdies für ihre Schulen in Anspruch, dass sie vor anderen geeignet seien, in einem besseren Geist als bisher zu erziehen und so zum Wiederaufbau beizutragen. Angesichts vielfach unvollständig gewordener oder gestörter Familien bestand für Heimschulen ein offensichtlicher Bedarf. Einheitliche Vorstellungen, die dem differenzierten Fachunterricht zugrunde gelegt wurden, konnten Jugendlichen vielleicht auch mehr Halt und Geborgenheit geben, als dies in öffentlichen Halbtagsschulen in der Regel möglich war. Besonders kirchliche Einrichtungen leiteten ihre innere Rechtfertigung mit daraus her.[386] Ein geschlossenes Weltbild, Charakterformung und die Pflege idealer Güter erhob die Freiburger katholische Mädchenschule St. Ursula ausdrücklich zu ihrem Programm.[387] Trotzdem gab es auf deutscher Seite und bei den Besatzungsangehörigen deutliche Skepsis. Die amerikanischen und französischen Erziehungsfachleute hatten die Situation ihrer Länder im Gedächtnis, wo private Schulen eine erhebliche Bedeutung hatten, aber das offizielle Schulsystem durchlöcherten. Besonders in Frankreich standen die katholischen Privatschulen zum laizistischen System in ausgeprägter Konkurrenz und hegten gegen dieses starke Vorbehalte, die von der anderen Seite nicht weniger lebhaft erwidert wurden. Sie standen

29. 3. 1946; 2242/DGAA/EDU v. 19. 4. 1946). Theobald befürwortete die Zustimmung Schmittleins; es handele sich um „ein interessantes Experiment". (413/EDU v. 6. 4. 1946.) Maurice äußerte sich so (3200/DGAA/EDU/E): „Man kann über die Ergebnisse, die von einer so ungewöhnlichen Lehr- und Erziehungsweise zu erwarten sind, unterschiedlicher Meinung sein." Doch sei „unzweifelhaft, dass solche Experimente ein gewisses Interesse auf deutscher Seite finden und diese Bemühungen eine beträchtliche Zahl von Personen an sich ziehen können, bei denen man von vornherein gewiss sein kann, dass sie sich jeder politischen Tätigkeit enthalten".

385 AV v. 29. 8. 1945 Nr. 5342, Akten des Erzb. Ord. Freiburg 43.60, Vol. 4.

386 Vgl. die „Leitsätze über die Rechtsverhältnisse und Existenzbedingungen der kath. Privat- und Ordensschulen", die von der Bischöflichen Zentrale für Ordensschulen in Köln am 1. 12. 1945 an die Ordinariate versandt wurden: „Die Privatschule ... ist die Schule der Kinder aus schwierigen häuslichen Verhältnissen und der Kinder, die einer besonderen Pflege oder auf das einzelne Kind abgestellten Förderung bedürfen." (Akten des Erzb. Ord. Freiburg 43.60, Vol. 4.)

387 Stellungnahme v. 6. 4. 1949, Akten des Erzb. Ord. Freiburg 43.60, Vol. 4.

zudem im Verdacht, Einrichtungen für eine wirtschaftlich gehobene Minderheit zu sein. Nicht zuletzt war unklar, inwieweit sich in deutschen Privatschulen eine eigengeprägte, ganzheitliche Erziehung mit der gewollten Umerziehung vereinbaren ließ.

Während die Sowjetunion das Schulmonopol beanspruchte,[388] überwog für die Westmächte im Sommer 1945 der Gesichtspunkt, dass man die Kirchen als Verbündete bei der Überwindung des Nationalsozialismus betrachten sollte. In einer Sitzung, die am 10. August in Anwesenheit von Maurice und Virrion unter dem Vorsitz des Directeur Général des Affaires culturelles et religieuses stattfand, einigte man sich darauf, kirchliche höhere Schulen zu gestatten, wenn sie sich im Gesamtrahmen des öffentlichen Schulwesens hielten.[389] Bei den Volksschulen hoffte man, die Entwicklung über die Lehrerbildung beeinflussen zu können. An Zuschüsse für private Schulen war nicht gedacht.[390]

Dennoch gab es allein in Südbaden im Juli 1947 wieder achtzehn staatlich anerkannte höhere Schulen privater Träger.[391] Die Heimschule Lender war am 24. September 1945 eröffnet worden, wobei an diesem Tag der Unterricht allerdings noch nicht begann, da die Entscheidung darüber von der Lebensmittelversorgung abhängig gemacht werden musste.[392] Salem folgte am 12. November[393] mit anfangs 87 meist externen Schülern, die jedoch binnen eines Jahres auf fast 300 und nun weit überwiegend interne Schüler anwuchsen. Ein Teil der Gebäude diente noch bis 1947 Besatzungszwecken.[394] Die Schule Birklehof wurde im Januar 1946, das Kolleg St. Blasien am 31. Mai 1946 wieder eröffnet. Im ersten regulären Schuljahr – Herbst 1946 bis Sommer 1947 – erhöhte sich in St. Blasien die zuerst kleine Schülerzahl auf 453.[395]

---

[388] In einem gemeinsamen Aufruf der sowjetzonalen KPD und SPD v. 18. 10. 1945 hieß es entsprechend: „Der Unterricht ist Aufgabe des öffentlichen Schulwesens. Darum kann irgendwelchen Gemeinschaften oder Privatpersonen die Einrichtung von Privatschulen ... nicht zugestanden werden." (G. Binder 1969, S. 59.) § 2 Satz 1 des „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule" (Mai/Juni 1946) erklärte, die schulische Erziehung der Jugend sei „ausschließlich Angelegenheit des Staates". (Froese 1969, S. 46 f., 91–94.)

[389] Sitzungsprotokoll mit handschriftlich hinzugefügtem Datum, AdO Colmar AC 73.

[390] Brigadegeneral Billotte erklärte sich in seinem Bericht an den Zonenbefehlshaber vom August 1945 (AdO Colmar AC 72.2) ausdrücklich dagegen. Vgl. Kap. 2, Anm. 92.

[391] Erlass F 3291 des Bad. Ministeriums des Kultus u. Unterrichts v. 1. 7. 1947.

[392] Guldenfels 1975, S. 265.

[393] Berthold von Baden 1949, S. 18–20; Miscoll 1995, S. 99.

[394] Schule Schloß Salem Nr. 28, April 1949, S. 18, 22, 41.

[395] Birklehof: Sonderheft „Birklehof", Juli 2000, S. 118; St. Blasien: Adamek 1983, S. 372.

Die materiellen Nöte der Zeit waren in Heimschulen besonders fühlbar. Das größte Problem stellte die Versorgung der Jugendlichen mit Nahrungsmitteln dar. Dabei hatten die katholischen Einrichtungen jedoch einen Vorteil: Die bäuerliche Bevölkerung in stadtfernen Gebieten betrachtete, soweit sie fest zur katholischen Kirche stand, Hilfeleistung in einem solchen Fall als religiöse Pflicht, sodass die „Hamsterfahrten" für die Internatsschulen überaus erfolgreich abliefen. Sasbach versorgte sich aus Hohenzollern und vor allem aus dem nordbadischen Hinterland. Bis 1946 wurden über 3500 Ztr. Kartoffeln und Hunderte von Zentnern Rüben, Obst, Mehl und Teigwaren zusammengebracht. Im November 1946 gelang es, trotz strengster Verbote 180 Ztr. Haferflocken aus der amerikanischen Zone an den Kontrollen vorbeizuschleusen. Hinzu kamen bald Liebesgabensendungen aus der Schweiz, aus Irland, vom Vatikan. P. Ivo Zeiger S. J. vermittelte 400 CARE-Pakete. Doch auch die schuleigene Gärtnerei und Viehzucht leisteten ihren ständigen Beitrag. Das Bühler Ernährungsamt half, die Sasbacher Schüler bei Kräften zu halten, indem es auf Ablieferungen vom Viehbestand verzichtete. Als der Freiburger Oberbürgermeister die Heimschule Lender besuchte, fiel ihm sofort der gute Gesundheitszustand der Jugendlichen auf.[396]

Die Salemer Schüler waren in einer weniger erfreulichen Lage, obwohl auch da Spenden, die vor allem das Evangelische Hilfswerk weitergab, rettende Hilfe brachten. Bei täglich nur rund 750 offiziell zugeteilten Kalorien im Mai 1947 mussten die Anforderungen an die Jugendlichen sorgfältig bedacht werden. Gartenarbeit und das Sammeln von Brennholz wechselten mit der Schularbeit ab. Entgegen der Schultradition wurde der Sport klein geschrieben; größere Wanderungen und Skilauf machte schon der Mangel an Ausrüstung, besonders an Schuhen, in den ersten Nachkriegsjahren unmöglich.[397]

Der damalige Küchenmeister hat den Zustand im Mai 1947 so beschrieben: „Die vom Evangelischen Hilfswerk gelieferten Bestände gingen bald zu Ende, und so verpflegten wir uns wochenlang mit Futterrüben, mit Rhabarberblättern, die mit Natron ausgekocht und entgiftet wurden, mit Kleie und Brennesseln. Besonders zu erwähnen ist, dass wir seit Februar jegliche Mahlzeit ohne Kartoffeln herstellen mussten. Es war trotz aller Anstrengungen kaum möglich, dem Essen einen genußfähigen Geschmack zu geben. Von den 250 Gramm Brot wurden nur 150 Gramm, also pro Tag drei Scheiben, ausgegeben. Diese Einsparung ergab das Mehl zum Binden der Mahlzeiten. In der Zuteilung für Mai gab es Linsen, welche auf ärztli-

396 Guldenfels 1975, S. 268–272. Vgl. für St. Blasien Adamek 1983, S. 372.

397 Ewald, Altrogge in: Schule Schloß Salem Nr. 28, April 1949, S. 23 f. (Zur materiellen Hilfe auch Miscoll 1995, S. 107.)

che Warnung nicht für den menschlichen Genuß verwendbar waren. Ein Ersatz für diesen Ausfall wurde nicht gestellt."[398]

Im Winterhalbjahr kam das Problem der Kälte hinzu: „Nur die Unterrichtsräume konnten notdürftig geheizt werden. Die Kinderzimmer waren ungeheizt. In den Waschräumen war der Boden nicht selten mit blankem Eis bedeckt ... Das warme Waschwasser musste man sich – anfangs einmal, später zweimal während der Woche – in Kannen aus der Küche holen."[399] Man bündelte die Ferientage in den kältesten Monaten und arbeitete dafür im Sommer nahezu ohne Pause durch. Der Samstag war in dieser Jahreszeit für die älteren Schüler unterrichtsfrei, damit sie auf nahen Bauernhöfen mithelfen konnten und an diesem Tag dort verpflegt wurden.[400]

Schilderungen wie diese könnten den Eindruck erwecken, als sei die eigentliche Schularbeit vorübergehend als zweitrangig betrachtet worden. Das war aber schon deshalb nicht möglich, weil die Schüler der Privatschulen, wenn es um den Erwerb von Berechtigungen ging, der umfassenden Kontrolle der Schulverwaltung unterlagen: Nach dem 10. Schuljahr Austretende legten in (Süd-)Baden eine Prüfung unter dem Vorsitz eines staatlichen Prüfungskommissars ab, deren schriftlicher Teil Deutsch, zwei Fremdsprachen und Mathematik umfasste, während mündlich sämtliche wissenschaftlichen Unterrichtsfächer geprüft wurden. Die Prüfung fand jedoch in den Räumen der Privatschule statt, deren Lehrkräfte wirkten mit, und die Jahresleistung der Schüler wurde berücksichtigt.[401] Selbstverständlich hatten auch die privaten höheren Schulen die Anordnungen der Besatzungsmacht, etwa zum Zentralabitur, zu beachten.

Im Sommer 1947 begannen in (Süd-)Baden Vorbesprechungen für ein Privatschulgesetz. Es kam erst Jahre danach zustande; trotzdem war es das erste derartige Gesetz eines deutschen Landes, das nach dem Zweiten Weltkrieg veröffentlicht wurde.[402]

Die amerikanischen Fachleute duldeten die Wiedererrichtung privater Lehranstalten, ohne sie ausdrücklich zu fördern.[403] Die zu Ehren ihrer

---

[398] Wie Anm. 397, S. 24. (Auch Miscoll 1995, S. 106 f.)

[399] Ewald, Altrogge in: Schule Schloß Salem Nr. 28, April 1949, S. 23.

[400] Wie Anm. 399, S. 24.

[401] B 4049 v. 17.6. 1946, Akten des Erzb. Ord. Freiburg 43.01.00, Vol Vb..

[402] Bad. Privatschulgesetz v. 14. 11. 1950, RegBl B 1951, S. 15. Die erste Besprechung mit dem Erzb. Ord. und Direktoren kath. Privatschulen fand am 28. 8. 1947 statt. (Akten des Erzb. Ord. Freiburg 43.60, Vol. 4; Einladungsschreiben v. 27. 8. 1947.) Vgl. Kap. 8.3.

[403] Vgl. die Darstellung des amerik. Verhaltens im Schreiben von Koeltz an Laffon v. 10. 12. 1945 (1538/POL, AdO Colmar AC 73). Punkt 31 der amerik. Richtlinien (Jahresbericht, wie oben Anm. 288) lautete 1948: „Privatschulen sollen zugelassen werden, wenn sie die wesentlichen Aufgaben des Systems" (der öffentlichen Schu-

Gründerin Elisabeth-von-Thadden-Schule genannte Anstalt in Heidelberg-Wieblingen konnte zwar am 7. Januar 1946 den Unterricht aufnehmen, war aber zunächst eine Tagesschule, da alle Gebäude von den Amerikanern beschlagnahmt waren. Man unterrichtete im Gasthaus zum Pflug; „das Lehrerzimmer war zugleich Direktion, Wärmestube und Klassenzimmer". Erst nach der Freigabe des Schlösschens, die nach 81 Verhandlungen schließlich Ende 1947 erreicht wurde, war ein richtiger Internatsbetrieb wieder möglich.[404] Für die Reformpläne der Amerikaner, die große Schulen mit einem breiten Lehrangebot vorsahen, erschien private, vollends kirchliche Konkurrenz eher störend. Es ist schon erwähnt worden, dass Taylor bei seiner Rede im Februar 1947 Zweifel äußerte, ob private Schulen mit der Entwicklung Schritt halten könnten, und eine Beschränkung der Zulassung auf Einrichtungen für besondere Bedürfnisse befürwortete, deren pädagogische Ziele deutlich weitergesteckt seien als die der öffentlichen Schulen.[405] Da sich die Forderung nicht auf den intellektuellen Anspruch bezog und das Ziel einer gemeinsamen Erziehung aller Gleichaltrigen zu tüchtigen und verantwortungsbewussten Staatsbürgern sich kaum überbieten ließ, dachte Taylor offenbar an heilpädagogische Anstalten zur Ergänzung des allgemeinen Schulwesens.

Alles in allem genommen haben die wiedergegründeten Privatschulen trotz der Schwierigkeiten, die zuerst die Lehrerknappheit, danach die finanziellen Auswirkungen der Währungsreform, dann der neuerliche Lehrermangel der Fünfziger- und Sechzigerjahre mit sich brachten, ihren Platz rasch gefunden und behaupten können. Im Lauf der Zeit begann die Mitfinanzierung durch Zuschüsse der öffentlichen Hand eine wesentliche Rolle zu spielen, die in der ersten Nachkriegszeit noch nicht gegeben und danach viele Jahre lang unzureichend war.

5.8 Zwischenbilanz: Die Lage beim Jahreswechsel 1947/48

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wurde, bis Jahrzehnte später der wirtschaftliche Niedergang und die Unausweichlichkeit politischer Reformen in der Sowjetunion eine neue Lage schufen, vom Antagonismus der Weltmächte USA und UdSSR bestimmt. Dieser Gegensatz war vorgegeben. Er verschärfte sich aber schneller, als auf Seiten der westlichen Großmächte vielfach erwartet worden war, zunächst hauptsächlich durch die unterschiedlichen Vorstellungen über Polen, wo die Sowjetunion noch

len) „nicht beeinträchtigen." („Bildung und Erziehung" Nov. 1948, auch Ulshöfer 1967, S. 104.)

[404] Elisabeth-von-Thadden-Schule 1987, S. 66 ff.

[405] Siehe Kap. 5.5.

während des Krieges eine ihr genehme und hörige Regierung herbeiführte und Gegenkräfte ausschaltete, was sich in ihrem ost- und ostmitteleuropäischen Einflussgebiet dann überall wiederholte. Die territorialen Gewinne der Sowjetunion aus der Anfangszeit des Krieges wurden durch den Sieg sanktioniert und noch vermehrt. Der Machtbereich der UdSSR wuchs jedoch vor allem durch einen breiten Gürtel von Satellitenstaaten, aus dem auszubrechen einzig Jugoslawien gelang. Auch im besetzten Mitteleuropa wurden für eine im sowjetischen Interesse liegende Dauerlösung die Weichen gestellt, wobei die feste Anbindung der östlichen Teile Deutschlands an die Sowjetunion gewisse Spielmöglichkeiten vor allem da nicht ausschloss, wo diese noch größere Vorteile versprachen. Bei einer solchen Gesamtsituation konnten die Konferenzen, die über die Nachkriegsordnung abgehalten wurden, die deutsche Frage nicht lösen. Man trat auf der Stelle. Mittlerweile verschlechterten sich die Verhältnisse im besetzten westdeutschen Gebiet immer weiter. Nicht wenige Beobachter argwöhnten, dass sich die Sowjetunion gerade von der Verelendung zusätzlichen Nutzen erhoffe.

Im Alliierten Kontrollrat in Berlin eingebrachte Vorschläge hatten mehrere Jahre lang dann Aussicht auf allgemeine Zustimmung, wenn mit ihnen den Unterworfenen die eiserne Faust gezeigt wurde. Differenzen zwischen den Siegern wurden zuerst da sichtbar, wo die Antwort auf eine Kernfrage wie die nach der Zusammenfassung oder extremen Dezentralisation der besetzten Gebiete unterschiedlichen Interessen von Besatzungsmächten Genüge tun sollte. Frankreich, der schwächste der vier Partner, erwies sich anfangs als Hemmschuh, weil es so möglich schien, den Forderungen auf deutsches Land und auf die gewünschte Organisationsform der verbleibenden deutschen Gebiete Nachdruck zu verleihen. Später sperrte sich die Sowjetunion ebenso hartnäckig gegen Vorschläge der Amerikaner oder der drei westlichen Besatzungsmächte. Dass Deutschland unterdessen immer mehr zum wirtschaftlichen Problem wurde und Mittel beanspruchte, statt Vorteile zu bringen, musste sich zuerst die britische Besatzungsmacht eingestehen. Sie rückte ihre Zone an die amerikanische heran, worauf schließlich die französische Zone ebenfalls den Verbund anvisieren musste. Da eine Einigung aller vier Mächte nicht möglich und selbst ein bewaffneter Konflikt zwischen ihnen nicht ausgeschlossen war, mussten die französischen Politiker mindestens an einem militärischen Vorfeld interessiert sein, auch soweit sie den Deutschen wenig Neigung entgegenbrachten.

Die Tragweite der Gegensätze empfand das Volk, durch dessen Land die Grenze der zwei Machtbereiche mitten hindurchlief, besonders stark.[406]

[406] Vgl. die deutschen Äußerungen im Bericht der parlamentarischen Kommission zum Unterrichtswesen in der franz. Zone, No. 923 der Assemblée nationale constituante, Jahr 1946 (Anhang zum Protokoll der Sitzung v. 8. 4. 1946), AdO Colmar AC 65.2.

Da die sowjetische Politik zwar risikobereit, aber nicht tollkühn war, hat die Gefahr eines absichtlich herbeigeführten Dritten Weltkrieges, mit dem sich die Sowjetunion auch die Westhälfte Europas anzueignen versuchen würde, tatsächlich wohl nicht bestanden. Die Furcht davor war dennoch weit verbreitet. Noch häufiger anzutreffen war die Sorge, dass auch ohne eine solche Eroberungsabsicht irgendwann ein Funke zünden und einen Weltbrand auslösen könnte, dem Deutschland völlig ungeschützt und wehrlos ausgeliefert wäre. Ebenso möglich erschien es manchen, dass Druck und Drohung die Westmächte irgendwann zu einem neuen „München" und zum Abzug ihrer Truppen aus dem westlichen Deutschland bewegen könnten, das in der Folge der Übermacht im Osten zufallen müsste.

Schon diese allgemeinen Perspektiven hätten ausgereicht, um eine gedrückte Stimmung zu bewirken. Die Erschöpfung und Apathie der Bevölkerung in der Zeit vor und nach dem Kriegsende verfestigte sich zu einer tiefen Hoffnungslosigkeit, die permanent zu werden drohte, da der tägliche Augenschein eine Besserung der Lage in keiner Weise erwarten ließ.[407] Der Mangel an Gütern des täglichen Bedarfs erstreckte sich noch zweieinhalb Jahre nach dem Einmarsch auf praktisch alle Bereiche. Soweit in der französischen Zone produziert wurde, geschah es zum Nutzen Frankreichs oder zur Bezahlung von Importen, die gerade den Status quo aufrechtzuerhalten erlaubten.[408] Auf längere Sicht drohten die geschehe-

---

[407] Emmanuel Mounier notierte 1947 auf einer Deutschlandreise Kommentare, u. a. von Carlo Schmid, Roser und Messerschmid. Sein Bericht erschien dann auch in Deutschland in Buchform: „Anthologie der deutschen Meinung. Deutsche Antworten auf eine französische Umfrage", Konstanz 1948. Da die Zahl der Gesprächspartner begrenzt war und ihre Äußerungen gewiss von der Besorgnis über die Aufnahme und Wirkung noch deutlicherer Feststellungen mitbestimmt wurden, ist das vorliegende Ergebnis zwar interessant, aber nicht gänzlich überzeugend. – Ein „Frame-of-mind report" der Survey Abt. der Information Control Division v. 6. 3. 1947 stellt für die amerik. Zone fest, dass Befragungen auf „Ablehnung und Widerwillen" stießen. Die Meinung, die Amerikaner wollten nicht helfen, sondern „langsam, vornehm vernichten", gewinne Boden, wobei die sinkenden Lebensmittelzuteilungen und neuerdings die Beschlagnahme von Häusern für die Verschlechterung der Stimmung ursächlich seien. (Bausch 1992, S. 46 f.)

[408] Zur Rolle des „Oficomex" (Office du Commerce Extérieur de la Zone Française d'Occupation), das den Außenhandel der franz. Zone abwickelte und für Entnahmen den „eingefrorenen" Inlandspreis gutschrieb, auch wenn es auf dem Weltmarkt weit mehr erlöste, vgl. Jerchow 1978, S. 429–441: Für die Zeit zwischen 1. 8. 1945 und 31. 12. 1946 erhielt die Zone von den erzielten Devisenüberschüssen in Höhe von über 165 Millionen Dollar nur 18,5 Millionen (11,2 %). (S. 439 f.) – So auch Weinacht 1987, S. 210: „Soweit Exporte vorgenommen wurden – etwa Holzlieferungen in die Schweiz – blieben die Devisen in französischer Hand und kamen der heimischen Wirtschaft ... nicht zugute." Jedoch verfügte trotz der umfangreichen Kahlschläge im Schwarzwald selbst die Direction de l'Education Publique nicht über ge-

nen oder zu erwartenden Demontagen die Lebensgrundlagen vollends vernichtend zu beschneiden.[409] Positivere Ansätze in der amerikanischen Zone, die sich nach der Währungsreform auswirkten,[410] waren vorher für den Durchschnittsbürger weder fühlbar noch zu erkennen. Auch in der amerikanischen Zone waren die mit der Verwaltung des Mangels beauftragten Ämter oft nicht imstande, etwa einem Heimkehrer, der nur besaß, was er auf dem Leib trug, mehr als einen Bezugsschein für Unterwäsche oder ein Paar Strümpfe auszuhändigen.

Die Unsicherheit des täglichen Lebens unter der Besatzungsherrschaft besserte sich zwar mit der Zeit, doch kam es während des ersten Nachkriegsjahres und auch noch danach immer wieder zu schlimmen Übergriffen. Wohleb wurde von einem Angehörigen des französischen Militärs auf offener Straße angefallen und mit einem Messer verletzt, ein Ereignis, das nach Schmittleins Formulierung „nur wegen der Person des Opfers Aufmerksamkeit erregte".[411] Die Wegnahme von Wohnraum blieb an der Tagesordnung. Zwar sollten in erster Linie Wohnungen von „Nazis" beschlagnahmt werden, doch ließ der hohe Bedarf eine solche Beschränkung gar nicht zu. In der amerikanischen Zone waren dafür nicht nur die Forderungen der Besatzung für sich selbst und für die DPs ursächlich. Bis Ende Dezember 1946 kam in Württemberg-Baden die Unterbringung von

---

nügend Papier für alle benötigten Lehrmittel: In einem Brief an den Freiburger Erzbischof nannte Schmittlein am 3. 3. 1948 die Lage „schlechthin katastrophal". (460/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 75.1.) – In der amerik. Zone entfielen – rechnerisch – auf jeden Einwohner pro Jahr 300 g Spinnstoffwaren und das einmalige Besohlen eines Paars Schuhe. (Reutter 1994, S. 134.) Für die franz. Zone wurde errechnet, dass von 1000 eingetragenen Kunden 1948 gerade 28 die Möglichkeit hatten, ein Paar Schuhe besohlen zu lassen. (Dietrich 1966, S. 97.) – Die Kohlenmenge, von der das Konstanzer Gaswerk in der ersten Hälfte des Jahres 1948 auszugehen hatte, betrug 35 % der Menge des Jahres 1946, obwohl bereits da Kohle äußerst knapp war, was durch die langen Winterferien der Schulen belegt wird. (Dietrich 1966, S. 101.) – Der Lörracher Kreisschulrat stellte in seinem Bericht v. 24. 1. 1947 an die Militärregierung fest, die deutsche Wirtschaft komme immer mehr zum Erliegen. (Bocks, Bosch 1995, S. 64.)

409 Vgl. Mitscherlich 1946, S. 134: „Das Schicksal ... aller ist unlöslich mit dem Schicksal der Industrie verbunden. Was hier beschnitten wird, wird von den Lebensgrundlagen des Volkes beschnitten, und da diese durch die Kriegsereignisse schon furchtbar gelitten haben, ist es verständlich, dass zum Argwohn die Hoffnungslosigkeit trat, jemals wieder in Verhältnisse zu kommen, die das bare Elend übersteigen." Vgl. auch Kap. 7.4 und die dortige Anm. 93.

410 Hierzu: Abelshauser 1975, 1977 und 1985; Ritschl 1985.

411 2231/DGAA/EDU v. 19. 4. 1946, AdO Colmar AC 70.1. Der Überfall hatte sich am 6.2. ereignet; vgl. M. Wohleb 1965, S. 15 f. In einem Bericht der Konstanzer Polizei vom November 1946 zum Verhalten von Besatzungsangehörigen gegenüber deutschen Zivilisten werden für die kurze Zeit zwischen dem 27.10. und 6.11. fünf Vorfälle genannt, darunter zwei Körperverletzungen und ein Vergewaltigungsversuch. (Wolfrum, Fäßler, Grohnert 1996, S. 65.)

über 560 000 deutschen Heimatvertriebenen hinzu, eine Zahl, die in den nächsten vier Monaten auf fast 600 000 stieg. Die Militärregierung verlangte, soweit möglich, die Einweisung in Privatwohnungen: „Unter verfügbarem Wohnraum ist nicht freier Wohnraum zu verstehen ... Belästigung oder Überfüllung können nicht als einschränkende Faktoren angesehen werden, sofern dadurch nicht Seuchen bewirkt werden."[412] Auch der Augenarzt Dr. Fritz Landenberger, der in Eßlingen zum Oberbürgermeister gemacht worden war, blieb auf ein einziges heizbares Zimmer beschränkt. Er notierte an Neujahr 1947: „Das vergangene Jahr hat viel Arbeit gebracht, manche Stunde der Befriedigung und viele Enttäuschungen. Kaum etwas hat sich an den Zuständen gebessert."[413] In der französischen Zone ging der Eigenbedarf der Besatzung noch über den in der amerikanischen Zone hinaus. Selbst das Haus eines renommierten Freiburger Universitätsprofessors, der im „Dritten Reich" im Konzentrationslager gewesen war, blieb nicht verschont. Als der Betroffene dem französischen Hauptmann vorstellte, er könne mit seiner kranken Frau doch nicht auf der Straße schlafen, wurde er geschlagen und ins Gefängnis geworfen.[414] Romano Guardini, den die französische Verwaltung selber mit Mühe für die Universität Tübingen gewonnen hatte, verlor binnen kurzem eines seiner beiden Zimmer wieder. Erst recht waren die Unterkünfte der Studierenden Verfügungsmasse: Aus Tübingen erfuhr Schmittlein, dass ein Student in einer einzigen Woche viermal hatte umziehen müssen.[415] Schmittlein fragte mit Grund nach dem psychologischen Schaden, den solche Erlebnisse und die Weitergabe solcher Nachrichten bewirken mussten. Die Spannungen zwischen der Bevölkerung und der Besatzung könnten nicht verschwinden, solange niemand wisse, ob er morgen noch seine Wohnung habe. Wie sollten Studierende von den Umerziehungsanstrengungen erreicht werden, wenn sie sich ständig in ihrer materiellen Existenz bedroht fühlten?[416]

---

[412] Weisung des Hauptquartiers der 7. Armee, westl. Militärdistrikt, an die amerik. Länderverwaltungen von Hessen und Württemberg-Baden v. 19. 10. 1945; Schraut 1995, S. 225. Im Juni 1950 machten die Vertriebenen in Nordwürtt. (ohne Nordbaden) 18,2 % der Gesamtbevölkerung aus, in (Süd-)Württ.-Hohenzollern trotz eines inzwischen vorgenommenen Ausgleichs nur 8 %. (Thierfelder 1995, S. 120 f.) – Nach der Übernahme der Stadt Karlsruhe durch die Amerikaner mussten diesen „innerhalb kürzester Zeit 2000 Wohnungen zur Verfügung gestellt werden, vorwiegend Ein- und Zweifamilienhäuser in bester Lage". (Hug 1998, S. 377.) In Heidelberg nahmen die Requisitionen selbst erwiesene Gegner des NS-Regimes nicht aus. (Reutter 1994, S. 72 f.) In Baden-Baden waren 20 000 Franzosen unterzubringen. (Hug 1998, S. 372.)

[413] Von Weimar bis Bonn, Esslingen 1919–1949, Esslingen 1991, S. 441.

[414] Wie Anm. 411: AZ 2231.

[415] Wie Anm. 411: AZ 2231

[416] Wie Anm. 411: AZ 2231. Schmittleins Schlusssatz lautet: „Il faut un minimum de confort pour pratiquer la vertue." – Zur Vielzahl von Wohnraumbeschlagnahmun-

Die mangelhafte Ernährung blieb erst recht ein täglich aufs Neue erfahrenes Problem. Große Enttäuschung verursachte es in der amerikanischen Zone, dass die von General Clay für 1947 angekündigte Kalorienzahl bei den Lebensmittelzuteilungen, obwohl sie nicht einmal das nötige Minimum gewährleistete, schon im Februar wieder unterschritten wurde und bis Juni weiter zurückging.[417] Statt einer allmählichen Besserung der trostlosen Zustände trat das Gegenteil ein. Maislieferungen aus den Vereinigten Staaten verhinderten eine Hungerkatastrophe und kamen auch der französischen Zone zugute. Sie sollten die Bestände an Brotmehl ergänzen, doch waren diese so geschrumpft, dass die Bäcker die aus der Mehlmischung geformten Laibe nicht mehr backen konnten: Beim Anschneiden fiel das Innere aus der Rinde. Ersatzweise wurde daher auf Brotmarken Maisgrieß ausgegeben. Eine Verfügung Laffons untersagte es den Landtagen der französischen Zone, die Militärregierung mit der Ernährungskrise in Verbindung zu bringen, und der Presse, dem Thema den seiner Bedeutung entsprechenden Platz einzuräumen.[418] Der körperliche Zustand der Studierenden war so, dass sich Schmittlein dafür verwendete, wenigstens den im Examen Stehenden im Prüfungsmonat Juli die Schwerarbeiterzulage

---

gen, die in der franz. Zone noch im Februar und März 1948 stattfanden, vgl. Bosch 1988, S. 40 f.; Bocks, Bosch 1995, S. 165.

417 Reutter 1994, S. 129 ff. Vgl. Kap. 2, Anm. 63: Schon 1946 hatten sich die Zusagen nicht einhalten lassen. Der OB von Mannheim berichtete am 24. 6. 1947, es gebe in seiner Stadt seit sechs Wochen keine Kartoffeln mehr und der Ersatz durch Brot und andere Lebensmittel sei ganz unzulänglich. Die Industrie komme wegen der körperlichen Erschöpfung der Arbeiter zum Erliegen. (Sauer 1987, S. 251.) Am 9. Mai hatte der Landtag von Württemberg-Baden festgestellt, dass dies für einen großen Teil der Bevölkerung in den Städten zutraf. Wöchentlich würden 1 kg Brot und 375 g Nährmittel zugeteilt. Landwirtschaftsminister Heinrich Stooß erklärte: „Wir haben praktisch Rationssätze von (täglich) 700 Kalorien, so niedrig, wie wir sie bis jetzt noch nie gekannt haben. Die Lage ist derart katastrophal und gespannt, dass wir jede Stunde mit einer Explosion rechnen müssen." (Treffz-Eichhöfer 1982, S. 92 f.) Tent sagt von der amerik. Zone insgesamt, das reine Überleben habe auch 1947 noch die oberste Priorität gehabt. (Tent 1982, S. 122.)

418 Cons. LAF No. 280 v. 19. 6. 1947. Zur Quelle vgl. Anm. 104; dort wird auf S. 34 ausgeführt, dass die Kärglichkeit der Zuteilungen von Anfang an nicht der Militärregierung angelastet werden durfte, sondern auf die Unzulänglichkeit des deutschen Verteilungsverfahrens und den Egoismus der Bauern, die nicht alles Erzeugte ablieferten, zurückgeführt werden sollte. Die Bauern müssten überzeugt werden, dass ihre Ablieferungen der Ernährung der Deutschen und der Finanzierung dringendster Importe dienten und nicht die Franzosen aus dem Land lebten. Die Kohleproduktion an der Saar (für Frankreich) hänge von der rigorosen Erfassung und Eintreibung in Baden und Württemberg ab; die Stadtbevölkerung büße für die Abzweigungen der Landbevölkerung. (Cons. ECO No. 2 v. 10. 12. 1945 und No. 31 v. 4. 2. 1946; Cons. LAF No. 110 v. 16. 7. 1946.)

zu gewähren. Von den Schülern sagte ein französischer Bericht im März 1947, viele beschäftige nur die Frage, was sie heute und morgen äßen.[419]

Für eine Minderheit der deutschen Haushalte brachten die von Verwandten oder Freunden in Amerika bezahlten CARE-Pakete[420] und andere Lebensmittelsendungen hochwillkommene Hilfe. Im Vergleich zur Bevölkerungszahl des Spenderlandes bedeutende Hilfsleistungen kamen in die kriegsgeschädigten Staaten Europas auch aus der Schweiz.[421] Die „Neue Zürcher Zeitung" bezifferte Anfang 1946 den Gesamtwert der

---

[419] Studenten: 30. 6. 1947 (Unterschrift Laffon), AdO Colmar AC 70.1. Schüler: Enquête d'opinion No. 2 der Section Information der Militärregierung von (Süd-)Baden vom Februar 1947, AAA, Caisse 2655, Dossier 12. Selbst dem zugeteilten Maisbrot war angeblich Rosskastanienmehl beigemischt. (Serger, Böttcher, Ueberschär 2006, S. 379, über Rheinfelden.) Die vorläufige Landesregierung hatte am 3. April 1947 Gouverneur Pène eine Denkschrift zur Ernährungslage zugeleitet, die aber nur den Vorwurf bewirkte, auf der Ablieferungspflicht der Landwirte werde nicht energisch genug bestanden. (Wöhrle 2008, S. 178–182.) Zur Lage im Sommer 1947 vgl. Rothenberger 1983, S. 195. Was Held, Riegger, Zeraschi 1986, S. 23 für Freiburg feststellen, galt allgemein: „Die Ernährungsfrage bildete ... bis über die Währungsreform hinaus das bestimmende Alltagsproblem für die Bevölkerung." – Von der Besatzungsmacht waren in der ersten Hälfte des Jahres 1947 der Zone Nahrungsmittel im Wert von 16 Millionen Dollar entnommen worden. (Wolfrum, Fäßler, Grohnert 1996, S. 235.) Erst am 30. 9. 1948 wurden die Entnahmen aus der landwirtschaftlichen Produktion offiziell eingestellt. (Ebd., S. 214; Rothenberger 1983, S. 192.)

[420] Nach Berger, Müller 1983, S. 57, kam 1946 in den Westzonen einschließlich der Westsektoren Berlins statistisch auf 146 Personen ein CARE-Paket, 1947 auf 25,5 Personen. Insgesamt erreichten 8 Millionen Pakete deutsche Empfänger; statistisch erhielt bis 1950 jeder zwölfte Deutsche ein Paket. (Stüber 1987, S. 117.)

[421] Vgl. Schwarzmaier 1975, S. 167. Der dort genannte Basler Theologieprofessor Dr. Ernst Stähelin und seine Familie hatten auch an der „Markgräfler Aktion" wesentlichen Anteil, die von Herbst 1946 an einer insgesamt dreistelligen Zahl deutscher Studierender, insbesondere der Universität Freiburg, ein oder zwei Semester an der Universität Basel ermöglichte. Die Teilnehmer wurden auf der deutschen Seite der Grenze im von der Militärregierung beschlagnahmten Lörracher Hotel „Storchen" untergebracht, soweit sie nicht bei den Eltern oder bei Verwandten wohnten, und erhielten außer dem Freiplatz an der Universität werktags die Straßenbahnfahrt von der Grenze zur Universität und zurück und ein Mittagessen, das letztere zumeist in Basler Familien, was oft zu einer lang dauernden Verbindung führte. Diese Hilfe und die sich ganz unaufdringlich ergebende Erweiterung des Horizonts ist auch einer Reihe von später im Bildungswesen Baden-Württembergs tätigen Studierenden zugutegekommen, zu denen sich der Verfasser dankbar zählen darf. Vgl. zur „Markgräfler Aktion" Bonjour 1971, S. 824; Haumann, Schadek 2001, S. 374 (Haumann); Lacant in: Heinemann 1991, S. 75–77; Lacant 1992, S. 125; Rieger 1948, S. 6 f.; Speck 1995, S. 439. Zur überindividuellen Nachbarschaftshilfe der Nordschweiz: Dietrich 1966, S. 40, 43, 57, 58, 60, 62, 74, 75, 79, 84 f., 92, 94, 124. Hieber erwähnt in der Festschrift des Hans-Thoma-Gymnasiums Lörrach von 1962 (S. 86) Spenden von Heften und Bleistiften, aber auch Schuhen, die der Schule aus Basel zugingen. (Vgl. Bocks, Bosch 1995, S. 32, 45 f., 50.)

für Frankreich bis dahin gesammelten Spenden auf 25 Millionen Schweizerfranken.[422] Nachdem schon zuvor für Konstanzer Schüler gespendete Lebensmittel über die Grenze gebracht worden waren, wurde Anfang Februar 1947, nach dem Ende der durch Brennstoffmangel verlängerten Weihnachtsferien, auch in Überlingen und Meersburg je eine Schulkantine eröffnet und von Schweizer Seite beliefert. In Freiburg wurden von Februar 1946 an täglich über 1000 Schulkinder mit von der Schweiz gespendeten Lebensmitteln gespeist, eine Aktion, die in den beiden folgenden Jahren fortgesetzt wurde. Lörrach und einige benachbarte Orte erhielten aus Basel im Frühjahr 1946 und erneut 1947 entsprechende Unterstützung. Amerikanische Quäker beschafften zwischen Ende 1946 und Mitte 1949 468 000 kg Nahrungsmittel, die Freiburg zugutekamen.[423] Die umfangreichste Hilfsaktion verband sich mit dem Namen des ehemaligen Präsidenten der Vereinigten Staaten Herbert Hoover. Die nach ihm benannte Schulspeisung bot von April 1947 an Hunderttausenden von Kindern in der amerikanischen Zone eine in ihrer Wirkung unschätzbare Zusatzernährung und wurde dann auch auf die französische Zone ausgedehnt.[424]

Bis jedoch gegen den jugendliches Wachstum und das Leben allgemein bedrohenden Mangel Maßnahmen getroffen wurden, war auch der Erfolg der Schule deutlich beeinträchtigt. Im Dezember 1946 hieß es aus Tuttlingen, die Jugend warte noch immer auf einen Hoffnungsschimmer für die Zukunft, im Jahr darauf: „Die zwei Jahre, die seit dem Zusammenbruch vergangen sind, sind ihr furchtbar lang vorgekommen."[425] Zwar blieb die Zahl derer, die zeitweise die höhere Schule nicht besuchen konnten, weil

---

[422] 19. 2. 1946, Mittagsausgabe.

[423] Monatsbericht für den Kreis Überlingen, Februar 1947, AdO Colmar AC 125.3. Deinet (1992, S. 46–51) erwähnt, dass mit Hilfe von Spenden aus der Schweizer Nachbarschaft vom 16.5. bis 17. 7. 1946 an fast 6000 Konstanzer Schulkinder in der großen Pause warme Suppe ausgegeben werden konnte. Die Aktion wurde 1947 vom 3.2. bis zum 5.6. und 1948 von Anfang Februar bis Ende Mai fortgesetzt, wobei nun täglich um 7000 Jugendliche berücksichtigt wurden. (Vgl. Burchardt 1992, S. 156.) Freiburg: Haumann, Schadek, S. 375; Schmider 1986, S. 106; Lörrach: Bocks, Bosch 1995, S. 32, 94.

[424] Hoover hatte im Auftrag Präsident Trumans 1946 Europa und erneut Anfang 1947 auch Deutschland – die amerik. und brit. Zone – bereist und am 27. Februar einen Lagebericht vorgelegt. Darin wies er auf die katastrophalen Ernährungsverhältnisse hin und schlug die Einfuhr von Lebensmitteln, Dünger und Saatgut in erheblichem Umfang vor. In Württemberg-Baden kam die im Mai 1947 anlaufende Speisung seit dem Sommer des Jahres rund 300 000 Kindern und Jugendlichen zugute. Sie wurde dann auch auf die Hoch- und Fachschulen ausgedehnt, ehe sie, da nicht mehr erforderlich, mit dem Ende des ersten Halbjahres 1950 auslief. (Clay 1950, S. 266 ff., dt. Ausg. S. 298 ff.; Cordes 1976, S. 116; Cornides 1953, S. 763; R. Maier 1964, S. 362.) Auch im zur franz. Zone gehörenden Freiburg gab es von Mai 1949 bis Juni 1950 eine Schülerspeisung mit Hilfe amerik. Spenden. (Blaschke, Knöpfle 1986, S. 45.)

[425] Estrade [1990].

sie keine Schuhe mehr hatten, klein,[426] aber dass die Unterernährung die Lehrer lähmte und die Schüler unkonzentriert und nervös machte, sodass sie die Unterrichtszeit kaum mehr durchhielten, ließ sich nicht übersehen.[427] Ein französischer Bericht für den Kreis Überlingen schildert die Lage im Februar 1947 so: Jeder zweite Schüler besitze nicht einmal ausreichende Unterkleidung. Dennoch radelten manche Tag um Tag 15 km nach Überlingen, ohne mehr als eine Tasse Ersatzkaffee (ohne Milch und Zucker) genossen zu haben; andere kämen nach Meersburg aus 8 km Entfernung zu Fuß. Es herrsche, insgesamt gesehen, kein schlechter Geist, auch wenn die Schüler politischen Gesprächen auswichen: Sie wollten leben und die Enttäuschung der Niederlage vergessen. In der Fastnachtszeit gebe es (wieder) einen Umzug und täglich Tanzveranstaltungen, doch sei der Unabhängigkeitsdrang der jungen Leute so groß, dass sie von jeder Art Organisation, auch dem Vereinsleben, Abstand hielten: Sie hätten „von der HJ noch genug". Die Lehrer hielten sich vor Kollegen und Schülern bedeckt, bereiteten ihre Stunden sorgfältig vor, unterrichteten aber ohne Eifer. Es gebe wenig Kontakt zwischen Lehrern und Schülern. Die Lehrer klagten über die „flegelhafte" Oberprima aus ehemaligen Luftwaffenhelfern, die sich als Männer fühlten und Rügen nicht mehr einsteckten, die Schüler über Unverständnis und Unteroffizierston: Die Lehrer seien zu alt, um sich für ihre Schüler menschlich zu interessieren, die Unterrichtsstunden unlebendig und langweilig. Die Augen der Lehrer seien auf die Uhr gerichtet[428] – häufig genug gewiss aus physischer Erschöpfung.

Der in Schilderungen der Nachkriegsjahre immer wieder erwähnte „Schwarzmarkt" bedarf der Definition. Wird unter diesem Begriff alles zusammengefasst, was außerhalb der amtlichen Zuteilungen an Waren getauscht, im Verwandten- und Freundeskreis verschenkt oder gefälligkeitshalber „unter dem Ladentisch" verkauft wurde, vom Brotmehl über Bücher bis zu einer Handvoll Reißnägeln, spielte er eine bedeutende Rolle und hat fraglos das Überleben des Volkes mit bewirkt. Was und wie viel der Einzelne für sich und seine Familie so erwerben konnte, hing aber von den jeweils gegebenen persönlichen Beziehungen und vielfach von Art und Umfang der Tauschware ab. Ein Lehrer, der Bauernsohn war und in den Ferien auf dem Hof eines Bruders mithalf, war auch das Jahr über besser gestellt als jemand ohne eine solche Verbindung. Einen echten Parallelmarkt zum geregelten, auf dem an allgemein bekannten Orten zu frei

[426] Wie Anm. 423. Für Hausach und sein Einzugsgebiet vgl. Frech 1999, S. 13.
[427] Monatsbericht für den Kreis Lörrach für Dezember 1946, AdO Colmar AC 125.3.
[428] Wie Anm. 423. Vgl. für den Kreis Balingen Zekorn 1999, S. 189 f. In den Augen des französischen Kreisdelegierten waren die Jugendlichen desorientiert, unzugänglich und energielos. Versuche, sie am Gemeinschaftsleben zu beteiligen, stößen auf „verbitterte Ablehnung".

festgesetzten oder ausgehandelten Preisen Mangelwaren aller Art in größerem Umfang den Besitzer wechselten, gab es weder in Freiburg noch in Tübingen und in den kleineren Städten Südwestdeutschlands schon gar nicht. Stuttgart hatte seinen Schlossplatz und dessen Umgebung, hauptsächlich für Kaffee und Zigaretten, vor allem aber seine Reinsburgstraße, deren oberer Teil für DPs aus Osteuropa hatte geräumt werden müssen. Die amerikanische Besatzung versuchte, die Verhältnisse dort in den Griff zu bekommen, verzichtete aber nach einer im März 1946 blamabel abgelaufenen Großaktion auf Zwang gegen die auch zur Gewalt bereiten Händler und beließ es dabei, manchmal Kunden soeben gekaufte Lebens- und Genussmittel wegzunehmen. Infolge der Knappheit der Waren lagen die Schwarzmarktpreise so hoch, dass der größte Teil der „Normalverdienenden" außerstande war, sie auch nur gelegentlich zu bezahlen. Lebensmittel, die das Hundertfache des Ladenpreises kosteten, waren für Lehrer unerschwinglich.[429]

[429] Zum Phänomen Schwarzmarkt im breitesten Verständnis des Wortes: Boelcke 1986. Hudemann (1988) bezeichnet „die Gesamtheit der wirtschaftlichen Aktivitäten außerhalb des offiziellen Marktes" als „parallele Märkte", von denen der „monetäre Schwarzmarkt", der Kauf bei Händlern zu überhöhten Preisen, nur ein Teil war (S. 79). Er betont die Wichtigkeit der Unterscheidung für die Einschätzung der Versorgungsmöglichkeiten; „das verbreitete Bild von dem alles beherrschenden Schwarzmarkt" finde „zumindest in so pauschaler Form kaum eine Bestätigung" (S. 82). – Bernard Lahy, der in der franz. Zone seit 1945 mit der Aufgabe der Meinungsforschung und -analyse betraut war, berichtete im September 1948, 48 % der deutschen Verbraucher hätten bis zur Währungsreform nie irgendetwas auf dem Schwarzmarkt gekauft. (AdO Colmar AC 76.2.) Falls ihre Angaben der Wahrheit entsprachen, hatten die Befragten den Begriff gewiss im Sinn des „monetären Schwarzmarktes" verstanden. Insoweit mag das zunächst überraschende Ergebnis der Umfrage zutreffend sein. Vielleicht blieb auch der Schwarzhandel mit Zigaretten außer Betracht. – Der von Hans-Peter Heres, Rheinfelden, geschilderte Schwarzmarkt beim Freiburger Münster (Serger, Böttcher, Ueberschär 2006, S. 383) bestand im Wesentlichen im Tausch von Mangelwaren, etwa von Lebensmitteln gegen Zigaretten. In Kreisschulrat Kuhns Bericht v. 25. 11. 1946 an die Militärregierung findet sich der Satz: „Von einem schwarzen Markt, in dem Maße, wie er in anderen Ländern, auch in Frankreich besteht, kann bei uns gar keine Rede sein." (Bocks, Bosch 1995, S. 51.) – Neben dem „Hamstern", Tauschen und eventuell gelegentlichen Kaufen durch Einzelpersonen gab es allerdings einen volkswirtschaftlich ins Gewicht fallenden Tauschhandel zwischen produzierenden Einrichtungen. Arbeiter in Fabriken erhielten aus der Produktion teilweise ebenfalls Tauschware, deren Wert den ihres Geldlohns manchmal überstiegen haben mag. Ein Dorfschullehrer aus der Südwestecke (Süd-)Badens schrieb 1947 seinem Kreisschulrat (Kuhn): „Kein Betrieb, der nicht ... Teile des Lohns in Fabrikware (Textilien usw.) ausbezahlt! Ja, es geschieht folgendes: Ein Betrieb schließt seine Tore für einen oder zwei Tage, stattet seine Werksangehörigen mit Fabrikware aus und schickt sie ... zur Hamsterei." (Bocks, Bosch, S. 138.) Die Veränderung der Verhältnisse im Anschluss an die Währungsreform hing auch damit zusammen, dass solche Waren nun auf den Käufermarkt gelangten.

Es blieb also beim lähmenden Hunger, der Stunde um Stunde an das Elend der Zeit erinnerte. Die Vorbereitung auf den nächsten Schultag hing immer wieder auch davon ab, wie lang man vor einem Schalter des Wohnungs- oder Ernährungsamtes oder der Passierscheinstelle hatte Schlange stehen müssen. Es ist kaum übertrieben zu sagen, dass zwischen 1945 und 1948 Qualität und Erfolg des erteilten Unterrichts stärker von der Lebensmittelkarte und gelegentlichen Glückszufällen beeinflusst wurde als von allen Direktiven der Besatzungsmächte und Erlassen oder Weiterbildungsmaßnahmen der deutschen Schulbehörden.

Diese Schulverwaltungen waren, wie schon dargelegt, bei ihren Planungen und Entscheidungen immer stärkerem Druck ausgesetzt. Es ließ sich abschätzen, wann sie zur vollen Kapitulation vor den Forderungen ihrer Besatzungsmacht gezwungen sein würden. In der amerikanischen Zone drohte dem widerspenstigen bayerischen Kultusminister Hundhammer die Absetzung. Auch in der französischen Zone schien nach der Weisung, die Maurice Ende 1947 herausgab, kein Spielraum mehr offen.[430] Die verantwortlichen Männer bemühten sich ständig, ihn wenigstens etwas zu erweitern, taten dies aber mit schwindender Aussicht auf Erfolg.

Personell hatte sich zwischen 1945 und dem Jahreswechsel 1947/48 einiges geändert. In Tübingen hatte der Rechtsanwalt und CDU-Politiker Dr. Albert Sauer, der Oberbürgermeister von Ravensburg geworden war und blieb, im Dezember 1946 Carlo Schmid als Leiter des Kultusressorts abgelöst. Binder war in den Ruhestand getreten. Mühleisen übernahm im September 1947 die Leitung des humanistischen (Spohn-)Gymnasiums in Ravensburg. Roser kandidierte auf der sozialdemokratischen Liste für den Landtag und wurde gewählt. Die Verhandlungen mit der Besatzungsmacht führte seit 1947 der in diesem Zusammenhang schon erwähnte Oberregierungsrat Dr. Theophil Lambacher, der als Nachfolger Mühleisens in die Behörde geholt wurde.

Er war 1899 als Sohn eines Kaufmanns zur Welt gekommen und hatte in seiner Heimatstadt Stuttgart das Realgymnasium und nach 1918 die Technische Hochschule besucht; seine Fächer waren Mathematik und Physik. Nach Bestehen der beiden Dienstprüfungen wurde er im Herbst 1923 Studienassessor und im Sommer 1934 Studienrat; zwischendurch hatte er 1930 promoviert. Die Zeitumstände führten dazu, dass er auch an Realschulen unterrichtete. Seit 1934 wirkte er an der späteren Oberschule für Mädchen (heute Wildermuth-Gymnasium) in Tübingen und wurde im Herbst 1946 für deren Leitung in Aussicht genommen, dann aber in die Schulbehörde geholt. Er hatte sich der NSDAP ferngehalten und war 1945 Mitglied der Kommission zur politischen Überprüfung. Dienstliche

[430] Vgl. Kap. 5.5 (Schluss).

Beurteilungen loben seine Pflichttreue, Gewissenhaftigkeit, wohlmeinende Freundlichkeit, sein respekt- und taktvolles Verhalten, lassen aber auch einen Mangel an Frische, Spannkraft und Schwung nicht unerwähnt, eine Erschöpfbarkeit, die gesundheitliche Gründe gehabt haben dürfte. Gegen Ende des Krieges und wieder in der zweiten Hälfte der Fünfzigerjahre war Lambachers Leistungsfähigkeit ernsthaft beeinträchtigt. Er musste 1958 vorzeitig in den Ruhestand gehen, erreichte aber dennoch ein Alter von 82 Jahren.[431]

Die angenehme, geduldige Seite seines Wesens machte ihn in der schwierigen Zeit zwischen 1947 und 1949 zum geeigneten Verhandlungspartner der Délégation Supérieure in Tübingen und auch Baden-Badens: Schmittlein schätzte ihn und glaubte ihn voll auf seiner Seite,[432] während Roser von den Franzosen nachträglich heftig abgelehnt wurde.[433] Dies schloss aber, wie schon berichtet wurde,[434] nicht aus, dass Lambacher unermüdlich versuchte, Lösungen herbeizuführen, die auch für die deutsche Seite erträglich waren. Manche seiner Kollegen fanden ihn zu weich und nachgiebig; er war um seine Aufgabe nicht zu beneiden.

Im französisch besetzten Teil Badens hatten sich ebenfalls Veränderungen ergeben. Da die gesamte Landesverwaltung am 2. Dezember 1946 zurücktrat, um dem Ergebnis der ersten Landtagswahlen Genüge zu tun, legte auch Ministerialdirektor Karl Ott die Leitung der Kultusbehörde zum Jahresende nieder. An seine Stelle trat Leo Wohleb. Unter Beibehaltung seiner Amtsbezeichnung und seiner Bezüge erhielt Ott den Auftrag, eine eingehende, Schulleiter, Lehrer und Schüler umfassende Inspektion aller höheren Schulen des Landes vorzunehmen, da „seit vielen Jahren keine Überprüfung der Lehrer mehr stattgefunden hat und außerdem die meisten Personalakten verloren gegangen sind". Im September 1947 übernahm er, 74-jährig, die schulische Beratung der Schlossschule Salem, deren Studienleiter (schulischer Leiter) seine Aufgabe wegen Krankheit

---

[431] PA Theophil Lambacher, MKS; Beurteilungen besonders von 1932 und 1933. Die Schloßrealschule charakterisierte ihn am 30. 6. 1933 so: „Ein einfacher, stiller, bescheidener Mensch von sanftmütigem Wesen und grundanständiger Gesinnung."

[432] Denkschrift Schmittleins v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 30).

[433] Vgl. zu Roser die Beilagen zu Schmittleins Bericht v. 30. 8. 1948 an das Commissariat Général in Paris (AdO Colmar AC 71.1). Graff nennt Roser in seinem Bericht v. 2. 8. 1947 (JG/MP 1312) einen mittelmäßigen Verwaltungsmann und unfähigen Organisator, faul und nachlässig, zu seinem persönlichen Vorteil jedoch zielstrebig: „Ein ehrgeiziger und fähiger Opportunist" und „Intrigant". Auch für den Universitätsoffizier Cheval war Roser nach anfangs günstigerer Einschätzung „ein aus der Puppe geschlüpfter Schmetterling": „Die französischen Behörden können gegen ihn gar nicht zu misstrauisch sein."

[434] Kap. 5.5.

viele Monate lang nicht ausüben konnte. Er hatte noch fünf weitere Lebens- und Schaffensjahre vor sich.[435]

Ein Vierteljahr nach Otts Ausscheiden wurde Dr. Paul Fleig, seit Herbst 1945 Kreisoberschulrat beim Kreisschulamt Freiburg, zum Vertreter „des zum Präsidenten des Staatssekretariats Baden – französisches Besatzungsgebiet – ernannten Staatssekretärs Wohleb, der auch Mitglied der Beratenden Landesversammlung ist," berufen. Die Besatzungsmacht hatte am 17. Januar 1947 zugestimmt. Mit ihr hatte es während Fleigs Tätigkeit im Volksschulbereich Reibungen gegeben, da Fleig beschuldigt wurde, eine von ihm mitverfasste Fibel zum Schaden der „Kinderfibel" der Militärregierung zu propagieren. Die Vorladung Fleigs führte jedoch dazu, dass der Vorwurf nicht aufrechterhalten wurde: „Er ist unzweifelhaft einer der besten Kreisschulräte, wenn nicht der beste, der französischen Zone, ... ein Fachmann von Rang, der nicht davor zurückscheut, Verantwortung zu tragen. Bei den Umerziehungslehrgängen ist er der geschätzteste und begehrteste Redner."[436]

Fleig war mit Lambacher gleichaltrig. Er entstammte, obwohl in Straßburg zur Welt gekommen, einer badischen Familie; sein Vater war Oberpostsekretär. Nach einem glänzenden Abitur am Freiburger Friedrichsgymnasium studierte er zunächst Katholische Theologie, dann die alten Sprachen als Hauptfächer und Deutsch als Nebenfach und bestand unter wirtschaftlich schwierigen Bedingungen beide Dienstprüfungen mit der Bestnote.[437] Er wurde schnell auf eine außerplanmäßige Beamtenstelle übernommen, also Assessor, aber es dauerte bis zum Mai 1939, dass er Professor (Studienrat) wurde, denn er hatte fünf Jahre lang der Zentrumspartei angehört und galt der nationalsozialistischen Gegenverwaltung in der NSDAP als unzuverlässig, da er konfessionell gebunden und der Partei gegenüber passiv sei. Beides traf zu. Außer vom NS-Lehrerbund, in den er automatisch übernommen worden war, und vom Reichsluftschutzbund, dessen Notwendigkeit er bejahen konnte, hielt sich Fleig der

[435] Erlass Wohlebs v. 28. 12. 1946, PA Karl Ott, StAF F 110/2, Nr. 146. Miscall (1995, S. 101) erwähnt, dass Ott auch nach der Genesung des Studienleiters 1948 die Schule weiterhin von Karlsruhe aus beriet. Er verstarb am 5. 11. 1952; zuvor war er noch mit dem Großen Verdienstkreuz der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet worden.

[436] Bericht (E.H.) v. 16. 1. 1946 über die Anhörung Fleigs am gleichen Tag, AdO Colmar AC 132.4. Der „Fall" wurde zu den Akten gelegt, zugleich jedoch Theobald beauftragt, Fleig besonders zu überwachen.

[437] Das Probejahr (1924/25) wurde nicht vergütet. Wie hart dies jemand in Fleigs Lage traf, zeigen mehrere Anträge, in denen der junge Lehrer geltend machte, dass sein ohnehin nach einer bescheidenen Besoldungsgruppe bezahlter Vater abgebaut (vorzeitig pensioniert) worden sei und eine sechsköpfige Familie ernähren müsse. Da er keinerlei Vermögen besitze, sei selbst die Prüfungsgebühr von 40 RM ein Problem. Diese wurde daraufhin auf 20 RM ermäßigt. (PA Paul Fleig, MKS.)

NSDAP und allen ihr nahestehenden Einrichtungen fern. Ministerialrat Kraft versuchte wiederholt, ihm wegen seiner hohen Qualifikation zu helfen: Einer seiner Schulleiter nannte ihn einen „geborenen Erzieher". Anfangs blieb selbst diese Befürwortung erfolglos, doch gab schließlich die Partei nach und erhob „mit Rücksicht auf seine (Fleigs) 3 Kinder keine weiteren Einwendungen" mehr.

Nach Kriegsende wurde Fleig in Freiburg Stadtrat und Vorsitzender der BCSV-(CDU-)Fraktion. Wohleb und er kannten sich lang: Als Altphilologe war Wohleb am Freiburger Bertholds-Gymnasium Fleigs einführender Lehrer gewesen.[438] Fleig empfahl sich aber für die neuen Aufgaben auch durch seine Zugehörigkeit zur größten südbadischen Partei. Im April 1947 wurde er ernannt.[439]

Gründliche Bildung, berufliches Können, Pflichteifer, Gewissenhaftigkeit und eine konservative Einstellung verband die beiden Männer, obwohl sie sich im Wesen unterschieden. Wohleb war, solange es nicht um für ihn zentrale Werte wie die Heimat Baden ging, bereitwilliger als Fleig, auch einmal „fünfe grad sein zu lassen". Bei allem Zutrauen zu seinen Fähigkeiten war er weniger bestimmt in seiner Haltung, vielmehr bescheiden und im Umgang leutselig. Wie Theodor Heuss in Württemberg war er ein Intellektueller, aber zugleich das, was man im 19. Jahrhundert einen „Volksmann" genannt hatte – Demokrat über den politischen Sinn des Wortes hinaus. Von einem offiziellen Anlass ist überliefert, dass er die Versammlung vorübergehend verließ, um sich zu überzeugen, dass für die Fahrer gesorgt war.[440] Vor Weihnachten ging er im Amt von Zimmer zu Zimmer, um jedem seiner Mitarbeiter persönlich ein frohes Fest zu wünschen,[441]

[438] Alle Angaben zur Biographie nach PA Fleig, MKS. Dienstzeugnis des Leiters der Ludendorff-Schule Freiburg v. 12. 1. 1939, Schreiben der Gauleitung Baden v. 9.3. und 27. 8. 1937, Entscheidung des „Stellvertreters des Führers" v. 7. 2. 1939. Die PA Fleig im StAF (F 110/2, Nr. 246) wurden verglichen. Dass Wohleb Fleigs fachwissenschaftliches Können hoch einschätzte, geht auch daraus hervor, dass er das zweite Heft seiner „Antiken Metrik für den Schulgebrauch" (1926) mit ihm zusammen verfasste. (Wöhrle 2008, S. 57.)

[439] Schreiben des Präsidenten des Staatssekretariats Baden Nr. 2855 v. 15. 4. 1947 an das Bad. Ministerium des Kultus und Unterrichts.

[440] „Volksmann": Dies u. a. auch das Urteil Gebhard Müllers in: M. Wohleb 1965, S. 28, und Persons in: Maier, Weihnacht 1969, S. 69. Vgl. Wöhrle 2008, S. 252–254, 256 f. Die Anekdote Wohleb und die Fahrer: M. Wohleb 1965, S. 29. Dass Wohlebs Fürsorglichkeit auch eine demonstrative Seite hatte, lässt sich nicht ausschließen, aber „soziales Verhalten war ... ein Grundzug seines Wesens". (Kiefer 1969, S. 53, ähnlich Jäger – Vizepräsident des Deutschen Bundestags – in: H. Maier, Weinacht 1969, S. 36.)

[441] Mitteilung von Ministerialdirigent a. D. Albert Kieffer (wiederholt) und Regierungsdirektor a. D. Helmut Fütterer (19. 11.1990). Fütterer war in Baden-Baden Wohlebs Schüler gewesen und wurde von ihm in die Staatskanzlei geholt, als er sich 1948 aus der Kriegsgefangenschaft zurückmeldete. Auch nach Wohlebs Tod stand er

was nach ihm kein südwestdeutscher Kultusminister mehr getan hat.[442] Noch waren die Verhältnisse freilich überschaubar, doch Wohleb plauderte auch gern und ungezwungen „mit den Leuten". Es wurde behauptet, ehe er sich routinemäßig mit seinem Ministerialdirektor bespreche, habe er sich schon bei einem der weniger hochgestellten Beamten während des Gutenmorgensagens über alles Aktuelle unterrichtet.[443] Fleig trat zurückhaltender und anspruchsvoller in Erscheinung. Die auch von ihm gezeigte Verbindlichkeit erschien manchen aufgesetzt, seine Freundlichkeit sogar unaufrichtig; es fiel ihm schwerer, sich Sympathien zu erwerben und zu erhalten. Sein Können und seine Entscheidungskraft allerdings wurden von niemand, der ihn näher kannte, bezweifelt.[444]

Die Besatzungsmacht traute ihm nicht. Während Schmittlein Becker in Rheinland-Pfalz und Lambacher in Württemberg-Hohenzollern, auch Wohleb ein gewisses Maß an Sympathie entgegenbrachte, wäre er Fleig gerne losgeworden. Dieser war auf seinem unter großen äußeren Schwierigkeiten zurückgelegten Lebensweg zum Verfechter einer Elitebildung geworden, die ihm notwendig schien, auch wenn dabei nicht jeder sein Glück machen konnte. Er war aus Überzeugung konservativ und ebenso aus Überzeugung katholisch. In der Frage der Lehrerbildung für die Volksschulen war er daher der natürliche Verbündete des Erzbischöflichen Ordinariats. Es wäre jedoch falsch, in ihm, wie es seinerzeit manchmal geschah, den weltlichen Arm der katholischen Kirche zu sehen: Bei der Vorbereitung des Privatschulgesetzes oder in der Frage der Simultanschule hat er nachdrücklich das Interesse des Staates vertreten und auch in Einzelfällen sich Wünschen seiner Kirche, die ihn nicht überzeugten, ver-

---

noch mit dessen Witwe in Verbindung. Fütterer betonte Wohlebs menschliche Anteilnahme an seinen Mitarbeitern; dieser blieb dabei, Fütterer zu duzen. Man habe die täglichen Mahlzeiten gemeinsam, um einen runden Tisch sitzend, eingenommen und sogar zusammen Fastnacht gefeiert. Während Fleig auf Distanz und Achtung deutlich Wert gelegt habe, sei Wohlebs ungespielte Bescheidenheit offenkundig gewesen. Vgl. Sr. Ignatia Maria in: H. Maier, Weinacht 1969, S. 25: „Er kehrte niemals die Respektsperson heraus."

442 Nur Gerhard Mayer-Vorfelder hat sich am Anfang seiner Tätigkeit als Kultusminister einmal selbst darüber unterrichtet, wo seine Mitarbeiter untergebracht und tätig waren. Er legte dabei Wert darauf, jeden Einzelnen kennenzulernen.

443 Auch: Kiefer 1969, S. 51.

444 Schmittleins Mitarbeiter Fritig, der Leiter des Bureau Enseignement Technique in Baden-Baden, sparte nach einer Besprechung der elf westdeutschen Länder über das berufliche Schulwesen im November 1948 nicht mit Lob für Fleigs geschickte Art zu verhandeln: „Sein Scharfsinn (finesse) im Argumentieren unterscheidet ihn von der Mehrzahl seiner Kollegen, die in der Erscheinung und im Denken schwerfällige Leute sind." „Er steht fraglos eine Stufe über seinen rheinischen und württembergischen Kollegen." (Berichte v. 5. und 9. 11. 1948, AdO Colmar AC 71.1.)

weigert.[445] Ebenso entschieden, obwohl stets in der gebotenen höflichen Form, setzte er sich bei der Besatzungsmacht für die höhere Schule ein. Im Zusammenhang mit Schmittleins Reformplänen konnten Reibungen deshalb nicht ausbleiben.

Schmittlein war schon an sich nicht der Typ, der sich selbst in Frage stellt. Grundsätzlichen Widerspruch ertrug er schlecht. Auch französische Kritiker und seinen Zielen widerstrebende Vertreter der französischen Besatzungsverwaltung lernten seinen Schneid und seine Durchsetzungsfähigkeit kennen.[446] Widerstand von deutscher Seite jedoch rührte an das Fundament. Schmittlein nahm es gründlich übel, dass so viele deutsche Fachleute nur zögernd und bedenklich auf seine Wünsche eingingen, von denen er fest glaubte, dass sie letztlich den Deutschen zugutekämen.[447] Schon im Oktober 1945 hatte er der Freiburger Délégation Supérieure geschrieben: „Ich verstehe, dass das Erscheinen dieser Schulbücher (im Lehrmittelverlag Offenburg) die örtlichen Schulverwaltungen stört, weil es unsere Entschlossenheit zeigt, das deutsche Schulbuch unserer Zone selbst zu gestalten," aber es sei erstaunlich, dass sich die Délégation Supérieure davon beeindrucken lasse. „Dass den Deutschen ein aus der Schweiz stammendes Buch zu preußisch konzipiert erscheint, wäre ein lieber Scherz, wenn es nicht eher ein Manöver darstellte." Die Délégation Supérieure möge achtgeben, dass „die badischen Schulbehörden nicht insgeheim unsere Politik sabotieren, was sie fraglos schon dabei sind zu tun".[448] In seinem Leistungsbericht vom 4. Juli 1947 stellte Schmittlein der zu den schönsten Hoffnungen berechtigenden deutschen Jugend die Beamten gegenüber, denen diese Jugend ausgeliefert sei: „In enger Routine

[445] Gespräch mit Direktor a. D. Dr. Hermann Kaspar, Referent in der Freiburger Behörde und danach Leiter des Freiburger Studienseminars, am 10. 3. 1987. Kaspar nannte Beispiele.

[446] Vgl. z. B. den Streit mit dem Direktor der Informationsabteilung, Jean Arnaud, im Frühjahr 1946 (siehe Anm. 358) oder die Kontroverse um einen Fragebogen der C.G.T., in der Schmittlein der mächtigen Gewerkschaft vorwarf, wie die Gestapo vorzugehen und zu feiger, anonymer Denunziation aufzufordern, mit der sich der Denunziant zudem persönliche Vorteile verschaffen konnte. (933/DGAA/EDU v. 25. 3. 1948, AC 68.) Als ein franz. General Bestände des Rastatter Armeemuseums nach Frankreich verladen ließ, intervenierte Schmittlein sofort bei Koenig und verhinderte so den Raub. (Manns 1978, S. 200–202.)

[447] Bei einer Pressekonferenz im September 1948 erklärte Schmittlein, nachdem Deutschland als souveräner Staat zu bestehen aufgehört habe und die Souveränität vorübergehend den Militärregierungen zugefallen sei, sei die Education Publique „in der Weise eines guten Treuhänders" tätig geworden. Er drückte die Hoffnung aus, dass die getroffenen Maßnahmen in der Zukunft vor der Kritik des deutschen Volkes bestehen könnten. („Trierische Volkszeitung", 27. 9. 1948, AdO Colmar AAA, Caisse 2655, Dossier 12.)

[448] Antwort 631/DGAA/EDU v. 31. 10. 1945 auf das Schreiben der Délégation Supérieure 608/EDU v. 25.10., AdO Colmar AC 75.1.

erstarrt, gewohnt, sich in Selbstbewunderung zu gefallen, unwissend in allem, was nicht deutsch ist, entschlossen, den Interessen ihres Standes, ihrer Partei oder Konfession alles zu opfern, sind sie das große Hindernis für die Entwicklung der Jugend hin zur freien Welt."[449]

Wen immer er konkret meinte, es blieb die Kernfrage, ob die Besatzungsmacht wenigstens den Deutschen, die sie selbst nach gründlicher Prüfung mit Verwaltungsaufgaben betraut hatte, so viel Vertrauen schenkte und Spielraum gewährte, dass sie, natürlich unter französischer Aufsicht, die von ihnen selbst für richtig erachteten Maßnahmen verwirklichen konnten, solange diese Maßnahmen nicht als Nachhall oder Wiederaufleben der mit Recht abgelehnten jüngsten Vergangenheit erscheinen konnten. Diese Bereitschaft bestand nicht. Die Ursache lag im Konzept der Umerziehung, die, wie Schmittlein nicht müde wurde zu betonen, nicht von den Deutschen geleistet werden konnte. Damit aber stellte sich die Frage, was die Männer und Frauen in den deutschen Behörden anderes sein konnten als willfährige Handlanger oder widerstrebend Mitgezerrte. Innerlich waren sie für die Veränderungen, die sie vornehmen mussten, nicht gewonnen. Da sie machtlos waren, versuchten sie zweierlei: die Anordnungen aus Baden-Baden zu mildern und durch Ausnahmen zu durchlöchern und ihr Inkrafttreten zu verzögern.[450] Schmittlein sah darin Versagen, Unbotmäßigkeit oder Schlimmeres.

War er sich darüber klar, dass er sich Partner, die nur gefügig und beflissen waren, doch selbst nicht wünschen konnte? Sein eigenes Land hatte soeben eine Reihe von Besatzungsjahren durchlitten, in denen neben Grundsatztreue auch jede Art von Kollaboration durchexerziert worden war. Von den Kollaborateuren schwamm ein beträchtlicher Teil

---

[449] 7723/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 116.2. Vgl. Schmittleins Bericht v. 4. 1. 1947 (5364/DGAA/EDU, AC-SEO.RUS-124.2): „Die mit der Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Jugend betrauten Persönlichkeiten sind durchweg so imprägniert mit dem Geist des Militarismus und Nationalismus, dass das ganze Werk der Umerziehung unrettbar gefährdet wäre, wenn man ihnen in dieser Hinsicht freie Hand gäbe." Ähnlich am 14. 3. 1947 im von Schmittlein entworfenen Schreiben Koenigs an den Commissaire Général aux Affaires allemandes etc. (1312 CC/CAC/POL, AC 65.2): Ohne ein Initiativrecht der Education Publique bei Maßnahmen der Demokratisierung müsste man befürchten, dass die deutschen Landesverwaltungen die Jugend schleunigst „auf die ausgetretenen Wege des Nationalismus und Militarismus zurückführen". In seiner Denkschrift v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 30) spricht Schmittlein von den „Greisen und Unfähigen" in den deutschen Verwaltungen und wirft den Fachleuten im Kultusbereich vor, sie wollten nicht, dass durch die Maßnahmen der Franzosen Verdienst und Kompetenz an die Stelle von Befürwortung, Gunst, Willkür und Parteilichkeit träten.

[450] Ähnlich erschien dem (süd-)bad. Wirtschaftsminister Eduard Lais im Rückblick „das Leben mit der Besatzungsmacht ... als ein jahrelanger Grabenkrieg, in welchem die Mitspieler auf beiden Seiten, die einen, was auf dem Papier verordnet wurde, möglichst buchstabengemäß durchzuführen, die andern möglichst abzuschwächen und zu mildern versuchten". (H. Maier, Weinacht 1969, S. 103.)

auf der vermeintlich zukunftverheißenden Welle mit der Absicht, den eigenen Vorteil zu fördern. 1944 und danach wurde mit vielen von ihnen hart abgerechnet.[451] All dies war Schmittlein bekannt. Wie war es möglich, dass ihm dennoch der Gedanke an ungute Motive offenbar überhaupt nicht kam, wenn etwa junge Volksschullehrer, deren Ortswunsch die Behörde nicht entsprochen hatte, ihre Vorgesetzten bei den Franzosen schlechtmachten?[452] Er musste in seiner Stellung damit rechnen, dass sich Glücksritter an ihn drängten.[453] Wenn sie nicht viel zahlreicher waren, kam dies nur daher, dass sich karrieregeile Opportunisten schon zuvor an die Rockschöße der Mächtigen gehängt hatten und dadurch sichtbar disqualifiziert waren.

Wie gespannt und von Argwohn belastet das Verhältnis zwischen der Besatzung und den von ihr eingesetzten Beamten war, zeigen französische Urteile etwa über Carlo Schmid[454] oder Karl Ott. Ein langjähriger baden-württembergischer Schulleiter hat Ott im Gespräch so geschildert:[455]

„Er nimmt unter den von mir verehrten Persönlichkeiten seiner Generation einen der vordersten Plätze ein. Er war grundgebildet, ein überlegener Mann, als Lehrer und Mensch allgemein geschätzt. Dass er ein wenig elitär und distanziert war, verhinderte nicht, dass jeder sein Ohr fand, der etwas zu sagen hatte.

1930, als ich im Vorbereitungsdienst war, war er Direktor des Goethe-Gymnasiums Karlsruhe und zugleich Leiter des Studienseminars Karlsruhe. Er kannte alle Referendare seines Seminars, besuchte sie im Unterricht und las alle Assessorenarbeiten, nicht nur die in den von ihm studierten Fächern. An meine Arbeit hat er sich noch fünfzehn Jahre später erinnert und mich darauf angesprochen, als wir uns zufällig begegneten.

Nachdem das „Dritte Reich" das Englische gegenüber dem Französischen begünstigt hatte, traf sich Otts Überzeugung von der Notwen-

---

451 Zur „Epuration" in Frankreich: Rousso 1991, S. 192–240.

452 Denkschrift v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 30).

453 Auf dieses Problem am 10. 12. 1991 angesprochen, erklärte auch Prof. Jérôme Vaillant, er erinnere sich nicht, in den Akten der Besatzungsjahre auf Hinweise gestoßen zu sein, die Vorsicht und Skepsis Schmittleins gegenüber zu vermutenden Opportunisten verrieten.

454 Vgl. AdO Colmar AC 70.1. In der von Laffon (9481-Cab/C, 26. 12. 1946) in Auftrag gegebenen Denkschrift v. 5. 4. 1947 gab der Autor Fritz von der Direction „Intérieur et Cultes" den damaligen Tübinger Ortsklatsch in bemerkenswerter Vollständigkeit wieder und kam zu einem völlig ablehnenden Urteil, das Sauzin, gleichfalls beteiligt, dann allerdings wieder relativierte. Die Freiburger Militärregierung nannte die Angehörigen der bad. Landesverwaltung im Juni 1946 abfällig „des fantoches ou des petits ambitieux" (Marionetten oder kleine Ehrgeizlinge: Köhler 1987, S. 67).

455 OStD a. D. Dr. Bertold K. Weis, zuletzt Leiter des Kurfürst-Friedrich-Gymnasiums Heidelberg, am 13. 8. 1991.

digkeit einer stärkeren Förderung des Französischen mit den Wünschen der französischen Besatzungsmacht.

Ott war überzeugter Junggeselle, aber Frauen gegenüber von großer Liebenswürdigkeit, geradezu ein Charmeur. Er war ein kleiner, gedrungener Mann, jedoch beherrscht, drahtig und agil. Seiner Erscheinung nach hätte er aus dem südlichen Frankreich stammen können. Er besaß auch eine Neigung für Frankreich und seine Literatur und hatte Romanistik studiert. Vom Typ und seinen Französischkenntnissen her musste er den Franzosen liegen."

Scherzhaft unterstrich der Ott so Charakterisierende den letzten Satz noch einmal: „Er war so sehr ein Mann nach dem Herzen der Franzosen, dass man ihn hätte erfinden müssen, wenn es ihn nicht gegeben hätte."

Dem steht das folgende Urteil von Maurice gegenüber:[456]

„Ein angejahrter und schon ein wenig verbrauchter Beamter, jedoch eigensinnig und schlau. Er versteht es zu reden und bringt sich gern zur Geltung mit Hilfe gewisser äußerer Vorzüge, einer gründlichen Bildung und einer Originalität des Ausdrucks, die wohl größer ist als die seiner Gedanken.

Gewandt und hartnäckig, kennt er sein Ziel genau und versäumt nichts, um es zu erreichen. Dabei gibt er sich auf manchmal gewollt naive Weise redlich und vermeidet alles, was schroff wirken oder Anstoß erregen könnte. Seine Bindungen an die christlich-soziale Partei stehen fest, ohne dass er dies deutlich macht. Er führt gern Sonderverhandlungen, um sich Vorhaben, die seinen Beifall nicht finden, zu widersetzen und aus der vorgeblichen Uneinigkeit der zuständigen (französischen) Stellen geschickt Nutzen zu ziehen. Seine Gespräche mit dem Erzbischöflichen Ordinariat bei der Neugestaltung der Lehrerbildung für die Volksschule, sein heimlicher Widerstand gegen die Ernennung Ganzenmüllers in Lahr und seine Abneigung gegen die Veröffentlichung der Lehrpläne und die dabei angewandte Verzögerungstaktik legen hierfür hinreichend Zeugnis ab.

In enger Verbindung mit Wohleb, der zu seinem Nachfolger bestimmt ist, hat er sich als Beamter erwiesen, dessen Fähigkeiten gewiss begrenzt sind, dessen Tätigkeit jedoch nicht deshalb weniger sicher ist, weil sie unauffällig vor sich geht. Man muss sie genau beobachten."

Bei so unterschiedlicher Einschätzung von Person und Lage konnte die Besatzungsmacht gar nicht anders als – im Einzelnen wie im Ganzen – so lang wie nur möglich an strikter Kontrolle festzuhalten. Dadurch ergab sich freilich eine zunehmende Diskrepanz zwischen der Linie des seit August 1946 dem Außenministerium unterstellten Commissariat Général, das die Politik in der Zone eigentlich zu bestimmen hatte, und dem Handeln der dort maßgebenden Beamten.

---

[456] 8. 11. 1946, AdO Colmar AC 70.1.

Eine Denkschrift, mit der die badische Landesverwaltung eine bessere Art des Umgangs zwischen der Délégation Supérieure und ihr zu erreichen hoffte, wurde im Juli 1946 zwar von Gouverneur Pène entgegengenommen, blieb jedoch wirkungslos.[457] Die Déclaration Koenigs vom 4. Dezember 1946 und die Ausführungsbestimmungen dazu vom 9. Dezember ermächtigten die vorläufigen Regierungen, bis zum Inkrafttreten der Verfassungen Vorschriften zu erlassen, die Gesetzeskraft hatten, banden sie aber gleichzeitig an die Weisungen des Alliierten Kontrollrats und an die Verordnungen und Entscheidungen des Zonenbefehlshabers und des Administrateur Général (Laffon) und untersagten darüber hinaus alle Maßnahmen, die „ganz allgemein im Widerspruch zur Politik der französischen Militärregierung ... stehen".[458] Mit der Annahme der Länderverfassungen durch Volksentscheid, der Wahl der Landtage und der Aufnahme der Arbeit durch diese und durch nunmehr demokratisch legitimierte Regierungen ergab sich allerdings für die Besatzungsmacht die Notwendigkeit, mehr Rechte zu gewähren, damit die parlamentarische Arbeit nicht als unverbindliches Schattenspiel erschien. Koenigs Ordonnance No. 95 vom 9. Juni 1947 wurde von deutscher Seite so verstanden. Dennoch blieb der Alltag weithin unverändert, denn Laffons Verfügung Nr. 218 vom Folgetag engte die vermeintlichen Zugeständnisse so weit ein, dass sie nahezu wertlos wurden.[459] Nach § 4 der Ordonnance waren Maßnahmen im Bereich der Demokratisierung, insbesondere im Erziehungsbereich, der Militärregierung vorzulegen, ehe sie den Landtagen zur Erörterung und Beschlussfassung zugeleitet wurden. Schmittlein kämpfte hartnäckig dafür, dass alles, was mit Rééducation zu tun hatte, als Teil des der Militärregierung vorbehaltenen Bereichs betrachtet wurde. Brisante Themen zu diskutieren, war dem Landtag daher auch im Bildungssektor verboten und Kritik an Besatzungsmaßnahmen insoweit aussichtslos.

Dieser Zustand währte bis zum Sommer 1948.[460] In der britischen Zone gestand die Militärregierung schon im Dezember 1946 den Landtagen die Befugnis zu, Gesetze zu erlassen, und behielt sich auch im Erziehungs-

---

[457] Weinacht 1987, S. 209.

[458] J.O. S. 492. Zur Bewertung: Konstanzer 1970, S. 206 f.

[459] VO No. 95: J.O. S. 783, Verfügung Nr. 218: J.O. S. 796. Henke 1983 spricht von einer „Politik des als ob": „Von einer tatsächlichen Verlagerung der Kompetenzen konnte ... bis in das Jahr 1948 hinein nicht die Rede sein." (S. 51, vgl. dazu S. 83–85.) Konstanzer (1969) gelangte zum Fazit, dass die durch die Ordonnance No. 95 erteilten Kompetenzen „nachträglich so weitgehend eingeengt (wurden), daß man sie als aufgehoben ansehen kann". (S. 65.) „Die deutsche Regierung hatte [der franz. Besatzungsmacht] ... lediglich als Exekutive zu dienen." (Ebd.. S. 59.) Erst gegen Ende des Jahres 1948 sei eine deutliche Änderung der Haltung zu bemerken. (Konstanzer 1970, S. 210.)

[460] Vgl. Kap. 7, Anm. 108.

wesen kein Vetorecht vor.[461] Davon waren die anderen Zonen weit entfernt. Nicht nur in der französischen, sondern auch in der amerikanischen Zone erschienen die Länderparlamente oft genug als bloße Spielfelder, wo es um die wichtigen Entscheidungen gar nicht ging. Diese wurden nach wie vor durch die jeweilige Besatzungsmacht getroffen.

[461] Ordinance No. 57; vgl. Birley 1978, S. 44. Noch unmittelbar davor hatte der in der britischen Zone wirkende spätere erste Bundeskanzler Dr. Konrad Adenauer bedauernd festgestellt: „Die Machtbefugnisse der Landesregierungen in der britischen Zone sind sehr gering ... Die Engländer sind eben sehr viel ängstlicher und vorsichtiger als die Amerikaner." (Gespräch mit der „Rhein-Neckar-Zeitung" am 20. 11. 1946, veröffentlicht in der Ausgabe v. 21.11.; AdO Colmar AAA, Caisse 2676, Doss. 5.)

6. 1948 – ein Jahr der Widersprüche

6.1 Der Jahresbeginn in der französischen Zone

Als Raymond Schmittlein im Januar 1948 von einem selten in Anspruch genommenen Urlaub an seinen Schreibtisch zurückkehrte, fand er eine telegrafische Rückfrage der Freiburger Délégation Supérieure vor.[1] Sie bezog sich auf die Weisung vom 30. Dezember 1947, dass jedes Kultusministerium der Zone bis 1. März einen Lehrplanentwurf einzureichen habe, dem das Konzept eines einheitlichen, mit dem 9. Schuljahr beginnenden Gymnasiums zugrunde liege.[2]

Schmittlein hatte die dienstfreien Tage nicht nur zum Kräftesammeln, Nachdenken und für eine Denkschrift an den Zonenbefehlshaber[3] benutzt, sondern offenbar auch zur Vergewisserung in Paris, welche politische Linie im neuen Jahr herrschend sein würde. Denn anders als sonst, wenn sich Widerstand regte, hob er den von Maurice verfassten Erlass unverzüglich auf, ja teilte sogar mit, dass dieser während seiner Abwesenheit ergangen sei.[4] Unmittelbar darauf wurde die Frage, mit welchem Schuljahr das Gymnasium künftig einsetzen solle, entschieden: Schmittlein legte das 7. Schuljahr fest. Zu zwei Einzelheiten, dem Beginn des Pflichtunterrichts in Französisch im 5. Schuljahr und dem von Baden gewünschten obligatorischen vierjährigen Latein-Unterricht für alle, fanden sich überraschende Sätze: Man solle auf die Deutschen keinen Druck ausüben und ihnen die Verantwortung überlassen.[5]

Das waren lang nicht mehr gehörte Töne. Doch zwei entsprechende Schreiben des Staatssekretärs für deutsche und österreichische Fragen in Paris, Pierre Schneiter, an General Koenig standen mit ihnen im zeitlichen Zusammenhang.[6] Sie knüpften an ein erst kurz zurückliegendes Ereignis

---

[1] 3993/EDU v. 9. 1. 1948; AdO Colmar AC 64.2.

[2] Vgl. Kap. 5.5, Ende.

[3] Kap. 5.6 (mit Anm. 365).

[4] 10373/DGAA/EDU v. 10. 1. 1948, AdO Colmar AC 116.2.

[5] 10464/DGAA/EDU v. 15. 1. 1948, AdO Colmar AC 116.2.

[6] Besonders 1750/POL. v. 23. 1. 1948, AdO Colmar AC 66.2: Schmittlein dürfte vom Inhalt dieses Schreibens vorweg Kenntnis bekommen haben. Eine neue Richtung der französischen Politik in der Zone wurde bereits am 14.1. (1691/POL) angekündigt. Das Staatssekretariat, vom außenpolitischen Ausschuss der Nationalversammlung im Ergebnis eines parlamentarischen Untersuchungsausschusses am 6. 8. 1947 einstimmig gefordert, wurde von Außenminister Robert Schuman unmittelbar nach der Amtsübernahme im November 1947 geschaffen. (Hüser 1996, S. 132, 652 f.)

der internationalen Politik an und waren dessen Folge: das Scheitern der fünften Konferenz des Rates der Außenminister in London.[7]

Bei dieser Zusammenkunft war nicht nur die Unvereinbarkeit der politischen Absichten der vier Hauptmächte in Bezug auf Deutschland ein weiteres Mal klar geworden, sondern auch die Unmöglichkeit, auf eine irgendwann denkbare Einigung unbegrenzt lang zu warten.[8] Schon jetzt waren die Auswirkungen des Auf-der-Stelle-Tretens unübersehbar. Der Bericht, den der amerikanische Handelsminister William Averell Harriman nach einem Deutschlandbesuch im Spätsommer 1947 Präsident Truman vorlegte, gipfelte in den folgenden Sätzen: „Alles, was wir in dieses Land stecken, ist unzureichend und kommt zu spät. Infolgedessen ist ein beträchtlicher Teil unserer bisherigen Aufwendungen glatt verloren. Die deutsche Wirtschaft hat bisher von ihren Reserven an Arbeitskraft und Material gelebt und befindet sich noch immer nicht im Aufbau. Wir müssen unsere laufenden Zuschüsse erhöhen, um die Ausgaben auf lange Sicht zu verringern. Die materiellen Reserven schwinden immer mehr. Die Landwirtschaft hat keine Düngemittel, und die Industrie erschöpft ihre Vorräte und Ersatzteile ... Wenn wir nicht rasch etwas gegen einen weiteren Niedergang unternehmen, wird eine Krise die andere ablösen."[9]

Über die Absicht, die völlige Verelendung wenigstens der westlichen Teile Deutschlands zu verhindern, ging die Bedeutung der nun getroffenen Entscheidung jedoch weit hinaus. Die Politik der Sowjetunion in Europa und der Welt hatte schon 1945 erkennen lassen, dass von einer gemeinsamen Anstrengung der führenden Mächte, wie sie zur Niederwerfung der „Achse" und ihrer Trabanten geführt hatte, künftig nicht mehr ausgegangen werden konnte. Das Verhältnis zwischen der UdSSR und den Westmächten hatte sich erst abgekühlt, dann zugespitzt. Deshalb mussten die Karten neu gemischt werden, und in diesem Spiel der hohen Politik kam Westdeutschland eine veränderte Rolle zu. Nach und nach wurde nun auch öffentlich eingeräumt, was besonnenen Beurteilern bereits bei Kriegsende klar gewesen war: Man brauchte Westdeutschland, wenn die Wirtschaft der nicht sowjetisch bestimmten Teile Europas gesunden sollte. Man brauchte es darüber hinaus als Baustein in einem Verteidigungsbündnis der Staaten, die nicht bereit waren, sich der Sowjetunion zu beugen. Jeder dieser Staaten war zur Selbstbehauptung für sich allein viel zu schwach. Daher kam es auf jeden weiteren im Bündnis an.

---

[7] 25.11.–15. 12. 1947, vorbereitet durch Verhandlungen der stellvertretenden Außenminister.

[8] Vgl. Deuerlein 1957, S. 125 ff.

[9] Truman 1956, Bd. 2, S. 146 der engl. Ausgabe von 1965 (Nachdruck der Originalausgabe von 1956), S. 131 f. der dt. Übersetzung (1956). Der englische Wortlaut für „befindet sich noch immer nicht im Aufbau" („is still on the decline") beschreibt nicht nur Stagnation, sondern fortschreitenden Verfall.

Wenn jedoch Westdeutschland in ein solches Staatensystem eingebaut werden sollte, konnte man die Bevölkerung nicht auf Dauer harten Entbehrungen aussetzen und Tag um Tag demütigen. Die Directive JCS 1067, die es dem amerikanischen Zonenbefehlshaber verbot, „Schritte zu unternehmen, die ... zur wirtschaftlichen Wiederaufrichtung Deutschlands führen könnten", war Makulatur. Sie war schon am 11. Juli 1947 durch JCS 1779 ersetzt worden, eine im Ton weniger harsche Direktive, in der die aus amerikanischer Sicht positiven Maßnahmen der „Reorientation" stärker betont wurden. Aber die Politik musste nicht nur im Bildungsbereich neu durchdacht und bestimmt werden.

Schneiter erklärte in seinem Schreiben an Koenig die „direkte Herrschaft" für beendet. An die Stelle von Anleitung solle Kontrolle treten, aber verbunden mit Erleichterungen, die eine fortdauernde Besetzung erträglich machten. Im Sinne der föderalistischen Grundsätze, die nach französischem Wunsch für ganz Deutschland gelten sollten, müssten die Verwaltungsaufgaben weitgehend den deutschen Ländern überlassen werden. Die Ordonnance 95 vom 9.6.1947 wurde zwar nicht abgeschafft, sollte aber großzügig angewandt werden, sodass die Landtage und Regierungen die ihnen zuerkannten Rechte auch tatsächlich ausüben konnten. Eingriffe sollten nur noch stattfinden, um zu sichern, dass die deutschen Gesetze und Verwaltungsentscheidungen den Interessen und Zielen der Besatzung nicht zuwiderliefen. Die französischen Länderverwaltungen sollten angewiesen werden, nicht mehr als dies zu tun.

Im Bereich der Erziehung blieb der Militärregierung, Schneiter zufolge, zwar die Initiative, aber auch das Schreiben des französischen Außenministers vom 20. Juni 1947[10] war weitherzig auszulegen. „Alle Reformen in diesem Bereich werden eine dauerhafte Wirkung nur insoweit haben, als sie von den Deutschen selbst angenommen und angewandt werden. Es ist wichtig, den Eindruck zu vermeiden, dass wir unsere Kultur an die Stelle der ihren setzen und ihre Lehrweisen französisieren wollen."

Wie die Amerikaner und Briten müssten auch die Franzosen die Lebensbedingungen in ihrer Zone erleichtern. Das bedeute ein Zurückschneiden des französischen Verwaltungsapparates, weniger Lebensmittelentnahmen und die allmähliche Aufgabe der Ferienkolonien, in denen sich französische Kinder, aus der Erzeugung des Landes großzügig ernährt, erholten. Die französische Politik werde nicht in einen Wettbewerb um die Gunst der Deutschen eintreten, aber sie müsse konstruktiv sein statt nur negativ, womit Schneiter die bisherige Besatzungspraxis kennzeichnete. Man müsse versuchen, die Deutschen mit der französischen

[10] No. 842; vgl. Laffons Erlass 9581 ABX v. 20. 9. 1947 an die Länder (AdO Colmar AC 116.2). Das Schreiben aus Paris scheint mit dem identisch zu sein, das später mit dem Datum 4. 7. 1947 zitiert wurde.

Politik zu verbinden, statt ihnen diese bloß aufzuerlegen. Die deutschen Behörden dürften nicht das Gefühl haben, ausschließlich ausführende Organe der Besatzungsmacht zu sein; sie müssten würdig behandelt werden. Das übergreifende Ziel aller Anstrengungen heiße Partnerschaft in Europa. Schneiter besänftigte zugleich Ängste: Deutschland werde keine dominierende Rolle mehr spielen können, es solle in Europa jedoch einen ehrenvollen Platz einnehmen.

Ob der Leiter der Education Publique auch nur einen Augenblick lang bereit war, diese Konzeption insgesamt zur seinen zu machen, ist fraglich. Dabei war sie von den Überlegungen, die vor der Übernahme der großen Aufgabe angestellt worden waren, gar nicht weit entfernt. Aber der Alltag, der auch diejenigen, die das Sagen hatten, zermürbte, hatte Schmittlein in manchem skeptisch werden lassen, auch rechthaberisch, und grimmig dazu.

Er verfasste noch im Januar zwei große Denkschriften.[11] Zur einen mag er von Koenig ermuntert worden sein, als sich abzeichnete, dass der Administrateur Général, Laffon, die Zonenverwaltung verlassen und vielleicht keinen Nachfolger haben würde. Schmittleins Verhältnis zu ihm war seit einem Jahr nicht mehr ungetrübt gewesen. Laffon verstand sich als Repräsentant der zivilen Gewalt in der Zone und nahm in Anspruch, dass in einem demokratischen Staat der zivilen Gewalt, nicht der militärischen, das entscheidende Gewicht gebühre. Nach der Rechtslage war er einer der Stellvertreter Koenigs, nicht mehr. Da er im zivilen Bereich jedoch allein handeln und gelten wollte, nahm er es Schmittlein gründlich übel, als Koenig bei einem Empfang am 23. Dezember 1946 Anregungen und Wünsche der im Erziehungsbereich Tätigen entgegennahm. Schmittlein verteidigte sich damit, die Veranstaltung gehe auf einen Wunsch Koenigs zurück, der sich, wenn er das wollte, natürlich jederzeit unmittelbar unterrichten und unterrichten lassen konnte. Dass dem Besuch jedoch eine mündliche Anregung vorausgegangen war, ist wahrscheinlich; Laffon nahm es an.[12] Als

[11] 10711/DGAA/EDU v. 27. 1. 1948, La rééducation du peuple allemand, AdO Colmar AC 67.1 (gedruckt bei Vaillant 1981 a, S. 139–155); 10800/DGAA/EDU v. 30. 1. 1948, Structure de la zone, AC 68.

[12] AdO Colmar AC 68. Als Laffon Schmittlein ein aus dem Gespräch hervorgegangenes Schreiben Koenigs am 2. 1. 1947 weitergab, fügte er handschriftlich hinzu: „Sie wissen, wie ich in dieser Sache denke ... Es wäre einfacher und höflicher gewesen, wenn mich die Direction de l'Education unmittelbar befasst hätte. In aller Aufrichtigkeit: Ich finde eine solche Arbeitsweise schlecht." Schmittlein ließ seiner Antwort (5363/DGAA/EDU) am 20.1. ein weiteres Schreiben (5534/DGAA/EDU) folgen, in dem er sich beschwerte, dass seit zwei Monaten seine Tätigkeit bei gewissen Angehörigen der Militärregierung zunehmend auf Misstrauen, ja Feindseligkeit stoße, wodurch seine Anstrengungen gelähmt würden und nun sogar die Zuständigkeit seiner Abteilung in Frage gestellt werde. Er erbat einen Termin, bei dem er Koenig seinen Standpunkt darlegen könne, bevor er „eine wichtige Entscheidung treffe".

dann während des Jahres 1947 Schmittleins Maßnahmen verbreitete Missstimmung auf deutscher Seite hervorriefen, war Laffons Unterstützung nicht mehr in jedem Fall selbstverständlich.[13] Hinzu kam die Verschiedenheit der politischen Überzeugungen. In seiner Denkschrift erklärte Schmittlein die Position des Administrateur Général, unabhängig von der Person des Amtsinhabers, für systemwidrig und sprach sich für ihre Abschaffung aus. Obwohl Laffon dem Buchstaben nach erst Anfang März 1948 ausschied und eine andere Aufgabe in Frankreich übernahm,[14] hat er in der Verwaltung der Zone seit dem Jahresende 1947 keine Rolle mehr gespielt. Seine Stelle wurde nicht neu besetzt. Die Bescheide Schmittleins, für die die Unterschrift des Amtschefs notwendig oder zweckmäßig war, und seine Vermerke für die Zonenspitze liefen zum Befehlshaber nun über Roger Gromand, der als Secrétaire Général einer von Koenigs engsten Mitarbeitern war.

Schmittleins Stellungnahme vom 30. Januar 1948 zur „Struktur der Zone" äußerte sich jedoch nicht nur zu den Aufgaben und zur Person Laffons. Sie zeigte auch anderswo Strukturschwächen auf: beim Staatssekretariat und Commissariat Général in Paris, im Verhältnis der Baden-Badener Zentrale zu den französischen Länderverwaltungen, bei der Vertretung Frankreichs beim Alliierten Kontrollrat, abschließend sogar in Koenigs engerer Umgebung. Da die aktuelle Lage Sparmaßnahmen for-

---

[13] Ein Beispiel ist die Reaktion auf den Brief, den der Bischof von Trier, zugleich im Namen der Bischöfe von Mainz und Speyer, am 29. 9. 1947 an Koenig richtete. Die Bischöfe erklärten darin, die Maßnahmen im Gefolge der Empfehlungen des Alliierten Kontrollrats vom Juni 1947 zerstörten die höhere Schule. Schon im Jahr 1924 habe die Arbeitsgemeinschaft der Kath.-Theol. Fakultäten und Lehranstalten das humanistische Gymnasium als den normalen Bildungsweg für Theologiestudenten bezeichnet. 1946 seien die Bischöfe für die Erhaltung dieses Gymnasiums eingetreten. Sie erbaten nun die Rücknahme der Anordnungen, die mit der Ordonnance No. 95 und Art. 38 der Verfassung von Rheinland-Pfalz ohnehin unvereinbar seien. Laffon forderte Schmittlein am 8.11. auf, eine Zurückweisung des Protestes durch Koenig zu entwerfen, riet aber, als er den leidenschaftlichen Antwortentwurf gelesen hatte, zu einer Besprechung mit Bischof Bornewasser, d. h. zur Nicht-Absendung. Ähnlich hatte er schon im September im Fall des Bischofs von Rottenburg gehandelt. (Vgl. 8854/DGAA/EDU v. 25.9. und Virrions Bericht v. 7. 10. 1947, AdO Colmar 64.2.) Die dann am 26. 1. 1948 von Koenig an den Bischof von Trier gerichtete Antwort (465 ABX) fiel wesentlich gelinder aus. (AC 64.2.)

[14] Laffon stand erst im 41. Lebensjahr. Ursprünglich Ingénieur civil des Mines, wurde er noch im März 1948 Mitglied des Verwaltungsrats der Bergwerke des nordfranz. Steinkohlenreviers (Houillères du bassin du Nord et du Pas-de-Calais), um dort die Verbraucherinteressen zu vertreten. Die Urteile über sein Wollen und Wirken als Administrateur Général gehen auseinander; vgl. Hüser 1996, S. 498–508, 584. Schmittleins in Kap. 1.2.3 erwähnte Kritik muss nicht bedeuten, dass Laffon auch in Arbeitsbereichen, die seinem Werdegang mehr entsprachen, keine deutliche Spur hinterließ.

derte, konnten Schmittleins Vorschläge in diesem Sinne verstanden werden; sie kamen dem Wunsch Schneiters nach Konzentration und Verbilligung der Besatzungstätigkeit insoweit nahe. Trotzdem konnte Schmittlein ihre Verwirklichung nur mit viel Optimismus erhoffen. Denn abgesehen vom Sonderfall Laffon war offensichtlich, dass sie sich kaum im Einklang mit denen umsetzen ließen, die die Opfer der Maßnahmen sein würden.

Umfangreicher als die Ausarbeitung zur „Struktur der Zone" war die vom 27. Januar datierte Denkschrift „Die Umerziehung des deutschen Volkes". Auf 28 Schreibmaschinenseiten legte Schmittlein seine Ansichten zu den Grundbedingungen der Arbeit der Besatzungsmacht und der erforderlichen Entscheidungen dar, und er zeigte hier nicht so sehr das künftig Zweckmäßige auf, sondern begründete und rechtfertigte die von ihm schon getroffenen Maßnahmen.

Die unmittelbare Folge eines Sieges, so stellte er fest, mochte eine Art Wiedergutmachung durch Aneignung von Vermögenswerten sein. Eine länger dauernde Besetzung war jedoch nur dann sinnvoll, wenn sie das, was den Besiegten vom Sieger trennte, von Grund aus beseitigte. Dass die Deutschen „den Krieg im Blut hätten", sei eine Rassentheorie ähnlich der Hitlers und zeuge von Unkenntnis sowohl der deutschen Geschichte als auch der großen Leistungen des deutschen Volkes für die Menschheit. Der deutsche Nationalismus sei nicht von jeher dagewesen, sondern eine Frucht der Romantik, des bismarckschen Imperialismus und der Propaganda und des Schulunterrichts während der Zeit des Nationalsozialismus. Es gebe, wenn man von einer kriminellen Minderheit absehe, kein Nebeneinander von Nazis und guten Deutschen; vielmehr sei das gesamte Denken in Deutschland durch geschichtliche Ereignisse und Entwicklungen verformt worden und müsse nun im Lauf einer Generation durch andere Maßnahmen so beeinflusst werden, dass es in der jetzigen Form verschwinde.

Die über Dreißigjährigen freilich werde man abschreiben müssen; die Ausnahmen, die es gebe, seien untypisch. Hingegen vermittelten die Jahrgänge unter 30, auch die Heimkehrer aus dem Krieg, den Eindruck der Aufrichtigkeit, des guten Willens und der Suche nach Wahrheit. Die Jugend der französischen Zone lasse sich in drei Gruppen einteilen. Die große Masse sei vom Hitlerismus kaum berührt; die zu ihr zählenden Jugendlichen seien keine Nazis, freilich auch noch keine Demokraten. Man sollte diese jungen Menschen nicht in Einrichtungen drängen, die nur dem Namen nach demokratisch seien, sondern in ihnen Einstellungen entwickeln, mit denen sie ihre Rolle in der Gesellschaft als freie Menschen wahrnehmen könnten. Die jungen Männer, die den Krieg mitgemacht hätten, seien durch Erfahrung belehrt und zornig über den Missbrauch ihrer Begeisterung und Gutgläubigkeit. Auch sie seien allerdings noch kei-

ne Demokraten und vom Erscheinungsbild der neuen, „demokratischen" Wirklichkeit mit Grund, so Schmittlein, enttäuscht. Dennoch kritisierten sie nicht nur Inkompetenz, Parteilichkeit und Korruption, sie seien auch zur Erforschung des eigenen Gewissens bereit und von rechtlichem Sinn. Sie würden dem zufallen, der ihr Gerechtigkeitsbedürfnis anspreche.

Als dritte Gruppe führte Schmittlein die Fünfzehn- bis Neunzehnjährigen an, die höhere Schulen besuchten. Sie kämen aus Gesellschaftsschichten, in denen Nationalgefühl und Nationalismus noch stark seien. Mehr als die anderen Jugendlichen seien sie von der Hitlerjugend und Schule geprägt und der Gegenwart gegenüber kritisch: „Ein hungriger Bauch hat keine Ohren." Doch auch sie seien bereit, Anregungen aufzunehmen und über sie nachzudenken. Bei einer Besserung der wirtschaftlichen Lage und falls ihre Lehrer, denen sie misstrauten, keine Macht über sie ausüben könnten, gäben auch diese Jugendlichen Anlass zur Hoffnung. Schmittlein erwähnte als Quelle seiner Zuversicht die Berichte der Schulassistenten, Universitätslektoren und Hochschuloffiziere. In ihrer Gesamtheit erlaubten sie, das Klima des jeweiligen Milieus trotz örtlicher Unterschiede zutreffend einzuschätzen.[15]

Welche Mittel der Einflussnahme standen bereit? Schmittlein nennt die Lehrmethoden und die Schulbücher. Kein enzyklopädisches Lernen, nicht bloße Anhäufung von Wissen, sondern Förderung der Nachdenklichkeit und der persönlichen Auseinandersetzung mit den Lernstoffen seien geboten, Teilhabe und Teilnahme an der in- und ausländischen Gegenwartsliteratur neben dem Fachstudium, Erwerb der Fähigkeit zu diskutieren, ohne zu streiten, und dabei zu attackieren, ohne zu diffamieren. Noch suche man vergebens nach einer Kultur des Geistes in der großen Kaserne der Zucht und des Lernens. Darum müsse man die Jugend wecken zur Freiheit, Toleranz und Objektivität. Dies könne freilich nicht durch die gegenwärtige Lehrerschaft der verschiedenen Bildungseinrichtungen geschehen, für die Schmittlein harte Worte findet. Sie müsse man durch anders ausgebildete, jüngere Leute ersetzen. Aber bis 1958 würden mehr als 55 % der dann tätigen (Volksschul-)Lehrer die neuen Lehrerbildungsstätten durchlaufen haben. Speyer und Germersheim, auch Worms würden zur Reform der Verwaltung ihren Beitrag leisten und es möglich machen, die jetzt noch tätigen „Greise und Unfähigen" zu ersetzen. Auch

[15] Schmittlein erwähnt an dieser Stelle nicht, dass auch Bernard Lahy (Kap. 5, Anm. 429) über die Einstellung und das Verhalten der deutschen Jugendlichen berichtete, so fast gleichzeitig im Februar 1948. Mit Lahys Auftrag verbinden sich die Anfänge des Allensbacher Instituts für Demoskopie, dem in der Bizone die Aufgaben der Opinion Survey Branch in Bad Nauheim (seit 1945) und des Public Opinion Research Office in Bielefeld (P.O.R.O., seit 1946) entsprachen. (AdO Colmar AC 76; Vaillant 1987 a, S. 136–142; Noelle-Neumann 2006, S. 150 ff.)

die Breitenbildung und die Prägung einer Gewerkschaftselite werde mit Hilfe französischer und schwedischer Volkshochschulen angegangen. Am schwierigsten und nur zusammen mit den Alliierten seien die Besetzung der Lehrstühle an den Universitäten und die Rekrutierung der höheren Lehrer zu lösen. Außerhalb der Universität und höheren Schule jedoch könne man erwarten, dass die demokratische Zukunft Deutschlands in zehn bis fünfzehn Jahren fest gegründet sei – sofern man nicht die deutsche Reaktion gewähren lasse, die „mit Macht in die Offensive geht."

Hier allerdings sah Schmittlein Anlass zu tiefer Sorge – von den Verwaltungen, bei deren Angehörigen keinerlei Schuldbewusstsein zu bemerken sei und wo die wenigen Andersdenkenden (er nennt Becker und Lambacher) isoliert und in ihrer Position bedroht seien, über die Universitäten, wo die Hohepriester des deutschen Nationalismus unerschüttert auf ihren Stühlen säßen, obwohl sie vom Nationalsozialismus nur den Sozialismus abgelehnt hätten, und über die Schulen, wo sich ein unbußfertiger Nationalismus bei den Nicht-Parteigenossen forscher als bei den zur Zurückhaltung gezwungenen Ex-Pgs äußere, bis hin zur großen Masse des Volkes. Deshalb sei eine Umerziehung durch Deutsche nicht möglich. Alle Parteien, Kirchen, Organisationen und Persönlichkeiten hätten ein gemeinsames Ziel: die Education Publique zu verdrängen und deren Aufgaben selbst in die Hand zu nehmen. Zudem führe die demokratische Fassade in die Irre: Ungefähr 75 % der jetzigen Wählerschaft seien für das Naziregime gewonnen worden und die Landtage der Zone unterschieden sich vom Reichstag des Jahres 1933 nur durch die geringere Qualität der Gewählten und das Fehlen eines Katalysators („polarisateur").

Beispiele dafür, wie die Education Publique mit ihren Absichten auf den zähen Widerstand deutscher Behörden und selbst der französischen Länderverwaltungen stieß, ließen sich zur Genüge zitieren. Schmittlein erwähnt aber auch, dass junge deutsche (Volksschul-)Lehrer und Lehrkräfte an den Ecoles normales der Militärregierung vertrauten und das Schwinden der Macht und des Einflusses der Militärregierung fürchteten: Sie mindestens würden eine Stärkung der Education Publique „mit Erleichterung aufnehmen". Hiervon hänge nun alles ab. In der amerikanischen Zone würden deutsche Beamte unerbittlich entfernt, wenn sie es wagten, Kritik an den Alliierten zu äußern.[16] So sollte auch in der französischen

[16] Unmittelbar vor der Niederschrift von Schmittleins Memorandum war am 24. 1. 1948 der Direktor der Verwaltung für Wirtschaft im Zwei-Zonen-Wirtschaftsrat, Dr. Johannes Semler, seines Amtes enthoben worden, da sich die amerik. Besatzungsmacht durch sein am 4.1. vor dem Landesausschuss der CSU gehaltenes Referat beleidigt fühlte. (Vgl. Kap. 3.3.) Aber auch im franz. besetzten Württ.-Hohenzollern hatten freimütige Äußerungen Dr. Paul Binders, des Leiters des Finanzressorts, im Mai 1947 zum Rücktritt geführt. (Auerbach 1993, S. 164.)

Zone bei zwei oder drei Kultusfunktionären verfahren werden. „Wenn wir nicht wollen, dass das von uns begonnene Werk in den nächsten sechs Monaten umgestürzt wird, die deutsche Bevölkerung das Vertrauen in uns und in die Demokratie verliert und die vielversprechende deutsche Jugend ihren unwürdigen Lehrern ausgeliefert wird, ist es hohe Zeit, den Willen der französischen Regierung bei der Umerziehung deutlich zu machen." Als Fazit empfiehlt die Denkschrift, jede Maßnahme zur Demokratisierung in der Erziehung müsse in die abschließende Zuständigkeit der Militärregierung fallen, der es dann möglich sei, rechtlich wirksam vorzugehen, wo die Länderregierungen versagten. Außerdem müssten alle französischen Stellen im Erziehungsbereich an einem Strang ziehen und auf die strikte Beachtung der Vorgaben der Zentrale verpflichtet werden: Dies betraf insbesondere die Länderverwaltungen in Freiburg, Tübingen und im Nordteil der Zone.

Wäre Schmittleins Schrift Staatssekretär Schneiter zugedacht gewesen, hätte dieser in ihr kaum eine Unterstützung seiner Weisungen und Anregungen erblicken können. Sie forderte vielmehr die ausdrückliche Billigung der bisherigen Politik und empfahl, diese Politik mit Konsequenz und notfalls Härte weiterzuführen. Dies hätte eine „administration directe" auf Jahre hinaus bedeutet.[17]

Der Directeur de l'Education Publique brauchte nicht besorgt zu sein, dass er mit seiner Haltung innerhalb der Zonenhierarchie allein stand. Gleich im Dezember 1947 hatte in Baden-Baden unter Koenigs Leitung eine Sitzung stattgefunden, die sich mit den Auswirkungen der Londoner Konferenz befasste; auch die Vertretung Frankreichs beim Kontrollrat war daran beteiligt. Dabei wurden zwar das psychologische Klima in Deutschland, die schnellere Entwicklung zur Selbstständigkeit in Nachbarzonen und die Notwendigkeit einer vertrauensvollen Zusammenarbeit erörtert, aber zugleich erklärt, die Londoner Konferenz habe weder einen Bruch unter den Alliierten bewirkt noch die Trizone geschaffen. Nichts habe sich verändert. Mit der Verbesserung der Verhältnisse in Frankreich dürften sich „in zwei bis drei Jahren" auch die Arbeitsbedingungen in der Zone verbessern. Vorerst solle jeder seine Aufgaben in Übereinstimmung mit der französischen Politik und in voller Ruhe so erfüllen, als ob der Besatzung keine Zeitgrenze gesetzt sei.[18]

---

[17] Die Denkschrift war mit ihren Darlegungen, Urteilen und Vorschlägen durch den Rechenschaftsbericht Schmittleins über die beiden ersten Jahre der Tätigkeit der Direction de l'Education Publique (7848/DGAA/EDU v. 12. 7. 1947, AdO Colmar AC 67.1) und den Bericht v. 4. 7. 1947 (7723/DGAA/EDU, AC 116.2) vorbereitet. Schmittlein sah offenbar im Januar 1948 keine Notwendigkeit zur grundsätzlichen Änderung des eingeschlagenen Weges, er blieb vielmehr seiner Linie treu.

[18] Das Protokoll der Sitzung trägt das Datum 18.12.; demnach dürfte die Sitzung am 17. (nicht 27.) 12. stattgefunden haben. (AdO Colmar AC-SEO.RUS-131.5.)

Allerdings ließ das Schreiben Schneiters vom 23. Januar die Zonenspitze dann doch tätig werden. Am 4. Februar erging ein Erlass an die französischen Länderverwaltungen und regte dazu an, „die Zukunft vorzubereiten." Man werde mit verringerten Kräften zurechtkommen müssen, aber der Einfluss der Mitarbeiter der Délégations auf die deutschen Behörden und das Vertrauen, das sie sich erworben hätten, seien von großer Bedeutung. Jede Délégation solle ihre Vorschriften daraufhin prüfen, ob sie noch dienlich seien. Das Oberkommando werde die beizubehaltenden Texte kodifizieren. Einstweilen sei Laffons Verfügung No. 218 großzügig auszulegen.[19] Am 6. Februar bat auch Sabatier seine Abteilungsleiter um Mitteilung, welche Vorschriften ihrer Meinung nach aufgehoben oder verändert werden sollten.[20]

Wie unwillig man jedoch war, von der Allmacht Abschied zu nehmen, zeigt im gleichen Monat Sabatiers Bericht an Koenig zu dem von Carlo Schmid ins Gespräch gebrachten Besatzungsstatut, zu dem es 1949 schließlich kam. Es sollte durch überlegte Selbstbeschränkung der Besatzungsmächte ein höheres Maß an Rechtssicherheit und mehr Eigenverantwortung auf deutscher Seite bewirken.[21] Schmids Vorschläge waren in Sabatiers Augen gegenstandslos, da die administration indirecte endgültig verwirklicht sei und Koenigs Ordonnance No. 95 den ausgedrückten Wünschen schon vorab entsprochen habe, soweit das mit den zwingenden Notwendigkeiten der Besatzung vereinbar sei. Bei der Kontrolle der Landtage werde sehr großzügig verfahren. Paritätische Ausschüsse, die Schmid empfahl, würden das seltsame Schauspiel abgeben, dass sich der Besiegte zum Richter über die Rechte der Sieger aufwerfe. Das vorgeschlagene Statut wäre ein Vertrag unter Gleichen, doch man stehe nicht auf gleicher Ebene. Die Frage der durch die bedingungslose Kapitulation verlorenen Souveränität stelle sich erst an dem Tag, wo Deutschland für

---

[19] Schreiben Koenigs durch den Directeur du Cabinet Civil, R. de Varreux, an die Délégations (00800/CC/CAC/DOC), AdO Colmar AC 66.2.

[20] Note de Service DG/2732, AdO Colmar AC 66.2.

[21] AZ 2792 D.G. v. 18. 2. 1948 zu Koenigs Vermerk 886 CC/CAC/DOC v. 7.2., AdO Colmar AC 66.2. Carlo Schmid hatte bei der Münchener Konferenz der Ministerpräsidenten am 7. 6. 1947 ein Referat gehalten, das zu der folgenden Entschließung führte: „Die in München versammelten Chefs der deutschen Länderregierungen stellen fest, daß es im dringenden Interesse der deutschen Bevölkerung und der Förderung des demokratischen Rechtsgedankens liegt, das Verhältnis zu den Besatzungsmächten in formulierten Rechtssätzen niederzulegen, wie sie sich gemäß dem Vorspruch der Haager Landkriegsordnung aus den unter gesitteten Staaten geltenden Gebräuchen, aus den Gesetzen der Menschlichkeit und aus den Forderungen des öffentlichen Gewissens ergeben." Schmids Rede: Akten zur Vorgeschichte der BRD, Bd. 2, 1979, S. 567–574. Entschließung: ebd., S. 581.

würdig erachtet werde, in der Weltgemeinschaft seinen Platz einzunehmen, den es durch eigene Schuld eingebüßt habe.[22]

Unmittelbar darauf wurde die Abberufung zweier deutscher Beamter, unter ihnen Fleig, besprochen und der Secrétaire Général, Radenac, von diesem Wunsch der Abteilungsleiter unterrichtet.[23]

Ende April 1948 erreichte Koenig ein neues Schreiben aus Paris, in dem Schneiter den Zeitpunkt für gekommen erklärte, den deutschen Ministern echte Verantwortung zu übertragen, womit die vorherige Billigung von Gesetzes- und Verordnungstexten durch die Militärregierung keineswegs aufgegeben werde.[24] Es verging fast ein weiteres Vierteljahr, bis den französischen Länderverwaltungen ein Erlass zuging, der den Vorgaben anscheinend Rechnung trug.[25] Er klärte zugleich, dass mit der Übertragung größerer Rechte auf die deutschen Verwaltungen keine veränderte Gewichtsverteilung im Verhältnis zwischen der Zentrale und den Délégations verbunden war. Tatsächlich blieben die Zugeständnisse an die deutsche Seite bescheiden genug; sie betrafen viel eher die praktischen Abläufe als die Substanz. Koenigs Ordonannce Nr. 95 war weiterhin das „Grundgesetz". Zugleich wurde die Erwartung ausgesprochen, dass sich die Deutschen des ihnen erwiesenen Vertrauens würdig zeigten, von spektakulären Aktionen und übereilten Forderungen absähen und die Rechte der Besatzungsmacht nicht aus den Augen verlören. Die Erleichterungen bringenden neuen Verfahren erforderten nun erst recht eine aufmerksame, klarsichtige und strikte Kontrolle der Tätigkeit der deutschen Verwaltungen...

In Schmittleins Arbeitsbereich wurde bei der Veranstaltung von Sporttreffen Entgegenkommen angekündigt: Auch Begegnungen von Sportlern aus verschiedenen Zonen waren nun, mehr als drei Jahre nach Kriegsende, erlaubt. Im Übrigen hieß es: „Da die Umerziehung der Jugend eines der Hauptziele der Besatzung darstellt, ist es für die französischen Behörden schwierig, auf ihre Beiträge zur Sache zu verzichten." Beim Initiativrecht der Education Publique und der Kontrolle der Lehrpläne und Lehrbücher müsse es bleiben. Die Eingriffe allerdings sollten vereinfacht werden; wie, wurde nicht gesagt.

---

[22] Vgl. Anm. 21. Auch die Teilnehmer der Konferenz Berlin – Zone am 22./23. 9. 1947 hatten sich sofort und ohne Einschränkung gegen ein Besatzungsstatut ausgesprochen, da die bestehende oberste Autorität keine Besatzung, sondern die Regierung Deutschlands darstelle. (AdO Colmar AC-SEO. RUS-131.5.)

[23] 19. 2. 1948, AdO Colmar AC 66.2.

[24] Schneiter an Koenig, 30. 4. 1948, 2184/POL, AdO Colmar AC 66.2.

[25] 3936/CC/CAC/POL v. 15. 7. 1948, AdO Colmar AC 66.2. Schmittlein hatte dem Secrétaire Général am 18.6. seine Zufriedenheit mit dem Entwurf zum Erlass bekundet (AC 65.2).

6.2 Das Tauziehen um die Hundertjahrfeier der Revolution von 1848

Wenn die Demokratie, die jahrelang der Verachtung preisgegeben und lächerlich gemacht worden war, wieder Boden gewinnen und überall in Deutschland und in allen Bevölkerungsgruppen dauerhaft Wurzeln schlagen sollte, war es nicht bedeutungslos, ob Traditionen bewusst gemacht werden konnten, die eine neue, demokratische Ordnung vor einen eigenen, deutschen Hintergrund stellten. In den Augen der Menschen durfte sie nicht etwas sein, das im Tross fremder Heere ins Land gekommen war und sich mit der Erinnerung an Leid und Elend verband. Ihre Vorzüge, wenn sie erst einmal verwirklicht wäre, lagen freilich auf der Hand, aber sie sollte nicht nur zweckmäßig sein, sondern auch Anlass zu Freude und Stolz, so wie im Nachbarland Frankreich der 14. Juli Jahr um Jahr gefeiert wurde.

Die Weimarer Republik war, obwohl in ihren Leistungen unterbewertet, unzweifelhaft glücklos gewesen – am Anfang und erst recht am Ende. Sie wurde schon nicht begeistert und erwartungsvoll begründet, sondern war das Nebenergebnis eines opferreichen und verlorenen Krieges, dessen Ausgang erneut hohe materielle Opfer bewirkte. Auch die Revolution von 1848/49 freilich war gescheitert, aber sie hatte mit großen Hoffnungen begonnen, war von weiten Teilen des Volkes mit lebhafter Anteilnahme begleitet worden und überdies als historische Erscheinung nicht auf das deutsche Gebiet beschränkt, sondern ein europäisches Ereignis gewesen. Was lag näher, als hieran anzuknüpfen und deutsche Erinnerungen mit europäischen zu verbinden?

Die Berliner Bürgermeisterin Louise Schröder lud alle deutschen Länderchefs und Landtagspräsidenten zu einer Gedenkfeier am 18. März ein.

Dies verursachte den Amerikanern weniger Kopfzerbrechen als den Franzosen. 1848 waren die Menschen vom Wunsch nach mehr Freiheit, aber auch von der Hoffnung auf ein gemeinsames deutsches Vaterland umgetrieben worden. Ob daher Jubiläumsfeiern der Demokratie nützen oder aber das Nationalgefühl beleben würden, erschien offen. Am liebsten hätte die Militärregierung der französischen Zone alle Manifestationen verhindert. Da das jedoch nicht ging, erwog sie die Konzentration der Feiern auf einen einzigen Tag, und zwar im Mai, nicht März: Die Eröffnung der Paulskirche erschien unverfänglicher als die „blutigen Tage". Der bloße Gedanke an eine Volkserhebung gegen beengende Verhältnisse war beunruhigend.

Ende Februar stimmte General Koenig einer Feier zu, bei der die liberale und demokratische Seite der Revolution, nicht jedoch der Ein-

heitsaspekt im Mittelpunkt stehen sollte.[26] Am 3. März räumte Sabatier die Bedeutung des Gedenkens für die Entwicklung des demokratischen Konzeptes ein: Es sei wichtig, den Deutschen zu zeigen, dass auch sie eine demokratische Tradition hätten. Die Direction de l'Education Publique werde eine große Ausstellung veranstalten, die einen Monat lang im Süden und Westen Deutschlands gezeigt werde. Auch die eigentliche Feier solle großartig werden, mit einem „Höchstmaß an Pomp" gestaltet. Sie würde allerdings am besten örtlich und im Rheinland und in Baden an verschiedenen Tagen stattfinden und sollte nicht den Einheitsgedanken betonen, sondern die heftige Opposition der Süddeutschen gegen die Preußen.[27]

Sabatier regte für Baden den 13. April als Gedenktag an, da an diesem Tag in Konstanz die Republik ausgerufen wurde. Die Eröffnung des Frankfurter Parlaments könne keine demokratische Feier rechtfertigen, denn die Versammlung in Frankfurt sei „monarchistisch, nationalistisch und pangermanistisch" gewesen.[28] Dies war auch Schmittleins Meinung, der im April dem Rektor der Universität Straßburg schrieb, er halte das für die Feier gewählte Datum für das schlechtest mögliche. „Das Frankfurter Parlament war insgesamt wenig demokratisch, klar antirepublikanisch und der Tendenz nach nationalistisch. Es hatte nicht begriffen, dass das Volk die Freiheit wollte, und entschied sich unter dem Einfluss der Romantik und vaterländischer Dichter fast einhellig für die deutsche Einheit als Ziel ... Nach meiner Einschätzung war das Frankfurter Parlament ein kläglicher Fehlschlag, weil es aus nationalistischen und durch und durch konservativen Persönlichkeiten zusammengesetzt war und vom deutschen Wesen die unsympathischsten Züge zeigte: politische Unfähigkeit, Verachtung der Demokratie, Fügsamkeit gegenüber den Fürsten und aggressivsten Nationalismus."[29]

Mitte März berichtete Gouverneur Pène General Koenig, er habe von der kommunistischen Partei gewünschte Veranstaltungen am 17. und 18. März untersagt; es werde am 25. April gefeiert werden, wo seinerzeit um Freiburg gekämpft wurde.[30] Württemberg-Hohenzollern feierte am

---

[26] 01345/CC/CAC v. 27. 2. 1948, AdO Colmar AC 68.

[27] AdO Colmar AC 68: „Wir können den Einheitswunsch nicht leugnen, brauchen ihn aber nicht zu betonen." Dass die Feier außergewöhnlichen Charakter tragen sollte, wird gleich zweimal erwähnt: „avec tout l'éclat possible", „avec le maximum de pompe possible".

[28] Telegramm No. 23/DGAA/EDU v. 5. 3. 1948, AdO Colmar AC 68.

[29] 1405/DGAA/EDU v. 17. 4. 1948. Der Straßburger Rektor war in die Paulskirche eingeladen worden und fragte an, ob auch die anderen französischen Universitäten geladen seien und er zusagen könne. (Schreiben v. 13. 4. 1948.) Am Ende beteiligten sich an der Feier nur einzelne Franzosen. (Bericht des franz. Konsuls in Frankfurt v. 26. 5. 1948.) Alle Angaben in AdO Colmar AC 68.

[30] 4285/DAA/EDU/3277/cab v. 15. 3. 1948, AdO Colmar AC 68.

18. Mai, auch zur Erinnerung an die Verfassung Hohenzollerns von diesem Tag.[31] Die zeitliche Entflechtung sollte dem Eindruck entgegenwirken, dass ein das ganze deutsche Volk angehendes geschichtliches Ereignis von diesem Volk zusammen und einmütig gefeiert wurde.

6.3 Die Auseinandersetzung mit den deutschen Schulbehörden der französischen Zone um die Reformen

Im Februar 1948 mochte Schmittlein die Hoffnung hegen, dass er mit seinen Denkschriften vom Januar eine in seinen Augen positive Entscheidung von hoher und höchster Stelle herbeiführen könne, gegen die jeder Widerspruch sinnlos wäre. Einstweilen jedoch ging das Hin und Her zwischen der Baden-Badener Zentrale und den deutschen Ländern weiter. In einer Bestandsaufnahme stellte die Education Publique fest, nur Baden habe – widerwillig – einen Vorschlag gemacht, bei dem aber der beabsichtigte vierjährige Lateinunterricht für alle deutlich genug den Wunsch zeige, das humanistische Gymnasium wiederherzustellen. Aus Württemberg werde nur die angeordnete Abschaffung des Lateinunterrichts im 5. und 6. Schuljahr gemeldet. „Nichts also ist geschehen, und die deutschen Verwaltungen kehren zu ihrem alten Schlendrian zurück."[32]

Noch aber hatten die fortgesetzten Verhandlungen nicht endgültig in eine Sackgasse geführt. In Tübingen besprachen sich im Februar Kultminister Sauer und Lambacher zweimal mit Préfet Rouliès, um Missverständnisse zu klären und auszuräumen. Ein verbindlicher Französischunterricht für alle Schüler des 5. Schuljahres wurde von deutscher Seite bejaht, da es sich um die für die weitere Schullaufbahn entscheidende Probezeit handele. Die Fortführung des mittleren Bildungsgangs (Realschule), den die Militärregierung als unnötig beseitigen wollte,[33] verschaffe denen, die nicht auf das Abitur zusteuerten, eine abgerundete Bildung. Die auch innerhalb der Education Publique verschieden beurteilte allgemeine

[31] Telegramm der Délégation Supérieure in Tübingen, No. 3459 v. 15. 3. 1948, AdO Colmar AC 68.

[32] 5. 2. 1948, AdO Colmar AC 116.2, aufgrund von Marquants Vermerk v. 3. 1. 1948, AC 64.2. Am 5.1. hielt Schmittlein in einem Vermerk fest, der entscheidende Punkt der Kontrollratsdirektive No. 54 sei die spätere Begabtenauslese; eine zu frühe Selektion gehe zu Lasten der arbeitenden Klassen.

[33] Maurice schlug Schmittlein in einem Vermerk v. 23. 6. 1947 vor, die Realschulen, die amputierte Oberschulen seien, mit dem Beginn des nächsten Schuljahres in bestehende Gymnasien zu integrieren oder in Gymnasien mit oder ohne Latein umzuwandeln. Da Baden diese Schulart nicht besaß, beschränkte sich die Maßnahme im Südteil der franz. Zone auf Württ.-Hohenzollern. Schmittlein erklärte sich nach Modifikation einverstanden. (AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4.)

Studienberechtigung für die Schüler des lehrerbildenden Zweiges wurde wegen der inhaltlichen Unterschiede nicht befürwortet. Eine einvernehmliche Lösung schien sich abzuzeichnen.

Mitte März allerdings meldete sich Graff bei Schmittlein und feuerte gegen Sauers Pläne aus allen Rohren. Anscheinend war er in der Tübinger Délégation Supérieure, der er angehörte, überspielt worden. Umso heftiger war seine nachträgliche Kritik, die in der Feststellung gipfelte, die Militärregierung werde gefoppt. Es gebe keine Gebäude für die acht angeblich gemeinsam zu erziehenden Jahrgänge, und ohnehin beschränke sich deren Gemeinsamkeit auf die Pausen zwischen den Schulstunden. Für einen Französischunterricht im vorgesehenen Umfang reiche die Zahl verfügbarer Lehrer nicht aus. Beim Abitur, das bis vor kurzem eine reine Formsache in der Eigenverantwortung der einzelnen höheren Schulen dargestellt habe, sichere Sauers Vorschlag in keiner Weise die Hebung des Niveaus und die Eliminierung der für ein Studium Ungeeigneten. Am heftigsten nahm Graff Anstoß an der gewünschten Fortdauer der humanistischen Gymnasien: „Hochburgen der Bourgeoisie, deren Wert ich nicht erkennen kann." Wenn man sich mit ihnen befreunden müsse, um – er zitierte ironisch – sich nicht „in die Angelegenheiten der Kirchen einzumischen" oder „gewisse deutsche Traditionen zu verletzen", wäre es besser, von der Demokratisierung die Hände zu lassen. Sauers Plan habe den Fehler, rein defensiv und daher konservativ zu sein. Man brauche jedoch eine für alle gemeinsame, auf sechs oder sieben Jahre verlängerte Grundschule und eine gesunde Bildung der Kinder aus allen sozialen Gruppen. In dem zu entwerfenden Schulsystem müsse die Chance der Formung und des gesellschaftlichen Aufstiegs für alle gewährleistet sein. Bildung und Auslese, die zwei Grundziele einer jeden demokratischen Reform, könnten nur in einer Schule gelingen, in der den Kräften der Hand und des Geistes die gleichen Rechte zuerkannt würden.[34]

Im April ordnete das Kultministerium von Württemberg-Hohenzollern Versetzungsprüfungen am Ende des 5. Schuljahres an. Der schriftliche Teil sollte sich auf Deutsch (Diktat oder Aufsatz), Französisch, Mathematik und – sofern erteilt – Latein erstrecken; mündliche Prüfungen waren in das Ermessen der Schulleiter gestellt. Die drei besten, die drei schlechtesten und drei durchschnittliche Arbeiten sollten der Behörde vorgelegt werden. Über die Versetzung entschied der Klassenlehrerrat unter dem Vorsitz des Schulleiters, doch hatte dieser das Recht, anstelle der Verweisung von der Schulart die Wiederholung der Klasse zu erlauben, dies „in Anbetracht der durch die Verhältnisse vielfach gehemmten körperlichen und geistigen Entwicklung der Schüler der Klasse 1".[35] Graff erblickte in

[34] AZ 7646 v. 17. 3. 1948, AdO Colmar AC 116.2.
[35] TU III Nr. 2260 v. 12. 4. 1948, AdO Colmar AC 116.2.

dieser Entscheidungsfreiheit einen neuen Beweis dafür, dass Prüfungen von deutscher Seite überhaupt nicht ernst gemeint seien: Wer sich erst einmal im Gymnasium befinde, erreiche in der Regel auch dessen Abschluss.

In Freiburg wurde währenddessen ebenfalls weiter verhandelt. Die dortige Délégation Supérieure billigte am 30. Januar 1948 Wohlebs und Fleigs Reformvorschlag vom 6. Dezember des Vorjahres[36] und erbat die Vorlage eines Erlasses zur Umsetzung. Auf sechs Grundschuljahre, die mit einer für alle gleichen Prüfung erfolgreich abgeschlossen worden waren, würde eine einheitliche höhere Schule folgen. Die Prüfung sollte sich auf das vom 5. Schuljahr an überall, wo es qualifizierte Lehrer gab, angebotene Französisch nicht erstrecken, damit der Zugang auch für diejenigen offen bleibe, die keinen solchen Unterricht bekommen konnten. Dem vierjährigen Latein für alle, das die deutsche Schulbehörde in die Diskussion eingebracht hatte, wurde unter Bedenken zugestimmt. Vom humanistischen Gymnasium war nicht mehr die Rede, weil dafür im System kein Raum war.[37]

Am 4. März hatte Wohleb Gelegenheit, mit Schmittlein zu sprechen; er berichtete der Délégation Supérieure danach aus seiner Sicht über das Ergebnis. Über einen freiwilligen Französisch-Unterricht vom 5. Jahr der künftigen Grundschule an bestand Einvernehmen. Innerhalb der verlängerten Grundschule könnten Begabte, die später in die höhere Schule übertreten wollten, mit Zustimmung der Eltern und auf Antrag des Lehrers in einem besonderen Zweig zusammengefasst werden, nachdem sie sich mit Erfolg einer Prüfung hierfür unterzogen hatten.

Außer in Französisch galt für alle derselbe Lehrplan. Wohleb wiederholte jedoch die dringende Bitte, weiterhin fünf humanistische Gymnasien mit grundständigem Latein neben Französisch zu erlauben. Schmittlein habe sich dazu eine Entscheidung für das Gesamtgebiet der Zone vorbehalten. Die neu eingeführte Oberstufenprüfung solle schriftlich und mündlich zentralisiert sein und der schriftliche Teil durch fremde Lehrer bewertet werden. Die Reifeprüfung hingegen sollte, dem Wunsch der Elternschaft und der maßgebenden Kreise des öffentlichen Lebens entsprechend, modifiziert werden: Der die Fachnote zur Hälfte bestimmende schriftliche Teil wäre zentralisiert; mündlich würden unter der Aufsicht eines staatlichen Prüfungskommissars Lehrer der eigenen Schule prüfen. Das Ergebnis des Mündlichen solle ein Viertel der Note ausmachen, das verbleibende Viertel sich aus der Leistung des Schülers während des Schuljahres ergeben.[38]

---

[36] Kap. 5.5.

[37] Schreiben an Wohleb, 2889 CAB, aufgrund von Schmittleins Schreiben 10464/DGAA/EDU v. 15. 1. 1948 (wie Anm. 5). Beide Schreiben AdO Colmar AC 64.2.

[38] Schreiben Wohlebs B 1251 und 1252 v. 8. 3. 1948 an die Délégation Supérieure in Freiburg, von dieser unter der Nummer 4289/EDU am 9.3. mit der Bitte um Be-

Am 30. März bestellte die Délégation Supérieure Wohleb nach telefonischer Rücksprache mit Schmittlein ein. Sie drängte zur Eile, aber der den Minister begleitende Ministerialdirektor Fleig ließ nach dem Eindruck seiner französischen Gesprächspartner durchblicken, dass ihm die Änderungen nicht auf den Nägeln brannten. Wieder bildeten die fünf humanistischen Gymnasien einen wichtigen Gegenstand des Gesprächs. Die Auswahl für die höhere Schule sollte zu Beginn des 5. Schuljahres stattfinden, damit die erfolgreichen Jugendlichen dann verbindlichen Französisch-Unterricht erhalten konnten. Diesen sollten Lehrer der höheren Schule erteilen und auch die Klassen sollten im Rahmen der höheren Schule besucht werden.

Damit war für die Délégation Supérieure die Reform erneut in Frage gestellt. Sie erklärte den Vorschlag rundheraus für undemokratisch. Die humanistischen Gymnasien könnten nicht weitergeführt werden, da die anderen höheren Schulen neben ihnen zweitrangig erschienen. Zur Umsetzung der früheren Lösung aufgefordert, entgegnete Wohleb, es seien gemeinsame Maßnahmen in allen Ländern der Westzonen notwendig. Dem hielten die Franzosen entgegen, dass Fleig erst kürzlich einen gemeinsamen Beschluss zur Einführung der sechsjährigen Grundschule –zugleich aber auch zur freien Wahl einer modernen Sprache als 1. Fremdsprache – durch seine Erklärung, hierzu nicht ermächtigt zu sein, verhindert habe.[39] Sie verpflichteten Wohleb darauf, die Reform nach dem Parteikongress der CDU, also an seiner und Fleigs Partei vorbei, durchzuführen.[40] Schmittlein gegenüber führten sie Wohlebs verhärtete Haltung auf den Koadjutor der Erzdiözese Freiburg – Erzbischof Gröber war im Februar verstorben – und auf den Wunsch zurück, nicht vor dem Kongress der CDU in Schwierigkeiten zu geraten; sie hielten aber auch eine Absprache der drei Länder der Zone nicht für ausgeschlossen.[41]

---

stätigung der Richtigkeit Schmittlein zugeleitet. Dieser äußerte offenbar telefonisch seine Zustimmung, wie nach 1624 CC/SG/EDU v. 28. 4. 1948 vermutet werden kann; der verbindliche Französisch-Unterricht müsse aber als deutsche Initiative erkennbar sein. (AdO Colmar AC 64.2.)

[39] Bei der Konferenz der Kultusminister am 19./20. 2. 1948.

[40] Der Kongress sollte am 6. 6. 1948 stattfinden. Die Délégation Supérieure ging davon aus, dass sich die CDU gegen jede gründliche Reform des Schulwesens aussprechen und hartnäckig die Erhaltung des humanistischen Gymnasiums fordern werde, sodass am Ende nur eine verbindliche Weisung aus Baden-Baden die gewünschten Änderungen bewirken könne. (Bericht der Freiburger Délégation Supérieure v. 25. 5. 1948, 384/CAB/DAA, (AdO Colmar AC 64.2) als Antwort auf 1624 CC/SG/EDU v. 28. 4. 1948, AC 116.2.)

[41] Bericht Pènes an Schmittlein 4429/DAA/EDU v. 21. 4. 1948, AdO Colmar AC 64.2.

Schmittlein nahm Ende April und Anfang Mai Stellung.[42] Trotz der Ausführungen Graffs spendete er Sauers Reformvorhaben Lob und stellte seine Zustimmung in Aussicht, wenn noch zwei Änderungen vorgenommen würden: Die Ausbildung an den Pädagogischen Instituten müsse vier, nicht drei Semester lang dauern, da der Kontrollrat für die Heranbildung der Volksschullehrer den gleichen Zuschnitt fordere wie für die universitären Studien. Ebenfalls im Hinblick auf den Kontrollrat sei eine Bestandsgarantie für die humanistischen Gymnasien nicht möglich. Die Privatschulen würden sich auf eine solche Genehmigung unverzüglich berufen, mit der Folge einer noch rigoroseren Stärkung der bürgerlichen Eliten. Man würde einen Bildungsweg anbieten, der als traditioneller, nationaler und schlicht besser eingeschätzt würde als alle anderen. Das aber wäre der Untergang der angestrebten Reform.

Der Freiburger Délégation Supérieure verriet Schmittlein seinen Ärger über die Widerstände gegen seine Pläne. Sechs Jahre Grundschule seien ein Minimum, aber auch durchsetzbar, da die deutsche Sozialdemokratie diese Lösung seit langem vertrete und die beiden anderen Westzonen in dieser Hinsicht praktisch einig seien. Was das humanistische Gymnasium betreffe, stimme er Wohleb darin zu, dass in der französischen Zone gleich verfahren werden müsse.[43] Eben deshalb könne Baden nicht bekommen, was den anderen Ländern versagt werde. Beim letzten Gespräch habe sich im Übrigen zwar Fleig unbelehrbar gezeigt, Wohleb aber zu verstehen gegeben, dass er sich einem Befehl nicht widersetzen werde. Seit langem handele Fleig arglistig und verhängnisvoll. Schmittlein fügte hinzu, er sei bisher davon ausgegangen, dass man besser jemand behalte, den man kenne, als dass man sich auf neue Abenteuer einlasse. „Heute denke ich, dass es für uns schwierig wäre, einen zäheren und hinterhältigeren Gegner als Fleig zu finden. Ich wäre deshalb einverstanden, wenn er durch jemand anderes ersetzt würde, überlasse es aber der dortigen Einschätzung, ob das möglich und opportun ist.“[44]

Die Gewichte hatten angefangen, sich zu verschieben. Die Education Publique konnte weiter auf Reformpläne drängen und diese nach der

---

[42] 1624 CC/SG/EDU v. 28. 4. 1948, AdO Colmar AC 64.2, an die Délégation Supérieure Freiburg, 1717 CC/SG/EDU v. 3. 5. 1948, AC 116.2, an die Délégation Supérieure Tübingen. Vgl. hierzu die eingehende Kommentierung des Tübinger Vorschlags durch Maurice mit Schmittleins Randglossen: 2452/DGAA/EDU/E v. 5. 4. 1948, AC 64.2.

[43] Schreiben B 1252 v. 8. 3. 1948 (wie Anm. 38).

[44] 1624 CC/SG/EDU (wie Anm. 42). Allerdings äußerte sich Schmittlein nach Kenntnisnahme des Wortlauts eines von Fleig für die badischen Direktorenkonferenzen (31.5.–11. 6. 1948) vorgesehenen Referats nicht lang danach recht befriedigt. (2202 CC/SG/EDU v. 28. 5. 1948, Antwort auf 2592/EDU v. 18.5., AdO Colmar AC 64.2.)

Vorlage kritisch kommentieren, sie auch zurückweisen. Wenn aber, wie in Rheinland-Pfalz, überhaupt keine Vorlage erfolgte oder wie in Baden und Württemberg-Hohenzollern die Diskussion stockte, war unter den gegebenen Umständen nicht mehr viel zu machen.[45] Die Education Publique besaß zwar nicht, wie Schmittlein im Januar 1948 behauptete[46], nur moralische Autorität, aber die Anwendung harten Zwangs gegen eine weithin einheitliche andere Überzeugung war eine Sache für sich. Ende August 1948 teilte die französische Landesverwaltung in Freiburg mit, sie habe gegen einen Erlass Fleigs zur Aufnahme in die Gymnasien Einspruch erhoben, da Zustimmung als Billigung einer „Reform" Fleigs hätte verstanden werden können, die jetzt vier Grundschuljahre und danach acht Varianten der weiterführenden Schulen, darunter das humanistische Gymnasium, vorsah.[47] Anfang November 1948 besprachen sich die drei Länder der französischen Zone in Gengenbach über die Art und Weise einer Reform des Schulwesens.[48] Mit dem allmählichen Nachlassen des Drucks der Besatzungsmacht rückte die Verwirklichung jedoch in eine ungewisse Ferne.

Dies bedeutete nicht, dass die französische Seite auch da, wo sie den Fuß schon in der Tür hatte, spürbar rücksichtsvoller als bisher vorging. Das zweite Zentralabitur wurde trotz lebhaften Widerspruchs mit Festigkeit durchgezogen. Immerhin hatte Schmittlein, als er sich mit Wohleb besprach, diesem ein gewisses Entgegenkommen gezeigt. Anders als die in acht badischen Städten konzentrierte schriftliche Prüfung sollte die

---

[45] Vor den Erziehungsoffizieren in den franz. Landesverwaltungen erklärte Schmittlein bei der Besprechung am 28. 4. 1948, die kürzlich von Paris erteilten Weisungen gestatteten es nicht mehr, eine Reform des Schulwesens zu oktroyieren. (AdO Colmar AC 97.) Vgl. auch den Vermerk v. 18. 8. 1948, AC 116.2. Im bad. Landtag hatte Wohleb nach der Rückkehr von einer Reise nach Paris mitgeteilt, Staatssekretär Schneiter habe die kulturellen Fragen und die Erziehung als einen Bereich bezeichnet, in dem die Landesregierung frei sei. (Délégation Supérieure an Schmittlein, 25. 5. 1948, 384 CAB/DAA, AC 64.2.) Schmittlein widersprach am 5. 7. 1948 (3177 CC/SG/EDU, AC 64.2): Wohleb habe zweierlei missverstanden. Die Forderung eines großen Schritts nach vorn bestehe unverändert, auch wenn der Bereich in die Hände der Deutschen gelegt werde, und die Formel „den Ländern überlassen" habe als Gegensatz eine unitarische Lösung in Deutschland, schränke aber die Rechte der Militärregierung nicht ein. Eine das Staatssekretariat in Paris beratende Commission culturelle habe im Mai die Lehrerbildung für die Volksschule und die Schulbuchfrage erörtert und solle auch die Schulreform besprechen, wobei Schmittlein eine grundsätzliche Änderung der Politik nicht für wahrscheinlich hielt.

[46] So in der Denkschrift v. 27. 1. 1948 (wie Anm. 11).

[47] Erlass Fleigs: B 4919 v. 19. 8. 1948. Bericht: 5651/EDU/DAA v. 25. 8. 1948, AdO Colmar AC 116.2. Zur Reform: B 4429 v. 9.8. und 5591/DAA/EDU v. 12. 8. 1948, AC 64.2.

[48] Die Freiburger Délégation Supérieure berichtete am 26. 10. 1948 über eine entsprechende Mitteilung Wohlebs: 6141/DAA/EDU, AdO Colmar AC 116.2.

mündliche Prüfung an den Gymnasien der Abiturienten stattfinden können. Auch sollten dabei die Lehrer, die den Unterricht im 13. Schuljahr erteilt hatten, ihre Schüler – unter dem Vorsitz eines Prüfungskommissars – selbst befragen, somit nur noch die schriftliche Leistung ausschließlich durch Lehrer, denen der Schüler unbekannt war, bewertet werden. Die von den Schulen gewünschte und von Wohleb befürwortete Berücksichtigung der Leistungen während des abschließenden Schuljahres wurde am Ende allerdings nur für das Fach Deutsch gestattet.[49]

Im Unterschied zu 1947, wo die Zeit dafür nicht ausgereicht hatte, waren Lehrer und Schüler aufs äußerste bemüht gewesen, das Abitur angemessen vorzubereiten.[50] Da in Baden nun erstmals auch eine entsprechende Prüfung für die Versetzung in die Oberstufe des Gymnasiums abzulegen war, hatte das badische Ministerium im Januar 1948 die Modalitäten für beide Prüfungen bestimmt[51] und zugleich eine neue Versetzungsordnung erlassen.[52] Überdies hatte Wohleb bei der Militärregierung eine eintägige Konferenz für die Lehrer an Gymnasien beantragt, die dem Erfahrungsaustausch über die Prüfung im Vorjahr und der Vorbereitung der neuen

[49] Vgl. die handschriftlichen Ausführungen v. 15. 5. 1948 in AdO Colmar 64.2 und darüber hinaus Wohlebs Schreiben B 1251 v. 8. 3. 1948 an die Freiburger Délégation Supérieure, das davon ausgeht, dass in allen Fächern das während des letzten Unterrichtsjahres gezeigte Können bei der Bildung der Gesamtnote zu einem Viertel mitgezählt werde. (Schriftlicher Prüfungsteil 50 %, mündlicher Teil 25 %.) Die endgültige Lösung für 1948 beschreibt der Organisationserlass zur Reifeprüfung v. 4. 6. 1948, B 2986. Graff hatte sich am 26. 5. 1948 bei Schmittlein darüber beschwert, dass Freiburg günstigere Bedingungen gewährt worden seien (8319 SAA/EDU/A.O. b 2). (Alles AdO Colmar AC 155.3.)

[50] Im Monatsbericht von Punch für Dezember 1947 wird erwähnt, dass sich die Arbeitshaltung der Schüler aus Furcht vor dem Zentralabitur verbessert habe. (20. 1. 1948, AdO Colmar AC 125.3.)

[51] B 6304 v. 15. 1. 1948, AdO Colmar AC 132.4. Den mündlichen Teil der Prüfung konnte nicht ablegen, wer im schriftlichen Teil im Durchschnitt aller Arbeiten weniger als zehn Punkte oder in einem einzelnen Fach weniger als vier Punkte erhalten hatte oder im deutschen Aufsatz unter acht Punkten blieb. In Deutsch konnte eine bessere Jahresleistung, die zur Hälfte berücksichtigt wurde, das Ergebnis um bis zu zwei Punkte erhöhen. Insgesamt war das Abitur nicht bestanden bei weniger als vier Punkten in einem Prüfungsfach, weniger als acht Punkten in zwei dieser Fächer oder weniger als zehn Punkten im Gesamtdurchschnitt der Prüfungsfächer. Physik, Chemie und Biologie zählten zusammen als ein Fach.

[52] B 6321 v. 21. 1. 1948, AdO Colmar AC 132.4. Hier gelten die Anm. 51 entsprechenden Grenzen: Weniger als vier Punkte in einem verbindlichen wissenschaftlichen Unterrichtsfach, ausgenommen Religion, oder weniger als acht Punkte in mehreren verbindlichen wissenschaftlichen Fächern oder weniger als zehn Punkte im Durchschnitt aller wissenschaftlichen Fächer führten zur Nichtversetzung. Nicht versetzt wurde auch, wer in einem verbindlichen wissenschaftlichen Fach zum zweiten Mal weniger als acht Punkte erhielt oder nun in einem anderen, gleichwertigen Fach in dieser Weise versagte.

Prüfung dienen sollte.[53] Sie war mit gewissen Auflagen genehmigt worden[54]: Man wollte sichergehen, dass sich nicht eine massive Fronde bildete.

Bei der schriftlichen Prüfung, die in Baden dann vom 15. bis zum 18. Juni stattfand[55], waren die äußeren Bedingungen für alle Abiturienten gleich; die tatsächlichen konnten es nicht sein.[56] Es ergab sich, dass die Schulbehörde den inzwischen wieder erreichten Leistungsstand in Mathematik und Physik zu hoch eingeschätzt hatte. Obwohl die schriftlichen Arbeiten im Ministerium nachkorrigiert wurden, einerseits um einen gleichen Maßstab zu sichern, andererseits aber auch, um Kriterien anzuwenden, die nicht überstreng waren,[57] blieben viele Prüfungsteilnehmer auf der Strecke. Entsprechend heftig fiel die Reaktion aus. Die inzwischen freier gewordene Presse griff das Ministerium scharf an: „Quo usque tandem, Ministerialdirektor Fleig?" war für den Text, der folgte, eine fast harmlose Überschrift. Das „Badener Tagblatt" stellte fest: „Die Empörung in Lehrer- und Schülerkreisen kennt keine Grenzen."[58] In seinem zusammenfassenden Bericht teilte Theobald der Zentrale mit, dass von 1033 Teilnehmern in Baden 777 bestanden hätten. Bis auf zwei waren die Durchgefallenen im schriftlichen Prüfungsteil gescheitert, was vermuten lässt, dass die mündliche Prüfung mit äußerstem Entgegenkommen abgenommen wurde. In einzelnen Schulen erhielt dennoch die Hälfte der Geprüften oder sogar mehr als die Hälfte das Reifezeugnis nicht.[59] Die festgestellten Schwächen betrafen vor allem die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite: In Württemberg-Hohenzollern, wo diese Fächergruppe traditionell stärker betont wurde, waren über 86 % der Prüfungsteilnehmer erfolgreich.[60]

---

[53] B 1724 v. 1. 4. 1948, AdO Colmar AC 132.4.

[54] Theobald erteilte für die Konferenz unter dem Vorbehalt der Mitteilung der Tagesordnung und des Termins eine vorläufige Genehmigung. Er fragte in Baden-Baden zurück (4442/EDU v. 3. 4. 1948), wo Maurice unter derselben Voraussetzung zustimmte (2912/DGAA/EDU v. 10. 5. 1948, Entwurf von Punch). Schmittlein gab am 28.5. das endgültige Plazet (2202/CCSG/EDU), bestand jedoch auf der Anwesenheit eines Angehörigen der Militärregierung. (AdO Colmar AC 132.4.)

[55] B 2986 v. 4. 6. 1948, AdO Colmar AC 155.3.

[56] Vgl. die Schilderung des Ablaufs durch einen Teilnehmer aus dem Kolleg St. Blasien im dortigen Kollegbrief (1948, S. 48–51). Die Privatschule stärkte ihre Abiturienten nicht nur mit Zuspruch und Begleitung, sondern auch mit einem „üppigen Frühstück", Bohnenkaffee und Vesperbroten, sodass jedenfalls von daher die Bedingungen optimal waren.

[57] Mitteilung von Ministerialdirigent Albert Kieffer.

[58] 13. 7. 1948; Presseausschnitte AdO Colmar AC 155.3.

[59] 5595/EDU v. 12. 8. 1948, AdO Colmar AC 155.3.

[60] 645 von 736 Teilnehmern, AdO Colmar AC 155.3.

Baden-Baden äußerte sich über die Freiburger Schulverwaltung verärgert,[61] stimmte aber dem von dieser gemachten Vorschlag einer baldigen Wiederholungsprüfung – nach einem Vierteljahr – zu. An ihr konnten nicht nur erkrankte und aus anderen Gründen verhinderte Abiturienten teilnehmen, sondern auch die in der Prüfung erfolglosen, sofern sie wenigstens acht Punkte im Schnitt erreicht hatten.[62]

Die Prüfungen in Württemberg-Hohenzollern waren äußerlich etwas anders abgelaufen: Da die zentralen Orte nicht von überall her leicht zu erreichen waren und sich das Problem der Unterbringung und Versorgung nicht lösen ließ, hatte die Délégation Supérieure in Tübingen zugestimmt, dass der schriftliche Prüfungsteil Anfang Juni im eigenen Schulgebäude, dort freilich unter der Aufsicht schulfremder Lehrer stattfand. Die mündlichen Prüfungen wurden in Nagold, Ravensburg, Rottweil, Sigmaringen und Tübingen konzentriert. Das Ergebnis fiel spürbar besser aus als im Jahr davor. Trotz einer strengeren Grenzziehung (14/20 statt 13/20) konnten mehr Abiturienten mit der unmittelbaren Zulassung zur Universität rechnen.[63] Dennoch war die Kritik der Schulen, die Graff für Baden-Baden festhielt, auch dieses Mal lebhaft. Sie galt vor allem der Nichtberücksichtigung der Jahresleistung und den schulfremden Prüfern als einem Beweis „entwürdigenden Argwohns, der durch nichts gerechtfertigt sei."[64] Scheinargumente und ernsthafte Einwände erschienen nebeneinander. Graff hegte den Verdacht, dass das Tübinger Kultministerium Obstruktion treibe, um sich einer ihm lästigen Kontrolle zu entziehen. Einige der von dort eingebrachten Vorschläge zeigen jedoch, dass man ernsthaft überlegte, wie Verbesserungen innerhalb des gegebenen Systems möglich wären. Dass der Fachlehrer der Klasse die Erstkorrektur übernehmen könnte, wenn er von allem Anstreichen absah und die für richtig erachtete Note dem Ministerium gegenüber in einem gesonderten Schreiben begründete, so dass der schulfremde Zweitkorrektor sein Urteil unbeeinflusst abgeben und schließlich ein besonders erfahrener Drittkorrektor, dieser nun in Kenntnis beider Bewertungen, das Endurteil finden könnte, wurde später zum Verfahren, das sich bewährte. Wenn andererseits die unabhängig voneinander erteilten Noten der Fachleute weit auseinanderklafften, musste das, wie immer die Einstellung zur Prüfungsweise war, nachdenklich machen und gezielte Anstrengungen bei der Lehrerfortbildung nahelegen.

---

[61] Vgl. Punchs Kritik in seinem Vermerk für Schmittlein v. 5. 7. 1948. 3644 CC/SG, AdO Colmar AC 155.3.

[62] 4417 CC/SG/EDU/E/4239 v. 24. 8. 1948, Entwurf von Punch, Unterschrift von Schmittlein, AdO Colmar AC 155.3.

[63] 134 = 18,2 %. (Bericht 9705 SAA/EDU/A.O. b 2 v. 14. 10. 1948, AdO Colmar AC 155.3.)

[64] Wie Anm. 63. Die Stelle ist am Rand mit „Aber ja!" („Mais si!") kommentiert.

Graff erkannte, dass die Lehrerschaft insgesamt eingehend informiert werden musste, was durch die Akademie in Calw oder auch über eine Lehrerorganisation geschehen konnte. Er hielt bei der Jahresnote ein Entgegenkommen für überlegenswert.[65] Sein Gesamturteil wich aber von dem Schmittleins nicht ab: Wachsamkeit und Handeln tue not, denn die nächste Generation in Deutschland werde sein, was die Schule aus der ihr anvertrauten Jugend gemacht habe.

Die heftigsten Proteste kamen wieder aus dem Nordteil der französischen Zone, wo fast jeder Vierte – im Landesteil Pfalz fast jeder Dritte – die Prüfung nicht bestanden hatte.[66] Diesmal konnte auch der badische Landtag über das Thema debattieren und sparte nicht mit Kritik. Wohleb verteidigte die angewandte Prüfungsweise jedoch nicht nur notgedrungen. Er bot an, alle durchgefallenen Abiturienten auf Wunsch über ihre Anmeldenoten, die von der eigenen Schule stammten, zu unterrichten, so dass sie beurteilen könnten, ob es für sie zweckmäßig sei, die Prüfung bereits gegen Jahresende zu wiederholen. Anscheinend wussten viele nicht, dass sie auch von den ihnen vertrauten Lehrern kritisch gesehen worden waren. Die Notwendigkeit einer Auslese ging für Wohleb allein schon daraus hervor, dass die Zahl der Schüler des 13. Schuljahres von 368 im Jahr 1914 und 645 im Jahr 1940 auf 1127 im Juli 1948 gestiegen war und dass es gleichzeitig 1600 Schüler im 10. Schuljahr gab. Frühzeitige Siebung war dem Scheitern im Abitur gewiss vorzuziehen, aber es ließ sich auch nicht leugnen, dass bei der Aufnahme in die höhere Schule und in den Jahren der Pubertät eine gewisse Großzügigkeit, ein Zutrauen zur möglichen Entwicklung der Jugendlichen berechtigt war. Wenn man sich am Ende eines jeden Schuljahres darauf besann, welche Schüler offenbar an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit gestoßen waren, war das richtig, geschah jedoch nicht überall in gleicher Weise. Deshalb erschien eine zentrale Prüfung am Ende als „die sicherste, vielleicht die einzige Gewähr für die Durchführung dieser Auslese." Wohleb stellte fest, das Bewusstsein, sich einer zentralen Prüfung unterziehen zu müssen, habe bei den Schülern „zum Segen des ganzen Volkes Wunder gewirkt. Die gesamte Arbeitsleistung der Höheren Schule ist ruckartig gehoben worden."[67]

---

[65] Graff hatte schon im August 1947 die Einrechnung der Jahresleistung (als ein Viertel der Gesamtnote im Fach) befürwortet, sofern Versagen im schriftlichen Prüfungsteil zum Nichtbestehen der gesamten Prüfung führe. (AdO Colmar AC 64.2.)

[66] Bericht v. 25. 8. 1948, AdO Colmar AC 155.3.

[67] B 4449 v. 2. 8. 1948, von der Freiburger Délégation Supérieure am 9.8. weitergeleitet: 5559/DAA/EDU; AdO Colmar AC 156.1. Sitzung des Bad. Landtags v. 6. 8. 1948, StAF 11 Zf.

6.4 Das Drängen der Amerikaner auf ein anderes Schulwesen

Schmittleins Überzeugung von der Dringlichkeit und vom Wert einer rééducation der Deutschen, die sofortige Übernahme und Einschärfung der entscheidenden Bestimmungen der Kontrollratsdirektive No. 54 durch ihn und seine planvolle Arbeit zur Umsetzung der Inhalte dieser Direktive hätten den Bildungsplanern der amerikanischen Nachbarzone einen engen Schulterschluss mit den Franzosen nahelegen können. Davon war jedoch bis zum Sommer 1948 keine Rede. Von wenigen Zusammenkünften abgesehen, gingen die Diskussionen in der amerikanischen Zone vor sich, als ob es andere Zonen nicht gebe. Umgekehrt verfolgten aber auch die Angehörigen der Education Publique die Entwicklung in der US-Zone erst genauer, als Schmittlein darauf zu hoffen anfing, durch dortige Maßnahmen argumentative Unterstützung gegen die widerstrebende deutsche Öffentlichkeit und auch gegen skeptische Landsleute zu erhalten.

Den Amerikanern war das französische Schulwesen so fremd wie das deutsche. Erfahrungen und Entwicklungen in den Vereinigten Staaten bestimmten ihre Ziele im Bildungsbereich, und da sie an deren allgemeine Gültigkeit glaubten, hatte selbst ein ähnliches Vorgehen in der Nachbarzone wenig zu bedeuten. Der Zook-Bericht vom Herbst 1946 und die von amerikanischer Seite angeregte und inhaltlich bestimmte Kontrollratsdirektive No. 54 zeichneten die Linie vor, die mit den deutschen Gesprächspartnern gefunden werden musste.

Anfangs hatte die breitere Öffentlichkeit in Westdeutschland die Reformabsichten der amerikanischen Besatzungsmacht kaum zur Kenntnis genommen. Das rührte daher, dass die Amerikaner bis Anfang 1947 ihre Ideen ohne fühlbaren Nachdruck zur Diskussion stellten. Man konnte glauben, das Ergebnis des Meinungsaustausches sei offen. Je mehr sich jedoch dieser Eindruck korrigierte, desto mehr nahmen Beteiligung und Protest zu. Gegen Ende des Jahres 1947 war für die Amerikaner unübersehbar, dass ihre Ziele den meisten an der Sache interessierten Deutschen nicht als Modernisierung des Bildungswesens erschienen, sondern als dessen Amerikanisierung.[68]

Die Kirchen reagierten frühzeitig alarmiert. Sie hatten sowohl in Baden als auch in Württemberg mit zwei Besatzungsmächten zu tun und erkannten, dass die bevorstehenden Maßnahmen hier wie dort bedrohlich waren, wenn man einen grundstürzenden Wandel im Bildungswesen für eher schädlich als notwendig hielt. Nach gemeinsamer Beratung baten die evangelischen Landeskirchen der amerikanischen Zone Eugen Löffler um die Ausarbeitung einer „Denkschrift über die Neuordnung

[68] Tent 1982, S. 166 f., 228; für die Anfangszeit 111 f., 122, 125.

des Erziehungswesens", die nach ihrer Fertigstellung die Zustimmung der Kirchenleitungen von Baden, Württemberg, Hessen-Darmstadt und Hessen-Kassel fand und noch 1947 der amerikanischen Militärregierung und den kirchlichen und staatlichen Behörden aller Zonen vorgelegt wurde.[69] In einer Vorbemerkung bekannte sich Löffler dazu, „es möchte auch in stürmischer Zeit erhalten bleiben, was die Sorge um die Zukunft des deutschen Volkes fordert." Tatsächlich enthielt die Denkschrift den Entwurf einer neuen Schule und Lehrerbildung und Vorschläge für ein Sofortprogramm. Den Lesern dürften sich aber die warnenden Äußerungen wesentlich stärker aufgedrängt haben, die damit begannen, dass ein Bildungswesen nach dem Muster eines anderen Staates ein Fremdkörper bleiben müsse, der nicht assimiliert werden könne.[70] Ohnehin schaffe nicht ein Schulwesen mit demokratischen Merkmalen eine demokratische Geisteshaltung, sondern diese die ihr entsprechende Schule.[71] Die Bedeutung äußerer Organisationsformen wie einer sechsjährigen Grundschule dürfe nicht überschätzt werden; die viel wichtigere innere Reform lasse sich auch ohne tiefgreifende Änderungen im Schulaufbau verwirklichen.[72] Schließlich fehlten zum Vollzug aller für wünschenswert gehaltenen Reformen die finanziellen Mittel, und was an Mitteln zur Verfügung stehe, müsse für die unmittelbaren Lebensnotwendigkeiten eingesetzt werden: „Niemand wird bestreiten, dass die Lösung der wirtschaftlichen und politischen Fragen, vor denen Deutschland und Europa stehen, den Vorrang hat vor einer organisatorischen Neuordnung des Schulwesens und dass die Wahrheit des Wortes ‚Primum vivere, deinde philosophari' noch nie so brutal zutage trat."[73]

Die Amerikaner gingen über Löfflers Vorschläge und Bedenken zur Tagesordnung über. Sie hofften in Württemberg-Baden auf den von Christian Caselmann geleiteten Hauptausschuss. Doch diese Hoffnung trog. Als Payne Templeton im Januar 1948 als Vertreter der Militärregierung des Landes einer Sitzung des Ausschusses beiwohnte, bemerkte er erschrocken, dass die Kommission sogar den Gedanken an eine sechsjährige Grundschule aufgegeben hatte und die vierjährige beizubehalten wünschte.[74] Daraufhin schrieb Richard G. Banks in Vertretung des abwesenden Captain John P. Steiner an Minister Bäuerle. Er wies auf anderswo schon gemachte Fortschritte hin, aber auch auf Professor Alexanders nach

[69] Den Auftrag erhielt Löffler vom Vorsitzenden des Rates der Ev. Kirche in Deutschland, dem württ. Landesbischof Theophil Wurm.
[70] Löffler 1947, S. 23 f.
[71] Löffler 1947, S. 25.
[72] Löffler 1947, S. 35–37.
[73] Löffler 1947, S. 48. Das lateinische Zitat bedeutet hier etwa: Gedankenspiele haben erst dann Sinn, wenn die Lebensgrundlagen gesichert sind.
[74] Tent 1982, S. 229. Zu Templeton vgl. Costrell 1990, S. 24.

Bayern gerichtete Weisung vom 1. Dezember 1947 und auf die Direktive No. 54, in der der Alliierte Kontrollrat einen zwei- oder dreigliedrigen Aufbau des Schulwesens ausdrücklich untersage. Dem Einwand, auch in den Vereinigten Staaten gebe es innerhalb des Bildungswesens Unterschiede, begegnete er mit der Feststellung, dass verschiedenen Begabungen durch besondere Förderung innerhalb eines einheitlichen Systems Rechnung getragen werde – sofern darauf Rücksicht genommen werde. Der Lehrplan, die Lehrbücher, die Lehrer und die Klassengröße seien für alle gleich. Nach den Vorstellungen des württemberg-badischen Hauptausschusses sollten jedoch im 5. Schuljahr drei Viertel des Lehrplans unterschiedlich sein und die Schulbücher obendrein. Zwischen Caselmanns Kommission und der Militärregierung bestehe ein „grundlegender Unterschied in der Einstellung."[75]

In den Monaten davor hatte die für Fragen der Erziehung zuständige Einheit der amerikanischen Militärregierung eine ins Gewicht fallende Veränderung erfahren. Anders als in der französischen Zone war und blieb der ständige Wechsel der verantwortlichen Personen bei den Amerikanern ein Problem, aber 1947 und 1948 ging es um die leitenden Persönlichkeiten. Taylor schied im April aus und wurde durch Alexander, der blieb, nur vorläufig ersetzt. Wegen des anhaltenden Drucks interessierter Kreise in den Vereinigten Staaten wurde aufs Neue nach einem Leiter gesucht, der weithin bekannt und anerkannt wäre; „a big name" sollte es sein.[76] Allerdings versprach sich Clay zunächst nicht viel von einem solchen zusätzlichen Ratgeber. Er entschied gerne allein. Überdies hielt er die Größe der E&RA-Gruppe für ausreichend und ihre Angehörigen für fähig genug, das Nötige zu tun – sei es, dass er Taylor schätzen gelernt oder sich einfach an ihn gewöhnt hatte. Noch Anfang 1947 erklärte er sich gegen eine Verdreifachung der Mittel für kulturelle Hilfe und Austauschprogramme, da Lebensmittel dringender gebraucht würden.[77] Taylors sich abzeichnen-

[75] Schreiben v. 14. 2. 1948, Tent 1982, S. 230 f.

[76] Zink 1957, S. 199 f.

[77] „You cannot teach education on an empty stomach." Heinemann 1990, Teil 2, S. 99, auch 81 f., 89. Tent 1982, S. 10 und ähnlich 79. Interessant sind aber auch Clays Ausführungen über Taylor und seine Mitarbeiter im Schreiben an General John H. Hilldring, Assistant Secretary of State, v. 6. 3. 1946, die bewirkten, dass Washington die Suche nach einem „top-notch educator" zunächst nicht fortsetzte. (Tent 1982, S. 77–79.) Zu Clays Führungsstil vgl. Sundquist 1990, bes. S. 82 f.: „Clay's was a ‚one-man show'." – In JCS 1779 heißt es: „Ihre Regierung geht davon aus, dass die Umerziehung des deutschen Volkes ein wesentlicher Teil der politischen Bemühungen ist, die zur Entwicklung einer demokratischen Regierungsform und zur Wiederherstellung einer stabilen Friedenswirtschaft beitragen wollen. Die Regierung hält dafür, daß kein gewaltsamer Bruch in der kulturellen Einheit Deutschlands eintreten sollte; sie sieht den geistigen Wert der regionalen Traditionen in Deutschland und möchte diese fördern. Sie ist davon überzeugt, daß die Art und Weise der Wiederherstellung

der Weggang führte jedoch zu neuen Überlegungen. Zudem erhielten die Erziehungsfragen durch die JCS-Direktive No. 1779 vom Juli 1947 eine höhere Priorität.[78]

Die seit 1947 erörterte und im März 1948 erfolgte Höherstufung der E&RA zur „Education and Cultural Affairs Division"[79] wirkte in dieselbe Richtung. Leiter wurde schließlich ein in Deutschland neuer Mann, Dr. Herman B Wells. Er hatte in Indiana dem State Banking Department vorgestanden und danach als Präsident der University of Indiana eine zuvor eher bescheidene Einrichtung in eines der äußerlich modernsten und imposantesten Hochschulareale verwandelt. Er hielt gute Verbindung zum Gouverneur des Staates Indiana, pflegte auch die Kontakte zum Landesparlament und wusste Gelder flüssig zu machen. Ein Mann in den besten Jahren, schwungvoll und umgänglich, schien er wie geschaffen für die Aufgabe, die ihn in der Zone erwartete. Von seiner Universität beurlaubt, traf er im November 1947 als Clays Berater in kulturellen Fragen ein, um bis Juni 1948 in Deutschland zu wirken.[80]

Die Rolle des neuen Mannes ging über die Taylors oder Alexanders weit hinaus. Wells wurde einem Zwei-Sterne-General gleichgestellt. Wie die anderen drei „advisers" war er nicht in die Hierarchie eingebaut und hatte zu Clay unmittelbaren Zugang. Dass ihm zugleich die Leitung von „Education and Cultural Affairs" übertragen wurde, ergab sich aus seiner Aufgabe, eine leistungsfähige Organisation zu schaffen und für sie kompetente Persönlichkeiten zu finden.

Durch seine Entschiedenheit gelang ihm eine rasche Vermehrung der Mitarbeiter. Sie gingen eifrig daran, Programme für eine Neustrukturierung der deutschen Schule zu entwerfen. Allerdings wussten weder Wells noch die Mehrzahl seiner neu tätig werdenden Helfer viel über Deutschland. Sie empfanden das aber kaum als Mangel, da sie von der Richtigkeit

---

der deutschen Volkskultur und die dabei verfolgten Absichten von entscheidender Bedeutung für die Zukunft Deutschlands sind. – Deshalb ist es von äußerster Wichtigkeit, daß Sie alle Anstrengungen unternehmen, hinsichtlich der kulturellen Ziele, die der Sache des Friedens dienen sollen, ein Höchstmaß von Koordinierung zwischen den Besatzungsmächten zu erreichen. Sie werden Mut machen zu deutschen Initiativen und verantwortungsvoller Beteiligung an diesem Werk des kulturellen Wiederaufbaus und die Herstellung internationaler Beziehungen im Kulturbereich unterstützen, mit denen die geistige Isolierung überwunden wird, die der Nationalsozialismus Deutschland auferlegt hat, und die Angleichung des deutschen Volkes an die Völkergemeinschaft der Erde fördern."

[78] Tent 1982, S. 10.

[79] Tent 1982, S. 123, 152, 282–286, 304.

[80] Wells 1990, S. 45: 21. 11. 1947–27. 5. 1948 (mit mehreren Unterbrechungen). Zink 1957, S. 200. Clay war im Juli 1947 von Wells aufgesucht worden und hatte zu ihm Vertrauen gefasst: „I am impressed with Wells as the man for the job", schrieb er dem amerik. Kriegsminister. (Tent 1982, S. 300.)

der amerikanischen Lösungen überzeugt waren. Wells war nicht nur „verblüfft und beunruhigt" darüber, dass es an deutschen Schulen Religionsunterricht gab, er hielt auch ein mehrgliedriges Schulwesen aus sozialen Gründen und mit Rücksicht auf Spätentwickler für ungeeignet. Verdienste erwarb er sich, indem er die Gründung der Freien Universität Berlin unterstützte und für einen großzügigen Austausch von Studierenden und Lehrkräften aller Bildungszweige eintrat. Die Voraussetzungen dafür hatte die Direktive des State-War-Navy Coordinating Committee vom 31. März 1947 geschaffen. Die für ein Gelingen nötigen Einrichtungen in den Vereinigten Staaten entstanden nun rasch und Wells wirkte dabei tatkräftig mit. Schon deshalb fielen mehrere Aufenthalte in den USA in die wenigen Monate seiner Tätigkeit in Deutschland.[81]

Für die tägliche Kleinarbeit in der Militärregierung blieb ihm kaum Zeit. An sich hielt er von „dekorativen Bemühungen" nicht allzu viel und sprach sich auch dafür aus, soweit möglich auf enge Kontrollen zu verzichten. Dass aber ein „dynamischer" Mann wie Wells das Sagen hatte, konnte nur bedeuten, dass sich auf tieferer Ebene der Druck auf die deutschen Behörden verstärkte. Am Ende seiner Tätigkeit ließ Wells die Presse wissen, dass die Probleme, die einer Neuorganisation des deutschen Bildungswesens nach amerikanischem Muster entgegenstanden, überwunden seien.[82] Nicht weniger selbstsicher beschrieb jedoch sein von ihm ausgesuchter Nachfolger, der von Ende Juli 1948 an die Arbeit weiterführte, die drei Jahre vor dem eigenen Kommen als mehr oder minder vertane Zeit.[83]

Wenn aber die Amerikaner ihre Vorstellungen auf gute Weise, also ohne der deutschen Bevölkerung Gewalt anzutun, verwirklichen wollten, war die Aufgabe auf jeden Fall schwierig. John P. Steiner sah, als er seine Amtsgeschäfte in Württemberg-Baden wieder aufnahm, vor welchen Problemen Bäuerle und Caselmann standen, und zeigte für den Minister ein gewisses Verständnis.[84] Bäuerle seinerseits ließ die Amerikaner im Juli 1948 wissen, dass er sich den Bericht des Hauptausschusses, der im April vorgelegt worden war, nicht zu eigen machen werde. Er sprach mit dem Kulturpolitischen Ausschuss des Landtags und befürwortete eine sechsjährige, jedoch differenzierende Grundschule, wobei er sich darüber klar

[81] Zink 1957, S. 200–203. Abgesehen davon, dass Wells nach dem Krieg Mitglied der Alliierten Beobachterkommission bei den Wahlen in Griechenland gewesen war, besaß er kaum Auslandserfahrung. (S. 201.) Zu seinem Wirken in der Militärregierung und danach vgl. Heinemann 1990, Teil 2, S. 43–52, 93 f., Tent 1982, S. 291 ff., 299–304, 317.

[82] Zink 1957, S. 203. Zum Wollen von Wells: Tent 1982, S. 301.

[83] Zink 1957, S. 204 („more or less devoid of an educational and cultural relations effort").

[84] Schreiben v. 26. 4. 1948, Tent 1982, S. 231. Banks kehrte in die Vereinigten Staaten zurück.

war, dass eine nicht differenzierende bei den Abgeordneten ohnehin keine Chance hatte. Inzwischen hatte jedoch eine einschneidende Reform der Währung stattgefunden und die Diskussion um die Bildung eines „Südweststaates" aus den drei Nachkriegsländern Baden, Württemberg-Baden und Württemberg-Hohenzollern wurde lebhaft. Die Währungsreform vom 20. Juni 1948 raubte den Landesregierungen für eine Weile die finanzielle Handlungsfreiheit. Die Aussicht auf ein gemeinsames Land im deutschen Südwesten bedeutete im Bildungsbereich, dass alle beschlossenen Maßnahmen, hinter denen kein einheitlicher Volkswille stand, von einem späteren Landtag erneut behandelt und gegebenenfalls anders beschlossen werden würden. Bei einem Treffen der E&CR Division in Stuttgart riet Steiner dazu, die Empfehlungen des Kontrollrats in der Direktive No. 54 den Deutschen nicht aufzuzwingen.[85]

Die Diskussion wurde fortgesetzt. Obwohl Bäuerle deutlich auf ihre Linie eingeschwenkt war, entging den Amerikanern nicht, dass der Minister und seine Beamten zwar gewissenhaft und fleißig an die Dinge herangingen, aber „die brennende Überzeugung und den Schwung" vermissen ließen, „die nötig wären, um den hartnäckigen Widerstand zu überwinden."[86] Die Gesetzentwürfe, auf die das Kultministerium die beabsichtigten Änderungen verteilt hatte, kamen nicht vom Fleck – kein Wunder bei einem täglichen Defizit des Landes von fast einer Million Mark in neuer Währung. Dass das Kabinett den Argumenten des Finanzministers und nicht denen des Kultministers folgte, konnte nicht überraschen: General Clay selber hatte im Gefolge der Währungsreform die deutschen Regierungen zur Haushaltsdisziplin aufgerufen.

Dabei hatte Bäuerle zwar die gewünschte sechsjährige Grundschule – mit Differenzierung von der 5. Klasse an – im Blick, aber das gleichfalls gewünschte neunte Volksschuljahr aus finanziellen Erwägungen schon zurückgestellt. Er beabsichtigte, die während der Schullaufbahn des Kindes möglichen Übergänge zu erleichtern, auch die Unterrichtsgegenstände durch Gemeinschaftskunde und Gesundheitserziehung zu erweitern. Die Gleichstellung der Ausbildungen aller Lehrer hatte er aber ebenso wenig angekündigt wie eine andere Art der Schulverwaltung, der Schulfinanzierung und des Privatschulwesens, die den Amerikanern wichtig war.

Im Herbst 1948 besuchte Steiner mit mehreren Kollegen den französisch verwalteten Teil Württembergs. Was ihnen dort ins Auge fiel, war nicht so sehr die Ähnlichkeit des Ziels, es waren die Unterschiede in den Einzelheiten. Schulgeld- und Lernmittelfreiheit erschienen als fast die einzige gemeinsame Vorstellung. Die Amerikaner hatten sogar den Eindruck, dass die französische Besatzungsmacht das mehrgliedrige Schulwesen

[85] Tent 1982, S. 231 f. Das Treffen fand am 17. und 18. 8. 1948 statt. (S. 232.)
[86] Tent 1982, S. 232.

beibehalten wolle. Statt einer großzügigen Öffnung der höheren Bildung für möglichst viele bemerkten sie eine rigide Drosselung des Zugangs zu den Hochschulen. An die Stelle einer Verlagerung von Verantwortung auf örtliche Instanzen war straffe Zentralisierung getreten. Selbst was zustimmend zur Kenntnis genommen wurde – die „Überflutung" der französischen Zone mit hochrangiger französischer Literatur in der Originalgestalt und in deutscher Übersetzung, die Überlassung hervorragender französischer Filme an die deutschen Lichtspieltheater, die Kostenlosigkeit der (Volksschul-)Lehrerausbildung und die im Vergleich auffallend große Zahl der Programme für internationale Begegnungen –, hatte eine nicht zu übersehende Kehrseite: Die dafür nötigen Mittel mussten die deutschen Länder im Gesamtrahmen der Besatzungskosten aufbringen. Dies war ein Verfahren, vor dem die Amerikaner zurückscheuten.[87]

Die amerikanischen Bildungsplaner hatten Zweifel, ob bei einer Vereinigung der getrennten Teile Badens und Württembergs oder der Bildung eines neuen südwestdeutschen Landes amerikanische Lösungen beibehalten werden würden, „da die Franzosen ihre Kultur über das Schulwesen verbreiteten". Umgekehrt lehnten die amerikanischen Fachleute eine Übernahme der französischen Praxis ab: „Das hieße drei Jahre Arbeit für die Demokratisierung der Erziehung wegwerfen."[88]

Dass die Entwicklung nicht mehr in die gewollte Richtung ging, war unschwer zu erkennen. Als Milton Muelder, der stellvertretende Leiter der E&CR Division, im August 1948 davon sprach, man sollte in Württemberg-Baden die umkämpfte Schulgeld- und Lernmittelfreiheit einfach anordnen, entgegnete Steiner, für energische Aktionen sei die Zeit vorbei.[89] Die Amerikaner versuchten, die Öffentlichkeitsarbeit zu verstärken, um für ihre Ziele Unterstützung von unten zu mobilisieren. Es wurde aber rasch klar, dass die Mehrheit der Bevölkerung nicht gewonnen werden konnte. Soweit nach dem Zusammenbruch auf deutscher Seite überhaupt Interesse an einer umfassenden Schulreform bestanden hatte, war es erlahmt.[90]

---

[87] Tent 1982, S. 233–235.

[88] So am 27. 10. 1948: Tent 1982, S. 236.

[89] Tent 1982, S. 237. Zu Muelder vgl. Zink 1957, S. 201 f. Es war klar, dass in Württ.-Baden die gleichzeitigen Vorgänge in Bayern genau verfolgt wurden. Zu diesen vgl. Kap. 5.5 und Tent, Kap. 4: „Kulturkampf in Bavaria", S. 110–163, auch Buchinger 1997, S. 567–591, und W. Müller 1997, S. 691–696.

[90] Winkeler 1971, S. 104. Der amerik. Land Director für Bayern, van Wagoner, täuschte sich über die herrschende Stimmung, als er im November 1948 erklärte: „Wir sind dabei, den Lauf der Geschichte und die Tradition zu ändern ... Unsere Hoffnung für das Gelingen unserer Mission setzen wir auf das Volk." (Gimbel 1968, S. 252, dt. Ausg. 1971, S. 325.) Vgl. Merritt 1981, S. 165: „Die Erziehung und die Rolle der amerikanischen Besatzung in der Erziehungspolitik gehörten nicht zu den wichtigsten

6.5 Deutsche Initiativen

Bis in das Jahr 1949 hinein blieb die Bildungspolitik in der amerikanischen und französischen Zone eine Domäne der jeweiligen Besatzungsmacht. Die deutschen Behörden waren mit der Umsetzung der ihnen zugegangenen Weisungen beschäftigt. Sie versuchten mit unterschiedlichem, aber langsam zunehmendem Erfolg, diese Weisungen zu beeinflussen, zu mildern oder auch – vor allem in Bayern und Rheinland-Pfalz – ins Leere laufen zu lassen. Für eigene Initiativen blieb wenig Gelegenheit und Zeit. Trotzdem hat es sie, auch bevor das Besatzungsstatut in Kraft trat, gegeben.

Die im französisch verwalteten Teil Badens erstmals 1948 abgenommene Oberstufenprüfung war eine solche deutsche Initiative. Sie sollte eine bessere Arbeitshaltung in den Mittelstufenklassen bewirken, aber auch diejenigen Schüler und Schülerinnen, die an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit angelangt waren, dazu bewegen, sich mit der „Mittleren Reife" zu begnügen und zu einer Berufsausbildung zu entschließen. In den Oberklassen waren dann ein anspruchsvollerer Unterricht, ein rascheres Tempo und in Verbindung damit die Vermittlung einer etwas größeren Stoffmenge möglich, die für erfolgreiche Hochschulstudien jeder Art nötig erschien. Wer in die Oberstufe der Höheren Schule übertrat, hatte entweder die Absicht, eine Hochschule zu besuchen, oder wurde behandelt, als ob er diese Absicht hätte. Gelang es, bei den Sechzehn- bis Siebzehnjährigen eine sinnvolle Auslese vorzunehmen, so hoffte man, dass die Reifeprüfung an Gewicht verlor und vielleicht auch weniger Angst einflößte. Dies galt selbst dann, wenn die zentralisierte Form der Prüfung beibehalten wurde.[91]

Eine andere Maßnahme der badischen Kultusverwaltung war die Einführung von Unterrichtspraktika für die Studierenden des höheren Lehramtes. Von 1948 an wurden sie zur Bedingung der späteren Einstellung gemacht.[92] Auch hier spielte die Absicht mit, die weniger Geeigneten

---

Problemen, die die deutschen Nachkriegsbürger beschäftigten." Bei Befragungen bezeichneten weniger als 0,05 % der Angesprochenen die Erziehung, d. h. ihre Umgestaltung, als dringend. Auf die Frage, ob Deutschland im Bildungswesen von den Vereinigten Staaten lernen könne, verneinten dies 1950 31 %, 1952 sogar 40 %. Die Zahl derer, die sich dazu bekannten, dass Deutschland „viel" lernen könne, gelangte über 12 % nicht hinaus.

[91] Vgl. zur Oberstufenprüfung B 6304 v. 15. 1. 1948 (wie Anm. 51).

[92] „Einführungsdienst in das wissenschaftliche Lehramt an höheren Schulen", RegBl B 1948, S. 44: Studierende der Philosophischen und Mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät und der Hochschule für Musik mussten, wenn sie später in Baden verwendet werden wollten, vor Beginn des 5. Semesters einen mehrwöchigen Einführungsdienst an der Volksschule und Höheren Schule ableisten. (Vgl. Anm. 93, Kap. 4, Anm. 113, 114 und Kap. 8.3, Anm. 142.)

unter der als übergroß eingeschätzten Zahl der Lehramtsbewerber frühzeitig der Schulwirklichkeit gegenüberzustellen und so dazu zu bewegen, sich anders zu entscheiden. Man erhoffte zugleich eine stärkere Motivierung der Geeigneten, die auf deren Weiterstudium einwirken und dazu führen würde, dass sich die künftigen Lehrer, soweit sie bei Seminaren und Übungen eine Wahl hatten, in höherem Maß, als es die Universität nahelegte, zu Veranstaltungen mit schulnahen Themen entschlossen. Die Vergrößerung der Fachkenntnisse an Stellen, wo sie unmittelbar für den Unterricht brauchbar waren, sollte später den Schülern nützen und den Lehrern die tägliche Vorbereitung erleichtern. Schließlich boten Praktika auch den Schulen Gelegenheit, den Nachwuchs bereits vor der zweiten Ausbildungsphase kennenzulernen. Sofern nicht alle eingestellt werden konnten, die die beiden Staatsprüfungen bestanden hatten, verfügte man über zusätzliche Informationen zur Eignung der Bewerber.[93]

Waren diese Anordnungen ein Stück Bildungs- und Gesellschaftsplanung in die Zukunft hinein, so stand bei anderen der Fürsorgegedanke im Vordergrund. Man wollte durch zusätzliche Chancen denen helfen, die wegen ihrer Herkunft oder ihres bisherigen Werdegangs nicht voll die Förderung erfahren hatten, die sie verdienten. Württemberg-Hohenzollern beabsichtigte soziale Härten durch eine Stiftung auszugleichen.[94] Im

[93] Die Zweckmäßigkeit solcher Schulpraktika ist von Anfang an kontrovers beurteilt worden. Sie wurden in Südwestdeutschland mehrmals abgeschafft und wieder eingeführt, Letzteres auch auf Drängen des Landtags. Skeptiker wiesen auf die Beanspruchung der in Betracht kommenden, da günstig gelegenen Schulen hin, die ohnehin mit dem Vorbereitungsdienst belastet waren: Sie ist groß, wenn den Praktikanten in ausführlichen Besprechungen geholfen wird, ihre Stärken und Defizite richtig einzuschätzen und ihr Können gezielt zu verbessern. Nur wenn das geschieht, haben Praktika Sinn, denn das Kennenlernen des Berufsfeldes hat bei den Studierenden für das höhere Lehramt – anders als bei den Medizinern, Juristen oder Wirtschaftswissenschaftlern – durch den jahrelangen Besuch des Gymnasiums bereits stattgefunden. Die eigenen Unterrichtsversuche stellen etwas Neues dar, setzen jedoch ein Maß an Stoffbeherrschung voraus, das in den Anfangssemestern noch nicht erwartet werden kann: Das Auslandsstudium der Neusprachler etwa, zu dem 1948 allerdings kaum eine Möglichkeit bestand, findet meist erst statt, nachdem schon eine Zeit lang studiert wurde. Kurz vor dem Examen abgeleistete Praktika aber haben auf das Studium keine Wirkung mehr. Sie rauben Zeit und beeinträchtigen die Konzentration auf den Prüfungsstoff; eine Verlängerung der ohnehin ausgedehnten Studiendauer wird oft das Ergebnis sein. Selbst als Eignungstest und Möglichkeit zur Selbstprüfung ist ein früh absolviertes Praktikum nicht immer geeignet: Es kann dazu führen, dass selbstkritische junge Menschen mit hohem Anspruch an sich verzagen und abgeschreckt werden, während dickfelligere sich ihre Schwächen weder klarmachen noch sagen lassen. Schon 1927 hat deshalb Rudolf Griesinger, einer der besten Pädagogen seiner Generation in Württemberg, Bedenken geäußert. (Stellungnahme für die Ministerialabteilung für die Höheren Schulen v. 8. 4. 1927: Kap. 4, Anm. 114.)

[94] „Stiftung Tübingen 1946“: Vgl. StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 13 (G.6.0): Niederschrift v. 30. 9. 1946. Nach den Protokollen der Regierung von Württ.-Ho-

nördlichen Landesteil wurde 1948 eine Ordnung der Begabtenprüfung und 1949 eine Ordnung der Sonderreifeprüfung erlassen[95], wodurch in ganz Württemberg besonders qualifizierten Männern und Frauen, die keine Möglichkeit gehabt hatten, ein normales Abitur abzulegen, der Weg zur Hochschule erleichtert werden sollte. In beiden Landesteilen Württemberg-Badens kam es zur Gründung von Abendoberschulen, die Berufstätige, ohne dass sie ihren Beruf aufgeben mussten, in einem mehrjährigen Lehrgang auf die Reifeprüfung vorbereiteten.[96]

Die Probleme, die in der Nachkriegszeit der Lösung bedurften, waren überall in Deutschland ähnlich. Die Lösungen konnten aber, da es keinen deutschen Staat mehr gab, nur innerhalb der neugebildeten Länder ge-

---

henzollern hat sich das Direktorium am 13.9., 20.11. und 17.12.1946 mit der Stiftung befasst (S. 266, 316, 344).

[95] Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis (sog. Begabtenprüfung) in Württemberg und Nordbaden: Amtsbl. 1948, S. 101. Sonderreifeprüfung: Amtsbl. KM WB 1949, S. 14. Es gab für alle, auch die in der Höheren Schule Gescheiterten, die Reifeprüfung für Schulfremde, in der jedoch die ganze Fülle des Lehrstoffs der Schule zumindest ansatzweise geprüft werden musste, da von einem geregelten und erfolgreich besuchten Unterricht nicht ausgegangen werden konnte. Wer nie auf der Höheren Schule gewesen oder dort nach der Mittelstufe ausgeschieden war, benötigte, um erfolgreich zu sein, für die Vorbereitung viel Zeit und großes Durchhaltevermögen. Die Sonderreifeprüfung verringerte die stofflichen Anforderungen, da sie anderweitig erbrachte Leistungen für die Gesamteinschätzung mit in Rechnung stellte. Sie vermittelte eine „Fakultätsreife"; der Bewerber blieb in dem Sektor, in dem er sich schon bewährt hatte. Die Begabtenprüfung war für schulferne, aber offensichtlich außergewöhnliche Bewerber gedacht, die zwar nicht die Allgemeinbildung eines Abiturienten besaßen, sich aber mit einem Sondergebiet weit überdurchschnittlich ernsthaft befasst und dort Kenntnisse erworben hatten, die über das Abitur hinausgingen und in die Hochschule hineinreichten: etwa bei Restauratoren in das Studium der Kunstgeschichte, bei Polizisten in das Studium der Rechtswissenschaft. Da bei dieser Prüfung wahlweise die gesamten Fremdsprachen oder Mathematik und die Naturwissenschaften außer Betracht blieben, Fächer, die im normalen Abitur häufiger als andere Fächer zum Nichtbestehen führen, konnten nur vereinzelt Bewerber zugelassen werden, deren Sonderleistungen von beträchtlicher Qualität waren. Die spätere, baden-württ. Prüfungsordnung v. 10.5.1960 findet sich in KuU 1960, S. 324; die dortige Altersfestlegung und die Nichtwiederholbarkeit der Prüfung wurden am 11.5.1970 geändert (KuU 1970, S. 577).

[96] Die Abendoberschulen waren zunächst Einrichtungen der Volkshochschulen. Sie bereiteten in dreieinhalb oder vier Jahren Berufstätige auf die Reifeprüfung für Schulfremde vor. In den Fünfzigerjahren gab es Abendoberschulen in Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Mannheim, Pforzheim und Stuttgart. In Stuttgart wurde die Abendoberschule am 13.10.1948 von Volkshochschule und Kultministerium gemeinsam errichtet (5 Jahre KM WB, S. 63). Hier beendeten die Teilnehmer vor dem dritten Jahr des Hauptkurses die Berufstätigkeit und bildeten dann – bis 1985 (Schulbericht 1985 der Landeshauptstadt Stuttgart, S. 30) – eine Sonderklasse des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums, was eine entgegenkommendere Abiturprüfung möglich machte. Vgl. Kap. 11.9.

funden werden. Die Not führte, etwa bei der Lehrereinstellung, schnell zur Abgrenzung. Jeder Verwaltungsbereich war „sich selbst der Nächste". Damit aber war die Gefahr groß, dass sich die Bruchstücke Deutschlands auseinanderentwickelten.

Ein Hauptproblem stellte die Aufnahme und Eingliederung der aus ihrer Heimat vertriebenen Landsleute dar, über deren Zuweisung die Militärregierungen entschieden. Bayerns Kultusminister Hundhammer wies beim ersten Gedankenaustausch[97] seine Kollegen darauf hin, dass in seinem Amtsbereich 450 000 der insgesamt 1,3 Millionen Volksschüler Flüchtlingskinder waren. Die Einstellung der Lehrer aus der Gruppe der Vertriebenen war, soweit diese Lehrer nicht wie viele der einheimischen von der Entnazifizierung betroffen wurden, an sich selbstverständlich, tatsächlich jedoch durch die Verschiedenheit der Ausbildung erschwert, wenn diese in einem ausländischen Staat stattgefunden hatte. Überregionale, gleichartige Entscheidungen waren in solchen Fällen mindestens auf längere Sicht geboten.

Die Amerikaner hatten schon kurz nach der Schaffung der Nachkriegsländer in ihrer Zone einen Länderrat gegründet, der seinen Sitz in Stuttgart hatte. Ihm kam zwar keine eigene Kompetenz zur Rechtsetzung zu, doch trug er zur Rechtsgleichheit bei, indem er Gesetzentwürfe ausarbeitete, die dann von den einzelnen Ländern übernommen wurden. Auch wenn sich da und dort ein regionaler Ersatzpatriotismus bemerkbar machte, der mit Sonderwegen liebäugelte,[98] war der Wille zum Zusammenhalt und zur Überwindung der Teilung in Besatzungszonen, insgesamt gesehen, stark. Auch die amerikanische Militärregierung ging davon aus, dass früher oder später ein Staatsgebilde, das Deutschland hieß, wieder entstehen werde. Die Franzosen hätten eine andere Entwicklung begrüßt und taten das Ihre, um sie zu befördern. Aber gerade im Bildungsbereich, der bis zur Herrschaft Hitlers immer dezentralisiert gewesen war und selbst im „Dritten Reich" nicht völlig vereinheitlicht wurde, sodass hier am ehesten ein Eigenweg und eine Profilierung der Länder denkbar war, bewirkten Schmittleins für die ganze Zone geltenden Anordnungen, dass gleiche Sorgen zu ähnlichen Reaktionen führten.

In Baden und Württemberg lief die Zonengrenze mitten durch die historischen Länder. Es ist schon deshalb nicht erstaunlich, dass die erste Zusammenkunft und Aussprache der in Deutschland für die Erziehung politisch Verantwortlichen hier stattfand. Am 10. November 1947 lud Kultminister Bäuerle seine Kollegen zur gemeinsamen Erörterung brennender Fragen ein. Gedacht war zunächst an einen Termin vor Weihnach-

[97] 19./20. 2. 1948 auf der ersten KMK.

[98] Prof. Dorn, der Entnazifizierungsberater der amerik. Militärregierung, äußerte sich verwundert über den „tribalism", dem er begegnete. (Dorn 1973, S. 61.)

ten, tatsächlich kam das Treffen aber erst am 19. und 20. Februar 1948 in Stuttgart-Hohenheim zustande. Es wurde, im Rückblick gesehen, zur ersten Sitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Es blieb zugleich die einzige Zusammenkunft bis zur Wiedervereinigung über vierzig Jahre später, an der auch die Erziehungsminister der Länder der Sowjetzone teilnahmen.

Die französische Besatzungsmacht hatte erhebliche Vorbehalte. Als kurz vor Bäuerles Initiative das badische Ministerium für Unterricht und Kultus die Gegenstände auflistete, die bei einer gemeinsamen Besprechung in der Zone der Erörterung bedürften, kam Schmittlein bei den drei wesentlichsten Punkten zu einem klaren Nein. Er wollte nicht, dass bei Fragen wie der einheitlichen Schule und der Dauer der Grundschule, beim Zentralabitur oder der Volksschullehrerausbildung eine geschlossene Front gegen ihn stand.[99] Noch im März 1948 billigte Koenig zwar den Vorschlag regelmäßiger Besprechungen der Ministerpräsidenten seiner Zone, nicht aber entsprechende Zusammenkünfte der Justiz- oder Kultusminister.[100] Das Verbot von Interzonenkontakten ohne ausdrückliche Ermächtigung wurde aufrechterhalten, selbst als es eigentlich sinnlos geworden war.[101] Immerhin konnten die Länder der französischen Zone am Treffen in Stuttgart-Hohenheim teilnehmen.[102]

Die Berichte der Länder bestätigten, was der Gastgeber schon bei der Eröffnung sagte: „Es ist erstaunlich, wie rasch man sich auseinanderentwickeln kann." Die sowjetische Zone hatte ihre Schulreform gehabt, bekannte sich zur Einheitsschule und versuchte, den Weg dorthin zu ebnen, indem sie einen Beschluss zugunsten einer für alle Kinder gleichen sechsjährigen Grundstufe beantragte. Fleig betonte, um den Beschluss zu verhindern, die Eigenständigkeit der Länder und erklärte, zur Entscheidung nicht ermächtigt zu sein, obwohl ihn Schmittlein im anstehenden Fall gewiss

---

[99] 6. 10. 1947, AdO Colmar AC 71.1.

[100] 1240/CC/CAC v. 5. 4. 1948. Im Sommer 1948 wurde eine länderübergreifende Zoneninstanz nach dem Vorbild des Länderrats der US-Zone erwogen: CC/SG/LRG/No. 2302 v. 2. 7. 1948; beides AdO Colmar AC 71.1. Der Wunsch nach regelmäßigen Zusammenkünften sowohl der Ministerpräsidenten als auch der jeweiligen Fachminister der drei Länder war vorgebracht worden, als sich Koenig am 17. 3. 1948 mit den Regierungschefs seiner Zone in Baden-Baden besprach. (Brommer 1983, S. 375.) Ende 1948 waren dann auch Treffen der Kultusministerien kein Problem mehr. (2. 11. 1948 in Gengenbach, 10. 12. 1948 in Speyer; Bericht der Freiburger Délégation Supérieure 6239/DAA/EDU v. 15. 11. 1948, AC 198.2.)

[101] Note Koenigs von 5. 5. 1948, No. 2893/CC/CAC/POL, AdO Colmar AC 68.

[102] Als am 2. 6. 1947 die Abt. für Volksbildung des Magistrats für Großberlin zu einer Konferenz der Länderminister für Volksbildung vom 6. bis 8. 8. 1947 nach Berlin einlud und Fleig bei der Militärregierung anfragte (B 3119 v. 20. 6. 1947), lehnte Sabatier jede Beteiligung ab. (Telegramm 7752/ADMIGENE/DGAA/EDU an alle Länder der franz. Zone, AdO Colmar AC 68.)

ermächtigt hätte. Er wurde von Bayern, dann auch von Württemberg-Hohenzollern, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, nicht aber von Bäuerle unterstützt. Am Ende blieb man eher allgemein: Die Unterrichtsziele sollten aneinander angeglichen und die Leistungshöhe gesteigert werden, wobei besonderer Wert auf die Entwicklung der gemeinsamen Grundstufe und die Förderung des ländlichen und beruflichen Schulwesens zu legen sei. Der Aufbau des Schulwesens, das eine „organische Einheit" darstelle, müsse im Geist der Demokratie, der sozialen Gerechtigkeit, des Friedens und der Völkerverständigung erfolgen. Jedes Kind müsse, unabhängig von der sozialen und wirtschaftlichen Lage seiner Eltern, die Möglichkeit zur allseitigen Entfaltung seiner Kräfte erhalten. Das Ziel der Erziehung sei der selbstständig urteilende, verantwortungsbewusst handelnde und gute Mensch.[103]

Als konkretes Ergebnis war das wenig. Aber nach der einschneidenden Unterbrechung der Zusammenarbeit der Länder durch das „Dritte Reich", den Zusammenbruch und die Bildung der Zonen war es schon viel, dass man sich einig wurde, bald weiterverhandeln zu wollen. Als freilich am 2. Juli 1948, wenige Tage nach der Währungsreform und dem Beginn der Blockade Berlins durch die Sowjetunion, das nächste Treffen in Stuttgart stattfand, waren die Minister der Sowjetzone nicht mehr dabei. Dieses Mal besprach man die Gründung eines Sekretariats, das künftige Sitzungen vorbereiten und Protokolle verfassen und versenden würde. Einzelheiten wurden bei der Begegnung in Ravensburg am 19./20.10.1948 beschlossen. Im Dezember 1949 konstituierte sich die im Oktober desselben Jahres in Bernkastel beschlossene „Ständige Konferenz der Kultusminister".

Die französische Besatzungsmacht bemerkte die Anfänge mit Unruhe. Sie fürchtete eine einheitliche deutsche Kulturpolitik, die der französischen ähnlich, für Deutschland aber unerwünscht war. Jedoch wurde eine Zentralisierung von deutscher Seite gar nicht angestrebt. Man versuchte lediglich, einer übertriebenen Verästelung des Bildungswesens vorzubauen, die bei jedem Schulwechsel eines Kindes zu Problemen führen musste. Der hoch angesehene, ehedem preußische, nun niedersächsische Kultusminister Adolf Grimme hatte davor schon bei der ersten Zusammenkunft gewarnt: Es dürfe nicht dazu kommen, „daß sich die Länder organisatorisch so weit auseinanderleben, daß die Prüfungsergebnisse des einen in dem anderen Staate nicht anerkannt werden."[104]

---

[103] Nach Fleigs Bericht, den die Freiburger Délégation Supérieure am 1. 4. 1948 nach Baden-Baden weiterleitete (AdO Colmar AC 128.3); Bäuerle-Zitat nach einem Bericht der FAZ v. 24. 2. 1988 zur 40-Jahr-Feier der KMK (Artikel von Brigitte Mohr). Wortlaut der „Entschließung der Erziehungsminister der deutschen Länder zur Frage der Schulreform": Froese 1969, S. 104 f.; vgl. dort S. 38 f.

[104] FAZ v. 24. 2. 1988 (wie Anm. 103).

In dieser Weise hat die Ständige Konferenz der Kultusminister dann eine weitreichende, immer wieder auch ins Detail gehende, überregionale Wirksamkeit entfaltet, die ein Teil der Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik Deutschland wurde. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz sind Absichts- und Willenserklärungen. Sie stehen unter dem Vorbehalt, dass die Länderparlamente die endgültige Entscheidung treffen. Da aber einheitliche oder zumindest ähnliche Lebensverhältnisse in den Bundesländern als hohes Gut anerkannt sind und das Ausbrechen aus einem von den Fachministern erreichten Konsens fühlbare Nachteile für das betreffende Bundesland mit sich bringen kann, werden Beschlüsse der Kultusminister nicht leichthin verworfen. Die Kultusminister im deutschen Südwesten haben im Kulturpolitischen Ausschuss des Landtags und im Landtag selbst auch in kritischen Zeiten immer eine starke Stellung gehabt, wenn sie sich auf Beschlüsse der KMK stützen und berufen konnten.

6.6 Renazifizierung der Schulen? Das Problem der Rückkehr der entfernten Lehrkräfte

Dass Lehrerinnen und Lehrer, die im „Dritten Reich" der NSDAP oder einer mit ihr verbundenen, politisch wichtigen Organisation angehört hatten, aus den Schulen und aus dem Lehrberuf überhaupt auszuscheiden hätten, war im ersten Jahr der Besatzungsherrschaft zum Axiom geworden. In der amerikanischen Zone war die Entnazifizierung der Schulen danach vollzogen. Ausnahmen, die es gab, fielen nicht ins Gewicht. Größer war deren Zahl in der französischen Zone, wo man viele derjenigen, die nur geringfügig belastet schienen, auf Wohlverhalten wieder einstellte. Dass man ihnen dabei die Beamtenrechte vorenthielt,[105] ermöglichte die sofortige Entlassung ohne Umstände, falls man dafür Anlass sah, und bewirkte bei den Betroffenen einen Gehorsam ohne Wenn und Aber.[106]

Die anderen, ins Abseits Gestellten durchliefen währenddessen, meist nach langem Warten, das Verfahren ihrer Entnazifizierung. In Stuttgart traten ganz zu Anfang selbsternannte Säuberungsausschüsse in Erschei-

[105] Der Erlass 5154/DGAA/EDU/E v. 13. 12. 1946, den Schmittlein in Vertretung Laffons an die damals noch fünf Verwaltungseinheiten der franz. Zone richtete, besagte, dass die Beamtenrechte in diesen Fällen in einem eigenen Akt neu verliehen werden müssten, und zwar aufgrund eines Vorschlags der franz. Landesverwaltung durch die Direction de l'Education Publique. (AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4.) Der inhaltsgleiche Erlass Laffons v. 25. 6. 1946 (2882/DGAA/EDU, AC 65.1) sei allen deutschen Stellen bekanntzugeben. Die ursprüngliche Verfügung Laffons zur Entlassung und provisorischen Wiederverwendung (24. 8. 1945) bei AC 65.2.

[106] So Schmittlein am 31. 1. 1947 an die Délégation Supérieure der Saar: 5683/E/8542. AC-SEO.RUS-117.4.

nung, die mit meist weit links stehenden Personen besetzt waren. Ihre Aktionen und Urteile beeinflussten die durchgefeilteren späteren Maßnahmen jedoch nicht. Einige Monate lang verwendeten die Amerikaner einen Fragebogen, der mit seinen 131 Fragen zum Symbol der Zeit wurde.[107] Dann wälzten sie die Verantwortung auf die Deutschen ab, ohne jedoch auf Überwachung und Korrektur zu verzichten. Das seit März 1946 in der amerikanischen und ähnlich dann von 1947 an auch in der französischen Zone angewandte quasijuristische Verfahren schien mehr Sicherheit gegen undurchschaubare Willkür zu bieten.[108] Es setzte aber bei den Spruchkammern, die alle Einzeltatsachen kundig und überzeugend abwägen sollten, ein Maß an Kenntnissen, Unparteilichkeit und Lebensweisheit voraus, das bei vielen der dort Tätigen nicht vorhanden sein konnte. Die Besetzung der Kammern mit untadeligen und qualifizierten Personen war schwierig und gelang nur teilweise. Zudem zwang die Fülle der eingereichten Anträge zu hastiger Arbeit.[109]

Was immer jedoch die Spruchkammerurteile wert waren – es gab zunehmend Menschen und unter ihnen Lehrpersonen, die in dieser vorgeschriebenen Form „entnazifiziert" waren. Die Bußen, die den als harmlos beurteilten Mitläufern auferlegt wurden, waren im Allgemeinen geringer als die während der langen Wartezeiten entgangenen Gehälter; zusammen hatten die Verluste Gewicht. Umso mehr gingen die Verurteilten davon

---

[107] Zu den Anfängen einer Entnazifizierung in Stuttgart: Niethammer 1975, S. 297 ff. Von den Antifa-Ausschüssen wurden auch Geldbußen verhängt und kassiert, die später allerdings zurückgezahlt werden mussten, da die Amerikaner die Urteile nicht anerkannten. – Die das Schema des amerik. Fragebogens ironisch verwendende Autobiographie des Schriftstellers Ernst von Salomon (Hamburg 1951) wurde in den Fünfzigerjahren zum Erfolgsbuch, da viele deutsche Leser der Meinung waren, ihr eigenes Verhalten im „Dritten Reich" werde darin zutreffend geschildert und charakterisiert.

[108] 5. 3. 1946 Gesetz zur Befreiung von Nationalsozialismus und Militarismus (US-Zone); 28. 5. 1946 Rechtsanordnung zur politischen Säuberung für Württ.-Hohenzollern; 29. 3. 1947 Landesverordnung über die Befreiung von Nationalsozialismus und Militarismus für (Süd-)Baden; 25. 4. 1947 Rechtsanordnung zur politischen Säuberung für Württ.-Hohenzollern.

[109] Vgl. Dorn 1973, S. 102 f., 107, 108 f., 114. Auf die Schwierigkeit, die nötige Zahl von Kammern überhaupt zu bilden, verweist auch der Bericht des Commandement en chef der franz. Zone zur Entnazifizierung v. 31. 3. 1946 (AdO Colmar AC 65.1). Der württ.-bad. „Befreiungsminister" Kamm sagte auf der 12. Tagung des Länderrats der amerik. Zone am 10. 9. 1946, „daß Unbelastete für diese Tätigkeit und Pflichtarbeit nicht zu bekommen sind" und „die Unbelasteten auch nicht immer die fähigsten Leute auf diesem Gebiete sind". Von den bis Ende August bei den Spruchkammern eingegangenen fast 2 ½ Millionen Fragebogen waren zum gleichen Zeitpunkt rund 10 % näher geprüft. „In 24735 Fällen wurde das Verfahren gegen die Betroffenen eröffnet ... Durch Spruch- oder Sühnebescheid sind bis jetzt rechtskräftig entschieden 7422 Fälle." (Vollnhals 1991, S. 280 f.)

aus, dass sie in ihre früheren Funktionen und Rechte, wenn auch vielleicht nicht in die inzwischen wiederbesetzten Stellen, nun einrücken konnten. In aller Regel handelte es sich zunächst ja um Männer und Frauen, die als Parteimitglieder wenig ins Auge gefallen waren: Die ehemaligen Inhaber höherer Ränge und wichtigerer Ämter befanden sich, soweit man ihrer habhaft geworden war, in Internierungslagern.[110]

Auch die für die Entnazifizierung verantwortlichen Stellen in den französischen Länderverwaltungen teilten die Meinung, dass alle, die bestraft, aber nicht endgültig entlassen worden waren, ihre Beamtenrechte wieder besäßen.[111] Anders die Mitarbeiter der Education Publique. Hieraus ergab sich eine längere Kontroverse. Schmittlein wurde von seinen Mitarbeitern in den Landesverwaltungen eindringlich gebeten, seinen Einfluss geltend zu machen, damit es bei dem seit der Wiedereröffnung der Schulen angewandten Verfahren bleibe. Andernfalls sei die Entmilitarisierung und Demokratisierung der deutschen Jugend nicht möglich.[112]

In einem Vermerk zur Umsetzung der Direktive No. 38 des Alliierten Kontrollrats und der Ordonnance No. 79 des Zonenchefs verteidigte Maurice die Auffassung seiner Abteilung.[113] Wer durch nationalsozialistische Erziehung oder Lehre Geist und Seele der Jugend vergiftet hatte, gehörte nach der Direktive zu den Schuldigen. Es erschien Maurice unzweifelhaft, dass dieser Vorwurf sämtlichen Parteimitgliedern gemacht werden musste. Jedenfalls aber könne man vor den äußerst gefährlichen Folgen eines anderen Verfahrens nicht die Augen verschließen: Die Rückkehr tausender ehemaliger Parteigenossen mit vollen Beamtenrechten bewirke zwangsläufig „rachsüchtige Opposition und eine unerbittliche Einstellung gegen unsere ganze Bildungs- und Kulturpolitik."

A. Radenac von Laffons „Cabinet", mit dem Maurice die Sache erörterte, wandte ein, dass die Ordonnance No. 79 die Entnazifizierung den Deutschen übertragen habe und die Direktive No. 38 auf persönliche Schuld abhebe, nicht auf Gruppenverantwortung. Er hielt jedoch eine Bewährungszeit für denkbar, die freilich nicht länger als drei Jahre dauern könne. Von der Amtsenthebung an gerechnet, sei die Rückgabe der Rechte also spätestens in einem Jahr ohnehin fällig. Ähnlich, aber schärfer lautete dann Laffons Verfügung vom 30. Oktober 1947: Nur den wenigen im Spruchkammerverfahren Entlasteten wurden die Beamtenrechte un-

---

[110] Vgl. Kap. 3, Anm. 203 und 206.

[111] Schreiben 07897-Cab/C v. 4. 8. 1947 an Schmittlein, AdO Colmar AC 65.1. Protokoll der Besprechung der Baden-Badener Zentrale mit den für Bildungsfragen zuständigen Angehörigen der Délégations Supérieures am 14. 10. 1947: AC 97.

[112] Wie Anm. 111.

[113] 22. 10. 1947, 275/DGAA/EDU/E, AdO Colmar AC 65.1. Die Direktive war am 12. 10. 1946 erlassen worden, die VO Nr. 79 am 27. 2. 1947.

mittelbar wieder zuerkannt. Den anderen, sofern es sich um geringfügig Bestrafte handelte, sollten sie noch drei Jahre lang vorenthalten bleiben. Beförderungen und Ruhestandsregelungen waren in diesem Zeitraum allerdings nicht untersagt. Eine feine juristische Unterscheidung zementierte bis auf Weiteres den bisherigen Zustand: Es handle sich um eine vorläufige Verwaltungsmaßnahme in Anbetracht der besonders heiklen Berufsaufgabe dieser Beamten, deshalb könne es, anders als bei einem Spruchkammerbescheid, dagegen keine Berufung geben. Die dreijährige Probezeit beginne mit der Bekanntgabe des Urteils oder der Entscheidung an die Betroffenen.[114] Schmittlein hatte also bis 1950 freie Hand. Zusätzlich meinte Radenac in einem vertraulichen Schreiben von Anfang November: „Unser Wortlaut ist so nuanciert, dass wir in der Praxis machen können, was wir wollen."[115]

Kurz danach aber erließ Koenig seine Ordonnance No. 133.[116] Die ehemaligen Angehörigen der Organisationen, die 1946 im Nürnberger Kriegsverbrecherprozess vom Internationalen Militärtribunal für verbrecherisch erklärt worden waren, und die führenden und besonders aktiven Mitglieder der NSDAP und ihrer Verbände mussten weiterhin vor den Säuberungsorganen erscheinen. Dagegen sollten gegen Mitglieder anderer NS-Organisationen, die weder Titel erworben noch Ämter innegehabt hatten, keine Maßnahmen mehr ergriffen werden. Auch soweit schon ausgesprochene Sühneurteile anderes bestimmt hatten, erhielten die Betroffenen der letzteren Kategorie ihre bürgerlichen und politischen Rechte zurück. Die Verfügung kam einer Teilamnestie gleich. Maurice fragte besorgt bei Schmittlein an, ob Laffons Erlass vom 30. Oktober 1947 damit hinfällig sei.[117]

Es bot sich an, dass man die Wiederzuerkennung der Beamtenrechte nutzte, solange sie erkennbar ein Gnadenakt war und vielleicht von einem Teil der Betroffenen noch dankbar aufgenommen wurde. Im September 1947 hatte Schmittlein allen von den französischen Landesverwaltungen in Baden und Württemberg-Hohenzollern vorgeschlagenen Beamten die

---

[114] 30. 10. 1947, Laffon an die franz. Landesverwaltungen, 10965/Cab/C, AdO Colmar AC 65.1.

[115] 3. 11. 1947, AdO Colmar AC 65.1.

[116] 17. 11. 1947, J.O. v. 21. 11. 1947, S. 1244.

[117] Vermerk v. 7. 1. 1948, AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4. Abgesehen davon, dass die Zahl der Lehrer nicht groß war, die zwar Parteigenossen geworden waren, aber keinerlei Funktionen übernommen hatten – die Partei hatte, vollends im Krieg, auf die Übernahme solcher Aufgaben gedrängt –, scheint man diese Folgerung nicht gezogen zu haben: Am 13. 4. 1948 sprach Maurice davon, dass alle ihre Rechte bis 1950 wieder erhalten würden. (2561/DGAA/EDU, AC-SEO.RUS-117.4.) Am 13. 7. 1948 brachte die VO Nr. 165 dann erneut Erleichterungen, dieses Mal für einen größeren Kreis. (J.O. S. 1588.)

Rechte zurückgegeben,[118] aber diese Entscheidung war auf durchschnittlich vier Personen in jedem Kreis beschränkt.[119] Maurice schlug eine Steigerung auf das Anderthalbfache vor und bat um entsprechende Benennungen.[120] Da man sich jedoch in einem Wettlauf mit der Zeit befand und Schmittlein das lästige Problem gern losgeworden wäre,[121] reichte das nicht aus. Graff riet zu einem psychologisch günstigen Überraschungsschlag, der am besten alle umfassen würde, die um nicht mehr als eine Stufe zurückgestuft worden waren und gegen die von ihrer Délégation Supérieure keine Einwände erhoben wurden. Er wies darauf hin, dass Belastete, die in die Berufung gegangen waren, mittlerweile mit Geldbußen von 500 bis 1500 RM davonkämen, während geringer belastete Lehrer, die rasch wieder unterrichten durften, versetzt und um zwei, drei oder vier Stufen heruntergestuft worden waren – „wodurch sich leicht der zehnfache Betrag ergibt".[122] Theobald empfahl außer den etwa sechs Beamten je Kreis – insgesamt 124 Personen für Baden – weitere 167, die Maurice dann bei zwei Halbjahresterminen zu berücksichtigen vorschlug.[123] Schmittlein stimmte zu. Ende September 1948 bat er den Secrétaire Général du Commandement en Chef, seinerseits zuzustimmen, und begründete seinen Vorschlag so: „Persönlich sehe ich nur Vorteile, wenn wir durch verstärkte Reintegrierung das leidige Problem der Säuberung so bald wie möglich zum Abschluss bringen."[124]

---

[118] Nr. 8901 und 8902/DGAA/EDU v. 26. 9. 1947 laut Vermerk von Maurice Nr. 1393/DGAA/EDU v. 15. 1. 1948, AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4.

[119] Vermerk 2561/DGAA/EDU von Maurice v. 13. 4. 1948, AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4.

[120] Koenig (Unterschrift: Maurice) an die drei Délégations, 2748 CC/SG/EDU, AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4.

[121] Protokoll der Besprechung Schmittleins mit seinen Mitarbeitern in den franz. Länderverwaltungen am 28. 4. 1948, AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4.

[122] Graff an Schmittlein, 8107 SAA/EDU/A.P.c 6 v. 4. 5. 1948, AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4.

[123] Vermerk 3376 CC/SG/EDU/E von Maurice v. 17. 6. 1948, AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4.

[124] Vermerk 2289 CC/SG/EDU/E von Schmittlein v. 25. 9. 1948, AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4. Inzwischen hatte die Regierung in Washington in Anbetracht der Weltlage und des Zustandes der Wirtschaft in Deutschland auf einen baldigen Abschluss der Entnazifizierung in ihrer Zone gedrängt: Außer für besonders schwere Fälle sollte der dritte Jahrestag der Kapitulation (8. 5. 1948) der Endpunkt sein. Durch das Zweite Änderungsgesetz zum Befreiungsgesetz v. 5. 3. 1946, das am 25. 3. 1948 in Kraft trat, wurde – mit wenigen Ausnahmen – die Einstufung formal „Belasteter" (Gruppe II) zu Mitläufern möglich. Auch gab es nur noch für verurteilte Hauptschuldige ein Beschäftigungsverbot. Die bis dahin für viele die Wartezeit verlängernde Überwachung der Spruchkammerbescheide durch die Militärregierung wurde eingestellt. (Vollnhals 1991, S. 23.)

Im Monatsbericht für Oktober 1948 sprach die Tübinger Délégation Supérieure davon, dass sich die Entnazifizierung der Lehrer ihrem Ende nähere, bedauerte aber zugleich die „übertriebene Nachsicht" neuerer Spruchkammerurteile.[125] War in Württemberg-Hohenzollern 1946 niemand in den Genuss der Wiedergewährung der Beamtenrechte gelangt und waren 1947 nur 46 Lehrkräfte aller Schularten berücksichtigt worden, so kamen 1948 immerhin 596 hinzu.[126] Schmittlein war jedoch hin- und hergerissen. Auf sein Betreiben hin warnten die Erziehungsdirektoren der drei Westzonen Ende des Jahres 1948 die Zonenkommandanten vor einer seit einigen Monaten stattfindenden „Renazifizierung" des Schulwesens.[127] Infolge der Überalterung des Lehrpersonals schieden ständig Lehrer aus, die der NSDAP nicht angehört hatten, während ehemalige Parteigenossen nachrückten. Schmittlein rechnete Koenig vor, dass die Zahl der „Nazis" im Schuldienst inzwischen größer sei als selbst im „Dritten Reich". Er beschwor die Gefahr, die sich ergebe, wenn Leute zurückkehrten, die drei Jahre lang ihren Beruf nicht hatten ausüben dürfen und den ganzen in dieser Zeit angesammelten Hass gegen Frankreich und die Demokratie mitbrächten, und das zu einer Zeit, wo die Militärregierung nicht mehr imstande sei, etwas gegen sie zu unternehmen.[128] Aber hatte er jemals glauben können, dass auch Lehrer, die wenig belastet waren, den Schulen für immer ferngehalten werden könnten?[129]

Zu seiner Erleichterung beschloss der Landtag von Württemberg-Hohenzollern um die gleiche Zeit ein Gesetz zur Regelung der Rechtsverhältnisse der Beamten, die aus politischen Gründen aus dem Amt entfernt worden waren.[130] Nun, wo sich das Ende der Entnazifizierung abzeichnete, wurde klar, dass man auch auf deutscher Seite keineswegs alle Entlassenen wiederhaben wollte. Das Gesetz sah nicht nur vor, dass Rückkehrer

---

[125] 16. 10. 1948, AdO Colmar AC 149.5. Zunehmend mildere Beurteilung einer nationalsozialistischen Vergangenheit war überall in Deutschland zu beobachten. Selbst für das von der franz. Besatzungszone abgetrennte Saarland wird festgestellt: „Je später das Spruchkammerverfahren durchgeführt wurde, desto größer waren die Chancen auf Milde." (Möhler 1990, S. 62.)

[126] Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern, AdO Colmar AC/SEO 149.2.

[127] Bericht Schmittleins v. 7. 12. 1948 über eine Besprechung mit den Erziehungsdirektoren der amerik. und brit. Zone in Mainz am gleichen Tag, AdO Colmar AC 66.2.

[128] Wie Anm. 127.

[129] Dass er sich das gewünscht hätte, steht auf einem anderen Blatt. Immerhin findet sich auch in einem Telegramm des Commissariat Général in Paris v. 31. 10. 1947 der Satz: „Es wäre tatsächlich ärgerlich, Nazis – selbst nominelle – erneut ins Unterrichtswesen eindringen zu sehen." (AdO Colmar AC 65.1.)

[130] „Gesetz über die Regelung der Rechtsverhältnisse der aus politischen Gründen vom Amt entfernten Beamten" v. 22. 12. 1948, RegBl WH No. 36 v. 29. 12. 1948, S. 181. AdO Colmar AC 65.1. Der Staatsgerichtshof für Württ.-Hohenzollern verwarf am 2. 7. 1951 das Gesetz als verfassungswidrig. (Henke 1981, S. 162.)

die inzwischen Eingestellten und Tätigen nicht verdrängen durften. Es ermächtigte das Staatsministerium auch, abweichend von Vorschriften des Beamtenrechts bis Ende 1950 bei der Wiedereinstellung in eine niedrigere Planstelle einzuweisen, in den Wartestand zu versetzen oder überhaupt zu pensionieren, auch mit verringerten Bezügen. Falls sich ein Wartestandsbeamter länger als zwei Jahre weigern sollte, ein Angebot anzunehmen, das seiner Ausbildung entsprach, würde das Beamtenverhältnis enden.[131] Ein im „Dritten Reich" ernannter Schulleiter oder Ministerialbeamter konnte somit nicht fordern, erneut in der früheren Funktion verwendet zu werden.

Mitte Februar 1949 waren in der französischen Zone immer noch 37 000 Fälle unerledigt.[132] Die Kontrolleure beklagten nun erst recht die „übergroße Versöhnlichkeit" und „unfasslichen Großmut" der Militärregierung.[133] In ihren Augen hatten die Spruchkammern jeden Maßstab verloren: Der Delegierte für den Kreis Tuttlingen listete am Schluss seiner Tätigkeit auf, was sich in seinem Wirkungsfeld ergeben hatte: Gesamtzahl der Fälle: 4254, davon Unbelastete 1921, Mitläufer 2260, Minderbelastete 73, Belastete (und Hauptschuldige) 0.[134] Auf größere Gebiete bezogen, war das Ergebnis allerdings weniger krass: Im Bericht der Tübinger Délégation Supérieure vom Juni 1949 sind 644 zuletzt behandelte Fälle genannt, wobei 219 Personen bestraft und weitere 25 entlassen wurden.[135] Im Vierteljahresbericht für Baden werden für denselben Zeitraum 12 entlassene und 122 zurückgestufte und versetzte Lehrer und Lehrerinnen erwähnt. Zugleich wurde festgestellt, die Entnazifizierung sei bis auf wenige Ausnahmen abgeschlossen und fange an, „allmählich im Reich der Erinnerung zu versinken."[136] Diese Erinnerung blieb allerdings noch viele Jahre lebhaft.

---

[131] Schmittlein nannte das Gesetz „hervorragend" und empfahl es über die französischen Ländervertretungen den Regierungen von Baden und Rheinland-Pfalz zur Nachahmung. (07095 CCSG/EDU v. 31. 1. 1949 und 07160 CCSG/EDU v. 2. 2. 1949, AdO Colmar AC 65.1.) Vgl. das Protokoll der Baden-Badener Abteilungsleiterbesprechung v. 4. 2. 1949, AC 66.2.

[132] Protokoll der Baden-Badener Abteilungsleiterbesprechung v. 17. 2. 1949, S.C. No. 1487, AdO Colmar AC 66.2.

[133] Protokoll der Tagung der Kontrolloffiziere für Württ.-Hohenzollern am 9./10. 5. 1949 in Lindau, AdO Colmar AC/SEO 149.5.

[134] Estrade [1990], S. 55.

[135] Bericht von Graffs Nachfolger (seit 1. 8. 1948) Entz an die Zentrale, 29. 6. 1949, AdO Colmar AC/SEO 149.5.

[136] Bericht von Hagenmuller v. 26. 7. 1949, 7677 EDU, AdO Colmar AC/SEO 149.5. Im vorangegangenen Trimester waren in (Süd-)Baden 31 Personen entlassen und 138 zurückgestuft oder versetzt worden. (Ebd.) Nach Köhler 1987, S. 241 f., wurden in (Süd-)Baden endgültig 576 Personen als Hauptschuldige oder Belastete und 10 408 Personen als Minderbelastete eingestuft.

Wie ein Nachhall der zuvor geführten Diskussionen erscheint das Protokoll einer Besprechung Lambachers mit Schmittlein im November 1949, bei der sich Lambacher über die große Zahl von „Nazis" beklagte, die er wieder aufzunehmen gezwungen sei. Die „Probezeit" nach der Einstellung wurde unverändert praktiziert. Lambacher wollte wissen, ob diese Regelung nach dem Inkrafttreten des Besatzungsstatuts weiter gelte. Schmittlein antwortete, die deutschen Stellen könnten an einer Frist von drei Jahren für „Beamte auf Widerruf" bis zur Abschaffung festhalten, die Zeit aber auch beliebig abkürzen.[137]

Ob Amnestierte und „Mitläufer ohne Maßnahmen" die Beamtenrechte automatisch zurückerhielten, war noch 1949 ungelöst.[138] Dieselben französischen Funktionäre, die den Spruchkammern übertriebene Milde vorwarfen, schlugen aber ihrerseits weitere Gnadenakte vor, damit die Betroffenen sähen, dass es die Militärregierung sei, der sie die Gnade verdankten.[139] Ihr Erstaunen darüber, dass nach dem riesigen Aufwand der Spruchkammerverhandlungen und der damit zusammenhängenden Arbeitsleistung nur vier Prozent der Lehrer und Lehrerinnen von Württemberg-Hohenzollern entfernt, also entlassen oder zur Ruhe gesetzt waren, ist begreiflich.[140] Weniger begreiflich ist, mit welcher Selbstverständlichkeit davon ausgegangen wurde, dass alle überprüften Lehrer noch so waren und dachten wie – vielleicht – zehn Jahre zuvor.[141] Auch die fraglose Gleichsetzung derer, die der NSDAP oder einer ihrer Organisationen beigetreten waren, mit (Gesinnungs-)Nazis lag zwar 1945 nahe, war aber vier

---

[137] Protokoll v. 25. 11. 1949 über die Besprechung v. 15. 11. 1949, AdO Colmar AC 82.4.

[138] Tagung v. 9./10. 5. 1949 (wie Anm. 133). Erst im Dezember 1949 verzichtete die franz. Militärregierung auf die Oberaufsicht über alle Einzelentscheidungen und deren Genehmigung. (Vollnhals 1991, S. 42.)

[139] Tagung v. 9./10. 5. 1949 (wie Anm. 133).

[140] Tagung v. 9./10. 5. 1949 (wie Anm. 133). Nach dem Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 126) wurden bis Juli 1949 5 Lehrkräfte nicht wieder eingestellt, 16 zur Ruhe gesetzt, 36 in einen anderen Kreis und 31 innerhalb ihres Kreises versetzt.

[141] Die Komplexität des Problems war 1945 durchaus gesehen worden. Die folgenden Jahre brachten eine Vielzahl zusätzlicher Erkenntnisse über den Alltag im „Dritten Reich" und die Bedrängnisse bei der Ausübung des Berufs in dieser Zeit. Dennoch verhärtete sich die Haltung Schmittleins und seiner Mitarbeiter, legitimiert durch die Meinung, wer einmal Nazi gewesen sei, bleibe es für immer. Drei Jahre nach Kriegsende beklagte sich Sauzin in einem Vermerk an Schmittlein über die Ordonnance No. 133 und die dadurch ermöglichte Rückkehr von Entnazifizierten an die Universität: „Was 1945 schwarz, oder braun, war, ist und bleibt es." (10. 3. 1948, AdO Colmar AC 65.1.) Zur gleichen Zeit hält Graff „eine extrem enge Kontrolle" für den einzigen Weg, die Deutschen daran zu hindern, zu ihren verhängnisvollen Traditionen zurückzukehren, und sieht, falls sich nicht die Besatzungsmacht in die Entnazifizierung einschaltet, „die alten Nazis" in alle Führungspositionen zurückkehren. (7267 SAA/EDU, 13. 2. 1948, AC 65.2.)

Jahre später angesichts einer Vielzahl zusätzlicher Erkenntnisse erstaunlich undifferenziert.

In der amerikanischen Zone räumte Prof. Dorn, General Clays Entnazifizierungsberater, 1949 ein, aus den Erfahrungen der vier vergangenen Jahre gelernt zu haben. Er kam zum Ergebnis, das Ziel, die aktiven Nazis aufzuspüren, habe das gigantische Unternehmen, alle Mitläufer zu überprüfen, kaum gerechtfertigt.[142] In Württemberg-Baden sah der amerikanische Verwaltungschef John P. Steiner kein Problem in der Rückkehr Entnazifizierter in den öffentlichen Dienst. Niemand habe von nachteiligen Folgen in auch nur einer einzigen Behörde berichtet.[143] Ähnlich äußerte sich Ernest K. Neumann von der hessischen Militärregierung: Das bloße Zählen wieder eingestellter „Nazis" sei absurd; selbst 50 Prozent wären bedeutungslos, wenn sich darunter kaum Belastete und Minderbelastete befänden.[144]

War die Entnazifizierung, die für so viele Deutsche neben Vertreibung und Hunger das prägende Erlebnis und Hauptthema der ersten Nachkriegsjahre war, ein Fehlschlag?

Im Rückblick mag es so aussehen, als sei der großen Mehrzahl der Schuldiggewordenen wenig genug geschehen und als hätten alle diejenigen, gegen die keine triftigen und gewichtigen Vorwürfe erhoben werden konnten, ihre Tätigkeit schon nach kurzer Zeit wieder aufnehmen können. Wie die elenden Jahre, die mit der Währungsreform und der Gründung der Bundesrepublik Deutschland keineswegs mit einem Schlag und für alle vorüber waren, nachträglich verkürzt erscheinen – ein Zwischenspiel, das neben der Erholung und wirtschaftlichen Blüte, die folgte, fast bedeutungslos wirkt –, so wird auch die Belastung durch die Säuberung manchmal unterschätzt. Zweifellos haben selbst die jahrelang internierten „Nazis" weit weniger erlitten als die Opfer des „Dritten Reiches" in dessen Konzentrationslagern. Wenn man jedoch rechtsstaatliche Verhältnisse und einen humanen Strafvollzug als künftiges Ziel anstrebte, konnte nicht einfach Gleiches mit Gleichem vergolten werden. Zudem betraf die Entnazifizierung viele mit, die, ohne Geschehenes zu verdrängen, von sich glauben konnten, dass sie an den Gräueln des „Dritten Reiches" und an der Diktatur überhaupt wenig persönliche Schuld trugen. Die Intensität, mit der solche Menschen mit dem Schuldvorwurf rangen, die Demütigung und Not während der Jahre erzwungener Untätigkeit im erlernten Beruf und irgendeiner schlecht bezahlten Brotarbeit, machten die Zeit schwerer und sozusagen länger, als sie tatsächlich war. Herkömmlich ist die ethische Komponente bei vielen Angehörigen der Lehrberufe stark. Das Berufs-

[142] Schreiben Dorns an Clay, 11. 5. 1949 (Dorn 1973, S. 121).
[143] Dorn 1973, S. 153.
[144] Dorn 1973, S. 141.

verbot wurde daher durchaus moralisch empfunden, wie es ja auch gemeint war, und weniger als etwa der Verlust von Wohnung und Habe im Bombenkrieg oder des größten Teils der Ersparnisse durch die Währungsreform als ein Stück Menschenschicksal hingenommen. Auch angesichts von Kollegen, die, ohne dass sie seinerzeit anders in Erscheinung getreten waren, das Glück hatten, einen nicht so gefüllten Fragebogen einreichen zu können, rief die Brandmarkung bestimmter Personen die Frage nach ihrer Berechtigung immer wieder aufs Neue wach.

Dennoch bedeutete die Rückkehr der Wiederzugelassenen in die Schulen keineswegs deren Renazifizierung. Für die meisten Rückkehrer waren die Vorstellungen, von denen sie Jahre vorher einige oder auch viele geteilt hatten, abgetan. Aber obwohl diese Lehrer ihre Arbeit nicht, wie Schmittlein fürchtete, hasserfüllt aufnahmen, verkrafteten sie ihre Erfahrungen während der ersten Nachkriegszeit nicht leicht. Noch nach über einem Jahrzehnt kamen Gespräche in den Lehrerzimmern immer wieder darauf zurück. Die Säuberung hemmte bei vielen auch die Bereitschaft, sich für Neues einzusetzen, das eine „politische" Färbung trug wie der zeitgeschichtliche Teil des Faches Geschichte oder das Fach Gemeinschaftskunde. Schließlich kam der Überdruss an der Entnazifizierung wirklich Belasteten zugute, als auch einige von diesen verspätet wieder in den Kollegien auftauchten.

Wenn es nicht zu einer Renazifizierung kam, war das nicht, auch nicht indirekt, das Ergebnis der Bemühungen der Siegermächte um die Säuberung. So verständlich diese Anstrengungen waren, haben sie die Umorientierung eher erschwert. Es waren die positiven Erfahrungen mit dem neuen Staat, der Aufschwung der Wirtschaft und die dadurch bewirkte allmähliche Verbesserung der Lebensverhältnisse in den Fünfziger- und Sechzigerjahren,[145] die verhinderten, dass zwar äußerlich eine Anpassung stattfand, tatsächlich aber Groll und Verhärtung die Einstellung und das Verhalten bestimmten. Zum Zeitpunkt des Zusammenbruchs war die Bereitwilligkeit, die Vergangenheit hinter sich zu lassen, schon einmal dagewesen. Am Ende ist es dazu dann doch gekommen.

6.7 Die Neugründung und Zulassung von Lehrerverbänden

Die Lehrerverbände, die es vor 1933 gab, hatte das „Dritte Reich" zusammengefasst und mit anderen Zielen versehen. Aber wie politische Par-

[145] Vgl. Henke 1991, S. 66: Die „gleichermaßen auferlegte wie selbstgewählte Trennung vom Nationalsozialismus" habe nicht zuletzt wegen zweier gleichzeitiger Prozesse Bestand gehabt: wegen des wirtschaftlichen Wiederaufstiegs und der Integration Westdeutschlands in den Verband der demokratischen Weststaaten.

teien der Weimarer Zeit, die verboten oder zur Selbstauflösung genötigt worden waren, mit dem Zusammenbruch des „Dritten Reiches" eine neue Chance, tätig zu werden, erhielten, so schöpften auch frühere Gewerkschaftsfunktionäre und Persönlichkeiten, die in Berufsverbänden eine Rolle gespielt hatten, im Verlauf des Krieges wieder Hoffnung und arbeiteten nach dessen Ende auf die schnelle Gründung gleicher oder ähnlicher Einrichtungen hin.

Den Gewerkschaften waren die Besatzungsmächte grundsätzlich geneigt. Schon im März 1945 hatte General Eisenhower ihre Wiederzulassung in Aussicht gestellt. Sie konnten zwar im Zusammenhang mit unpopulären Anordnungen, vor allem bei Demontagen, auch zum Problem werden. Man sah in ihnen jedoch vor allem Gegner und Opfer des NS-Regimes, deren Gedankenwelt sozialistisch und international war. Besonders in der französischen Militärregierung hatten sie Gesinnungsfreunde. Am 10. September 1945 gewährte Koenigs Verordnung Nr. 6 das Recht zur Bildung von Gewerkschaften in der französischen Zone.[146] Im amerikanisch besetzten Teil Südwestdeutschlands konnten die anfangs örtlichen Gründungen – so am 7. Juli 1945 in Heidelberg – im September 1946 im Gewerkschaftsbund Württemberg-Baden zusammengefasst werden. Am 1. und 2. März 1947 trafen sich Delegierte aus dem französisch besetzten Teil Badens in Freiburg, um den (Süd-)„Badischen Gewerkschaftsbund" zu gründen.

Damit war allerdings zunächst eine Grenze erreicht. Während in Nordwestdeutschland schon im April 1947 ein „Deutscher Gewerkschaftsbund (britische Zone)" möglich wurde, kam es zur Gründung des „Deutschen Gewerkschaftsbundes" für alle drei Westzonen erst im Oktober 1949.[147]

Lehrervereinigungen durften mit der Anerkennung und Förderung durch die Besatzungsmächte nicht in derselben Weise rechnen. Die Ursache dafür war nicht nur der bei den Lehrern im Vergleich zu den meisten anderen Berufen recht hohe Prozentsatz der NSDAP-Mitglieder, sondern auch das Verhalten ihrer Berufsorganisationen in den frühen Dreißigerjahren.[148] Dennoch entstand im Oktober 1946 der „Verband badischer Leh-

---

[146] Ordonnance No. 6, J.O. 2, 17. 9. 1945, S. 7, dazu Arrêté No. 6 des Administrateur Général vom gleichen Tag, S. 10. (Vgl. Kap 1.2.4 und dortige Anm. 97.)

[147] Lenhart 1977, S. 65 f; Plum 1976, S. 93 ff.

[148] Vgl. dazu Morell 1973, S. 210 f.; Th. Schnabel 1986, S. 268 f. Lenhart stellt fest, dass die Anpassungsbereitschaft der Volksschullehrer zu Beginn des „Dritten Reiches" mehr als ein Nachgeben unter äußerem Druck war: Die Bereitschaft zur Mitarbeit im NS-Staat war groß. Als Ursachen nennt er „die im autoritären Führerstaat projektiv aufgehobenen Deklassierungsängste", „die scheinbare Erfüllung einiger alter Volksschullehrerforderungen – z. B. der Volksschullehrerausbildung an Hochschulen", die „Karrieremöglichkeit in der Partei, besonders in deren Schulungsbetrieb", und die Tatsache, dass mit dem NSLB für alle Lehrerarten ein einheitlicher Verband

rer und Lehrerinnen e. V. (Nordbaden)" für Volks-, Berufs- und Sonderschullehrer dieses Teils der amerikanischen Zone. Die Zook-Kommission äußerte sich lobend über den früheren „Deutschen Lehrerverein" und empfahl, Lehrern die Möglichkeit zur Zusammenarbeit in Berufsfragen zu geben, damit es bald wieder zu Lehrerorganisationen komme. Besonders befürwortete sie eine umfassende Organisation oberhalb der Länderebene, die Lehrern jeder Art und Stufe offenstehe: Der Zusammenhang mit der angestrebten Gesamtschule war deutlich. Die französische Militärregierung untersagte dagegen spezielle Lehrervereine und verwies auf die Möglichkeit des individuellen Eintritts in eine Gewerkschaft.[149]

Gouverneur Hettier de Boislambert, der im Nordteil der französischen Zone im Februar 1947 je einen Verband für Lehrer an Volksschulen und für Lehrende an höheren Schulen und Hochschulen auf Distriktebene zugelassen hatte, musste seine Genehmigung im Juni als „verfrüht" zurücknehmen.[150] In einem kurz darauf wiederholten Erlass erklärte Laffon reine Lehrerzusammenschlüsse vorerst nicht für möglich. Die große Mehrheit der Lehrerschaft habe sich bei der Verbreitung nationalsozialistischer Ideen und der NS-Propaganda aktiv gezeigt. Da wegen des Lehrermangels viele ehemalige Parteimitglieder vorläufig im Dienst behalten worden seien, liefen spezielle Lehrervereine Gefahr, „von sehr fragwürdigen Elementen überschwemmt zu werden."[151] Als Ende Juli 1947 in Freiburg zur

geschaffen wurde, „in dem die Gruppe der Volksschullehrer deutlich den Ton angab." (Lenhart 1977, S. 58. Vgl. Ottweiler 1979, S. 27.) Entsprechend bewirkte in der Kriegszeit die Zurückschneidung der Volksschullehrerausbildung eine spürbare Enttäuschung. Unabhängig jedoch von persönlichen und standesegoistischen Motiven hat auch die „vaterländische Gesinnung" eines großen Teils der Lehrerschaft viele bestimmt, dem „Führer" ihr Vertrauen zu schenken: Die Hoffnung auf ein engeres und besseres Miteinander der gesellschaftlichen Schichten, das die nationalsozialistische Ideologie der „Volksgemeinschaft" anzukündigen schien, spielte eine nicht zu unterschätzende Rolle, ebenso die Drapierung der Diktatur in der Anfangszeit durch volkstümliche Elemente wie Maifeiern oder die Förderung traditionellen Brauchtums wie Trachten und Volkstanz. Der Deutsche Philologenverband wehrte sich gegen den Beitritt zu der vom Leiter des NSLB 1933 betriebenen „Deutschen Erziehergemeinschaft". Nachdem sein Verbandsorgan schon Anfang 1935 verboten worden war, löste er sich, da eine Weiterarbeit nicht mehr möglich war, im Juni 1936 auf. Inwieweit anfangs Skepsis und Vorbehalte gegen das NS-Regime, die natürlich nicht öffentlich geäußert werden konnten, die Verbandspolitik mitbestimmten, muss offenbleiben. Bölling nimmt an, dass die Hauptsorge die vor der Majorisierung im NSLB war. 1938, als fast alle deutschen Lehrer diesem angehörten, machten die Lehrer an höheren Schulen nur etwas über 40 000 von fast 300 000 Mitgliedern aus. (Bölling 1983, S. 138 f.)

149 Vgl. 1374/SG v. 11. 6. 1947. Zook-Kommission: Kap. 5.5. (Report S. 24.)

150 217/SG v. 14. 2. 1947, dazu Vermerk Delobels 505 EDU/ENS vom gleichen Tag; 1374/SG v. 11. 6. 1947. AdO Colmar AC 122.2.

151 84 DGEF/TRA.A v. 26. 6. 1947. Inhaltlich entsprach der Erlass einer v. 24. 4. 1947 datierten Mitteilung Laffons (04171 ABX). Beides AdO Colmar AC 122.2.

Schaffung einer Einheitsgewerkschaft aus Lehrern an Volks- und höheren Schulen aufgerufen wurde, schärfte Schmittlein das Verbot erneut ein.[152]

Er lehnte auch einen „Verein katholischer Lehrerinnen" in Rheinland-Pfalz ab, dessen Genehmigung beantragt wurde, musste in diesem Fall allerdings auf die für religiöse Fragen zuständige Direction de l'Intérieur Rücksicht nehmen.[153] Im November 1947 versicherte er, lediglich rechtliche Gründe hätten ihn zum Umdenken bewogen. Denn es sei offensichtlich, dass dieser Verein eine Waffe in der Hand des Trierer Bischofs sei und keinem anderen Ziel diene, als antifranzösische und antidemokratische Weisungen umzusetzen. Der Bischof von Speyer habe auf einer Versammlung rheinland-pfälzischer Volksschullehrer in Maria Rosenberg im Kreis Pirmasens gesagt, dass er die Unterschriften aller katholischen Lehrer brauche, um die Sache der Konfessionsschule vertreten und sich politisch für einen Lehrerverband einsetzen zu können. Danach sei im Kreis Frankenthal ein Loyalitätsgelöbnis herumgereicht und von sämtlichen Lehrern unterzeichnet worden.[154]

Der Délégué Général des Nordteils der französischen Zone sprach die Meinungsverschiedenheit Anfang 1948 in einem Schreiben an Koenig an: In einer Zeit verschärften Streites um die Bekenntnisschule erscheine es unangebracht, konfessionelle Verbände zu genehmigen. Die Zustimmung zum Beitritt zur Gewerkschaft sei erteilt; davon aber machten die Lehrer keinen Gebrauch, weil sie der Gewerkschaft aus dem Weg gehen wollten. Die Abteilung „Inneres und Kultus" stellte sich auf den Standpunkt, dass die Aufgabe einer Gewerkschaft die Vertretung der beruflichen Interessen sei, es hier aber um einen weltanschaulichen „Idealverein" gehe. Ohnehin werde die Schulfrage durch die Wähler, nicht durch Organisationen entschieden. Schmittlein folgte dieser Unterscheidung nicht: Der beantragte Verein habe weder karitative noch pädagogische Ziele, er sei rein politischer Art und ein weiteres Medium der Stimmungsmache, für die Militärregierung daher ungünstig und gefährlich.[155] Im April 1948 wurde durch Sabatier entschieden, dass der Lehrerinnenverein „zur Zeit" nicht genehmigt werden könne.[156]

---

[152] 7984/DGAA/EDU an Gouverneur Pène, 25. 7. 1947, AdO Colmar AC 122.2. Noch ein Jahr später, bei der Zusammenkunft der Kontrolleure der Education Publique in Koblenz (5. bis 7. 7. 1948), wurde derselbe Standpunkt vertreten. Kurz darauf allerdings war die Lage verändert, wie das Schreiben 2467/SG 7751 CAB/POL v. 26. 7. 1948 zeigt. (AC 68.)

[153] Ablehnung: 8445/DGAA/EDU v. 2. 9. 1947; Intérieur et Cultes: 7514/DGAA/INT/3° SECT; Zustimmung: 8720/DGAA/EDU v. 17. 9. 1947. AdO Colmar AC 65.1.

[154] 9580/DGAA/EDU v. 17. 11. 1947, AdO Colmar AC 65.1.

[155] Hettier: 1669/DAA/INT v. 13. 1. 1948; Schmittlein: 4. 3. 1948, AdO Colmar AC 65.1.

[156] 627/DGAA/EDU v. 19. 4. 1948, AdO Colmar AC-SEO.RUS-117.4.

Auch in Württemberg-Hohenzollern wirkten die Franzosen der Bildung von Vereinen, die sich zur Unterstützung der katholischen Kirche ins politische Geschehen einschalten wollten, entgegen. Die Délégation Supérieure in Tübingen hoffte, ein nicht konfessioneller Lehrerverband werde die Schulreform unterstützen, und regte deshalb an, den Lehrern die Möglichkeit zu geben, sich gegen den ständig wachsenden Einfluss der katholischen Kirche zu wehren. In ihrem Tätigkeitsbericht von 1949 erwähnt die französische Landesverwaltung, sie habe in langen und heiklen Gesprächen versucht, zur Gründung eines solchen Vereins zu motivieren. Als aber für diesen „Lehrerverein Württemberg-Hohenzollern" am 10. Oktober 1948 die Genehmigung beantragt wurde, beharrte die Section Travail der Militärregierung auf der gewerkschaftlichen Linie. Eine diskrete Untersuchung führte zum Ergebnis, dass auf deutscher Seite zwar die Mehrheit der Lehrer einen solchen Verein, praktisch niemand jedoch die Gewerkschaftslösung befürwortete.[157] Schließlich entschied am 25. Februar 1949 Koenig, unabhängig von der deutschen Selbstbezeichnung sei jede Einrichtung, die Personen desselben Berufs oder verwandter Berufe zur Wahrnehmung ihrer beruflichen Interessen zusammenschließe, als Organisation gewerkschaftlicher Art anzusehen und müsse die Vorschriften für Gewerkschaften erfüllen.[158]

Graff, der seine Tätigkeit für die französische Landesvertretung in Tübingen im Juli 1948 beendete und in Baden-Baden weiterwirkte, hatte die Flucht nach vorn angetreten, nachdem Koenig den Deutschen am 15. Juli in bestimmten Grenzen die Assoziationsfreiheit gewährt hatte.[159] Bisher habe man die Bildung reiner Lehrerverbände verhindern können, teils weil die Organisatoren ungeschickt vorgegangen seien, teils mit Hilfe der Vorschriften der Militärregierung, teilweise auch weil die Lehrerschaft und die deutschen Schulbehörden die gewerkschaftliche Form abgelehnt hätten. Vielleicht sei es jetzt eben noch möglich, Initiativen der deutschen Verwaltungen zuvorzukommen. Die Kontrolleure sollten an geeignete Lehrer herantreten, die für ihren Schwung und ihre demokratische Gesinnung bekannt seien, und über sie Verbände der Volksschullehrer, der höheren Lehrer und der Lehrer an beruflichen Schulen ins Leben rufen, um die Früchte der französischen Bemühungen zu retten und demokratische Reformen zu bewirken. Es müsse sich allerdings um strikt berufsbezogene Verbände handeln, nicht um politische oder konfessionelle, und die Vorstände sollten sorgfältig überwacht werden.

Die in der französischen Zone jahrelang verhinderten Lehrerverbände erschienen so plötzlich als das kleinere Übel: „Die deutschen Ministe-

[157] Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern (wie Anm. 126).
[158] 07568/SC 1127, AdO Colmar AC 122.2.
[159] 3936 CC/CAG/POL, AdO Colmar AC 65.1.

rien und der Klerus haben offensichtlich alle unsere Anstrengungen gebremst und unterlaufen und sind dabei, selbst das wenige, das zustande kam, Stück um Stück abzubauen. Das konfessionelle Problem ist in einem kritischen Stadium und die Schulreform so gut wie tot. Der Sturm gegen die Lehrerbildung wird stärker und bedient sich hauptsächlich finanzieller Argumente." Der einzelne Volksschullehrer sei in seinem Dorf „schrecklich allein".[160]

Im südlichen Teil Badens ging man im Sommer 1948 daran, einen „Verein badischer Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen" und einen „Südbadischen Philologenverein" mit dem Untertitel „Verein aller an den höheren Schulen Südbadens – französisch besetzte Zone – tätigen Lehrpersonen" ins Leben zu rufen. Satzungen wurden eingereicht. Maurice sprach sich für die Organisation der Volksschullehrer aus, hatte jedoch beim Philologenverein, wo ihm schon der Name missfiel, Bedenken, ob es sich nicht um eine verschleierte Gewerkschaft der höheren Lehrer handele. Der Ausdruck „standespolitische Fragen" bedürfe der Klärung; die Satzung müsse die Behandlung rein politischer oder gewerkschaftlicher Fragen ausschließen.[161] Gouverneur Pène hatte bereits darauf aufmerksam gemacht, dass sich der eindeutig gewerkschaftliche Charakter mit Laffons Entscheidung vom April 1947 nicht vertrage,[162] aber auch festgestellt, dass die Satzung den Vorstellungen der überwältigenden Mehrheit der höheren Lehrerschaft entspreche, die in eine Gewerkschaft wie die bestehende wegen des mit den Beamtenpflichten unvereinbaren Streikrechts nicht eintreten wollten.[163]

Schmittlein blieb zunächst auf der bisherigen Linie.[164] Im April 1949 aber berichtete Hettier de Boislambert über die Gründung eines Verbandes der deutschen Schulgeographen in Rheinland-Pfalz, der zweifellos in einem größeren, alle Westzonen umfassenden Verband aufgehen werde, der dann außerhalb der französischen Kontrollmöglichkeiten sei. Er hielt es für aussichtslos, sich dagegen zu stemmen. Schmittlein antwortete umgehend: „Keine Bedenken".[165]

In der britischen Zone hatte die Selbstorganisation der Lehrer schon 1946 begonnen. Auch der Einbau eines – in wichtigen Punkten eigenständigen – Verbandes in den Deutschen Gewerkschaftsbund wurde dort früh erörtert und betrieben. Ideologische Gründe spielten eine Rolle: das Ver-

[160] 4400/CC/SG/EDU v. 3. 9. 1948. AdO Colmar AC 65.1.
[161] AdO Colmar AC 65.1 und AC 122.2. Maurice: 3681 CC/SG. Vgl. Lenhart 1977, S. 74 ff.
[162] Laffons Entscheidung v. 24. 4. 1947 siehe Anm. 151.
[163] Schreiben Pènes 4069/Cab.DAA–5125/DAA/EDU v. 22. 6. 1948, AdO Colmar AC 65.1.
[164] Schreiben 3636 CCSG/EDU v. 24. 7. 1948 an die Délégation Supérieure für Baden.
[165] Hettier: 328 EDU v. 13. 4. 1949; Schmittlein: 15. 4. 1949, AdO Colmar AC 65.1.

ständnis des Lehrers als eines Arbeitnehmers unter anderen, seine Nähe zu und seine Solidarität mit den Eltern der Volksschüler, die im Ruhrgebiet vielfach der Gewerkschaft angehörten. Darüber hinaus hoffte man auf die Durchschlagskraft und Unterstützung einer mächtigen Institution für die Ziele der künftigen Verbandstätigkeit.[166] Die amerikanische Zone zog nach. Bei der Marburger Vertreterversammlung im Juni 1949 stießen die in Nordwürttemberg und Nordbaden inzwischen entstandenen Verbände zum größeren Verband.[167] Dieser trat seinerseits am 10. Oktober 1949 in München dem „Deutschen Gewerkschaftsbund für das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland" (DGB) bei.[168]

In der französischen Besatzungszone standen zu dieser Zeit nicht nur die Lehrer an höheren Schulen, sondern auch die Volksschullehrer „dem Gewerkschaftsgedanken entschieden ablehnend gegenüber."[169] Ende September 1949 schilderte die Abteilung Education Publique dem Leiter der Section Travail die Lage so: Die überwältigende Mehrzahl der Lehrer an Volksschulen und höheren Schulen ertrage schon das Wort Gewerkschaft nicht. Es komme darauf an, dass eine Vielfalt an Organisationen entstehe, die einzeln nicht zu mächtig seien. Selbst die badische Regierung, die bei der Militärregierung für die Zulassung von Lehrerverbänden eingetreten war, sei in dieser Frage nüchterner geworden, nachdem sich die Verbände als weniger lenkbar gezeigt hätten, als erwartet worden sei.[170]

Die Direction Générale des Affaires Politiques, der dieser Bericht gleichfalls zuging, ließ Schmittlein im Oktober 1949 wissen, dass das Besatzungsstatut es nicht mehr erlaube, sich in dieser Frage einzuschalten. Im Rahmen der Assoziationsfreiheit, die durch Art. 9 des Grundgesetzes garantiert werde, sei auch die Gründung konfessioneller Lehrervereine eine ausschließlich deutsche Sache. Dies war mittlerweile jedoch kein

---

166 Kopitzsch 1983, S. 36, 72, 48; Morell 1973, S. 232.

167 Kopitzsch 1983, S. 74.

168 Wie Anm. 167, S. 77.

169 Drei-Monats-Bericht Hagenmullers für Baden, Oktober–Dezember 1948, 6641/EDU v. 11. 1. 1949; Protokoll der Tagung der Kontrolloffiziere für Württ.-Hohenzollern in Lindau, 9./10. 5. 1949; beides AdO Colmar AC 149.5. In Lindau wurde berichtet, dass von 54 befragten Volksschullehrern eines Kreises ein einziger für die Gewerkschaftslösung gesprochen habe; alle anderen seien dagegen gewesen. Ein ähnliches Resultat ergab sich bei einer Versammlung im Kreis Saulgau, wo im Mai 1949 107 Volksschullehrer praktisch einmütig einen von der Gewerkschaft unabhängigen Verein wünschten. (1097 SAA/EDU v. 2. 6. 1949, AC 149.4.) Man müsse der Section Travail sagen, dass eine Gewerkschaft aussichtslos sei und weiteres Zuwarten nur konfessionelle Organisationen bewirke.

170 Vermerk für Mr. Rivain, Directeur du Travail, v. 26. 9. 1949, 11514 HC/DC, AdO Colmar AC 65.1. Zu Wohleb: Der Lehrerverein hatte nach einer Meldung der Zeitung „Das neue Baden" v. 8. 3. 1949 die Denkschrift des Ministeriums zum künftigen Schulwesen wegen der Ablehnung der Einheitsschule kritisiert. (AC 198.2.)

Streitpunkt mehr. Schon in seiner Stellungnahme hatte Schmittlein ausgesprochen, dass seine Abteilung sich der Entstehung von Verbänden, auch solchen konfessioneller Art, seit September 1948 nicht mehr entgegengestellt habe.[171]

Die von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) verfolgte Politik erwies sich auch für viele Volksschullehrer, die anfänglich skeptisch gewesen waren, als anziehend. Bei der Vertreterversammlung in Goslar (31.5.–3.6.1950) trat auch der (Süd-)Badische Lehrer- und Lehrerinnenverein der GEW und damit dem DGB bei.[172] Württemberg-Hohenzollern und Rheinland-Pfalz zögerten um diese Zeit noch, aber der Sog der größeren Organisation war stark und musste sich auswirken. Doch auch der Philologenverband, der dem Beamtenbund angehörte, festigte sich und trat wieder in Erscheinung: Bei der Jahrestagung des „Vereins badischer Lehrer und Lehrerinnen an höheren Schulen" hielt Fleig das Hauptreferat.[173]

6.8 Die Beteiligung der Eltern am Schulwesen

Dass die Lehrerschaft an der Gestaltung und Weiterentwicklung des Schulwesens mitwirkte, schien unter demokratischen Vorzeichen geboten. Allerdings waren die Schulbehörden nicht frei von der Sorge, dass Lehrerverbände in schwierigen Situationen geneigt sein könnten, für die „Experten" eine ausschlaggebende Stimme zu fordern, die mit der verfassungsmäßigen Stellung der Kultusminister und damit den Aufgaben der Ministerien nicht zu vereinbaren wäre. Auch mit den Erziehungsberechtigten der Schüler musste ein Weg der Zusammenarbeit gefunden werden, der die Eltern beteiligte, ohne dass ihr Einfluss übergroß wurde. Im Dreieck von Regierung und Schulverwaltung, Lehrerschaft und Elternschaft waren Spannungen nicht von vornherein auszuschließen. Viel kam deshalb auf eine möglichst einvernehmliche Definition der jeweiligen Rechte an.

Die Amerikaner waren die Mitsprache der Eltern aus ihrem Staat gewohnt und sahen in ihr ein Stück gelebter Demokratie, das für die Schulen durch die ideelle Unterstützung ihrer Anliegen und darüber hinaus oft auch materiell vorteilhaft war. So kam es in der US-Zone nach der Wiedereröffnung der Schulen zur Gründung von Elternbeiräten, auch von Ge-

---

[171] Vermerk Guiringauds für Schmittlein v. 11. 10. 1949. Schmittlein unterrichtete die Länderverwaltungen am 4. 12. 1949. (230 HC/DC, AdO Colmar AC 82.4.)
[172] Bericht v. 27. 6. 1950, 1763 HC/DC/SUS, AdO Colmar AC 82.4.
[173] April 1950, AdO Colmar AC 198.2.

samtelternbeiräten für alle Schulen derselben Stadt.[174] Im Jahr 1950 wurde eine Tagung der Elternvertreter in Stuttgart durch das Kultministerium Württemberg-Baden gefördert. Die Entwicklung führte – zuerst in Nordbaden – zu einem Zusammenschluss der örtlichen Gremien: Ein Landeselternbeirat war der logische Endpunkt..[175]

Wenn die Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom 25. Juni 1947 „die wirksame Beteiligung des Volkes an der Durchführung der Schulreform und an der Organisation und Verwaltung des Schulwesens" forderte, blieb dies allerdings recht allgemein. Die Eltern der zur gleichen Zeit unterrichteten Schulkinder waren nicht ausdrücklich angesprochen, vielmehr in einen weiteren Rahmen gestellt. Der Grund lag auf der Hand: Die Sowjetzone erkannte ein Elternrecht auf Beteiligung an Maßnahmen im Bildungsbereich nicht an, und in den westlichen Zonen war klar geworden, dass Wünschen der Besatzungsmacht unter Berufung auf das Elternrecht widersprochen werden konnte. Schon Ende 1946 stimmte in Lörrach eine Versammlung von Eltern für eine Resolution, die die Rücknahme der französischen Schulreform verlangte.[176]

Der französischen Besatzungsmacht eilte es daher nicht mit der Installierung von Elternvertretungen. Als der Ministerpräsident von Rheinland-Pfalz Ende 1947 die Genehmigung einer Landesverfügung über die Bildung von Elternbeiräten an Schulen beantragte,[177] unterschied Maurice streng zwischen rein örtlichen und übergreifenden, politischen Gesprächsgegenständen. Er empfahl Schmittlein in seinem Vermerk, der Verfügung zustimmen, aber die Stelle zu streichen, nach der die Elternbeiräte auch „den Willen der Erziehungsberechtigten in allen die Schulreform

[174] 5 Jahre KM WB, S. 37.

[175] 5 Jahre KM WB, S. 38. Spätestens im Frühjahr 1951 gab es auch einen „Landeselternbeirat der Höheren Schulen Nordwürttembergs" (Schreiben des Elternbeirats der Fanny-Leicht-Oberschule Stuttgart-Vaihingen v. 20. 4. 1951 in den Akten der Geschäftsstelle des Landeselternbeirats Baden-Württ.), für den zu dieser Zeit allerdings noch keine Richtlinien des Kultministeriums vorlagen. Im November 1951 bildete Kultminister Dr. Schenkel einen Landesschulbeirat für den Landesbezirk (Nord-)Württ., der bei grundsätzlichen Maßnahmen beratend mitwirken sollte und berechtigt war, Anregungen an das Ministerium heranzutragen. Unter den 32 vom Minister berufenen Mitgliedern vertraten neun die Erziehungsberechtigten der verschiedenen Schularten; von ihnen sollten zwei aus dem „Landeselternbeirat der Höheren Schulen" kommen. (Amtsbl. KM WB 1951, S. 413.) „Einen klaren gesetzlichen Auftrag bei der Gestaltung unseres Schulwesens" in Ausführung von Art. 14 Abs. 4 der Landesverfassung Baden-Württembergs erhielt der Landeselternbeirat (für alle Schularten) erst im Mai 1964 durch das Schulverwaltungsgesetz. (Grußwort von Kultusminister Gerhard Mayer-Vorfelder zum 25-jährigen Bestehen des Landeselternbeirats, 1990, Akten der Geschäftsstelle des Landeselternbeirats Baden-Württ..)

[176] AdO Colmar AC 125.3. (Kap. 5.4 und dortige Anm. 195.)

[177] 22. 12. 1947, AdO Colmar AC 122.2.

betreffenden Fragen zum Ausdruck bringen" sollten.[178] Entsprechend äußerte sich Schmittlein dann gegenüber der Direction Générale des Affaires Administratives: Der Beirat könne kein „conseil consultatif" sein, lediglich eine „association", und sein Wirkungsbereich müsse auf die einzelne Schule beschränkt bleiben. Politische und religiöse Fragen, zu denen die Schulreform gehöre, seien nicht Teil seiner Aufgabe.[179] So lautete endgültig auch Sabatiers Bescheid an die französischen Ländervertretungen.[180]

Im September 1948 führte (Süd-)Baden die Elternbeiräte ein. Die Vertreter der Elternschaft wurden von der Schule im Einvernehmen mit dem Bürgermeisteramt bestimmt.[181] In der Folge wurden auch Landesbeiräte bestellt, die die Schulverwaltung beraten sollten. Bei ihrer ersten Sitzung, die im Juli 1949 im Freiburger Kaufhaussaal stattfand, hielten Wohleb und Fleig Ansprachen. Sowohl der festliche Rahmen als auch die grundsätzlichen Ausführungen der beiden leitenden Männer unterstrichen die Bedeutung, die man der neuen Einrichtung beimaß.

Tatsächlich konnte das Verhältnis von Eltern und Schule nicht immer frei von Spannungen sein. Das galt für alle Länder der Bundesrepublik. Erinnerungen an die Weimarer Zeit ließen den Kultusminister des Landes Niedersachsen im März 1948 mit Entschiedenheit klarstellen, dass die Elternvertretungen kein „Abbild missverstandener demokratischer Ar-

---

[178] 25. 2. 1948, AdO Colmar AC 122.2.

[179] 2068/DGAA/EDU/E v. 8. 3. 1948, AdO Colmar AC 122.2. Theobald äußerte am gleichen Tag seine Bedenken in einer Stellungnahme für die Konferenz Berlin – Zone am 12. 3. 1948: In Art. 25 der bad. Verfassung seien Elternbeiräte vorgesehen; wenn sie Gesichtspunkte vorbrächten, die zur Besatzungspolitik im Gegensatz stünden, erschienen diese als Ausdruck der öffentlichen Meinung. (4284/EDU, AdO Colmar Bade 4141.)

[180] 1453/2577 DGAA/EDU, AdO Colmar AC 122.2. Schmittlein hatte schon am 31.3. der Tübinger Délégation Supérieure in diesem Sinn geschrieben (1030/DGAA/EDU; AC-SEO.RUS-117.4). Die Grenze zwischen örtlichen und übergreifenden Themen war freilich nicht immer leicht zu ziehen. Als Theobald die Bitte von Villinger Eltern, nach französischem Vorbild ein „livret scolaire" einzuführen, wodurch das Abitur berechenbarer werden sollte, nach Baden-Baden weitergab (4286/EDU v. 8. 3. 1948; AC 122.2), antwortete Maurice, dagegen gebe es zwar keine Bedenken, doch handele es sich um eine allgemeine Frage und für solche Fragen seien die Elternbeiräte nicht eingerichtet. (2635 v. 21. 4. 1948, Entwurf von Punch, AC 122.2.)

[181] RegBl B 1948, S. 132; StAF, F 110/9, Nr. 320. Als sich der Elternbeirat des Progymnasiums Hausach am 22. 11. 1949 zum ersten Mal versammelte, setzte er sich aus zehn ständigen Mitgliedern, darunter je drei Elternvertretern aus der Stadt und der Umgebung, zusammen. Der Schulleiter und ein Lehrer der Schule, der Schularzt und der Bürgermeister wirkten in gleicher Weise wie die Eltern mit. (Frech 1999, S. 18.) Schon nach einer Anordnung von 1886 hatten alle bad. Gymnasien einen Beirat, der aus fünf Personen bestand. Drei davon kamen von außen, unter ihnen der Oberamtmann, der den Vorsitz innehatte. (625 Jahre Wertheimer Lateinschule FS 1998, S. 59).

beitsformen", kein „Forum für parteipolitische Auseinandersetzungen", keine „Instrumente der Unduldsamkeit" oder „Interessenvertretungen der Schüler gegen die Lehrer" sein dürften.[182] Auch im neu gebildeten Land Baden-Württemberg kam es 1956 bei einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft „Der Bürger im Staat" zu kontroverser Diskussion. Als Sprecher der höheren Schulen forderte der Leiter des Freiburger Rotteck-Gymnasiums, Oberstudiendirektor Bertold Ruff, eine klare Abgrenzung der Aufgaben von Eltern und Lehrern. Der Elternbeirat dürfe sich nicht von Eltern missbrauchen lassen, deren Kinder für die Schulart ungeeignet seien. Er sei auch kein die Schule überwachendes „Parlament". Die Mitglieder sollten sich durch vernünftige Erziehung ihrer eigenen Kinder auszeichnen, in der Öffentlichkeit für die Schulen Stellung nehmen, wenn diese verunglimpft würden, auf ihre Weise dafür wirken, dass der Lehrernachwuchs nicht ausbleibe und daher „alles tun, das Ansehen dieses Standes zu heben", in erster Linie aber bei den Heranwachsenden das Vertrauen wecken, ohne das Erziehung unmöglich sei. Rektor Emmerich als Sprecher der Volksschulen meinte gar, die vordringlichste Aufgabe eines Elternbeirats sei die „Pädagogisierung der Eltern": Die „herrschende Elternkrise" müsse beendet, die Herstellung „geordneter Familienverhältnisse" angestrebt werden. Der Elternbeirat solle die schwierige Schulsituation und die Belastungen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit bekannt machen. Vielfach komme es aus Unkenntnis der inneren und äußeren Lage der Schule zu Kritik, die sich kein anderer Beruf in diesem Ausmaß gefallen lassen müsse.[183]

Abwehr und Sorge vor Übergriffen sind unverkennbar. Sie vermitteln jedoch ein wohl zu stark geschwärztes Bild, denn an vielen Schulen ging die Zusammenarbeit damals und später nahezu reibungslos vor sich. Die Elternvertretung förderte ihre Schule durch Spenden und setzte sich für berechtigte Wünsche bei der Stadtverwaltung ein. Sie beanspruchte andererseits, dass sichtbar gewordene Probleme offen und ohne Empfindlichkeit erörtert werden könnten.[184] Obwohl hauptsächlich die höheren Schulen durch ihre Anforderungen an das Leistungsvermögen der Schü-

---

[182] Einführungserlass von Kultusminister Adolf Grimme (SPD) v. 18. 3. 1948 (StAF F 110/9, Nr. 319). Es sei, schrieb er, dem nationalsozialistischen Kultusminister, der 1934 die Satzung für die Elternbeiräte von 1919 aufhob, leicht gemacht worden zu behaupten, „dass die Elternbeiräte bisheriger Art ihren Sinn und ihre Aufgabe verfehlt" und dazu beigetragen hätten, „eine Gegnerschaft zwischen Eltern und Schule aufzureißen". Grimme war in den letzten Jahren der Weimarer Republik preußischer Kultusminister gewesen und trat, auch nach 1945 in Niedersachsen, nachdrücklich für Schulreformen ein.

[183] „Badische Zeitung" v. 13. 12. 1956, StAF, F 110/9, Nr. 319.

[184] So bei der Freiburger Tagung der AG „Der Bürger im Staat" 1956, StAF, F 110/9, Nr. 319.

ler mit enttäuschten Eltern rechnen mussten, nannte es auch der Sprecher der Volksschulen eine Aufgabe der Bildungseinrichtungen, „Schüler auch gegenüber der Subjektivität der Eltern objektiv richtig zu beurteilen."[185] Dies war einleuchtend, doch der Eindruck der Eltern, dass manche ihrer Gesprächspartner auf das „Dreinreden von außen" sehr empfindlich reagierten, war gleichfalls nicht grundlos. Der Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Heinrich Rodenstein, verbat sich diese Mitwirkung 1952 in seinem Referat auf dem Kongress für Lehrer und Erzieher in Berlin rundheraus: „Die Lehrerschaft erhebt den Anspruch, in richterlicher Unabhängigkeit ihre Erziehungsaufgabe verstehen und lösen zu dürfen."[186]

6.9 Die Währungsreform und ihre Wirkungen

Für die Deutschen, die westlich der Demarkationslinie zur sowjetisch besetzten Zone lebten, war die Währungsreform von 1948 das einschneidendste Ereignis seit dem Kriegsende drei Jahre zuvor.

Das Hitlerregime hatte das Volksvermögen verbraucht. Selbst die systematische Beraubung der im Verlauf des Krieges besetzten Staaten hatte nicht ausgereicht, die immensen Kosten der Kriegsanstrengungen zu decken. Die Zerstörung der Städte im Bombenkrieg vergrößerte, wenn auch ungleichmäßig, die allgemeine Verarmung. Dennoch schlug wirtschaftlich die Stunde der Wahrheit nicht mit dem Zusammenbruch des Reiches.

Die gewohnte Reichsmarkwährung blieb 1945 gültig. Wer als Lehrer im Beruf stand, erhielt sein Gehalt wie während der Kriegszeit, und sofern er zur Miete wohnte, bezahlte er auch dafür den gleichen Betrag. Der aus der Zeit des „Dritten Reiches" im Wesentlichen beibehaltene Preis- und Lohnstopp[187] ließ die annähernde Wertlosigkeit des Geldes, die am Umtauschkurs ausländischer Wechselstuben abzulesen gewesen wäre, nicht voll bewusst werden. Nur sehr wenige konnten die Grenzen überschreiten und die Bewertung der Reichsmark im freien Geldhandel kennenlernen. Da fast alle Waren entweder nicht käuflich oder streng rationiert waren und es auf die Lebensmittelkarten kaum das Nötigste gab, lebte man insoweit billig. Billig waren auch die Theateraufführungen, Konzerte und Ausstellungen, die in den größeren Städten von 1946 an in reicher Fülle und oft erstaunlicher Qualität angeboten wurden und die Härte des Alltags für einige Stunden vergessen ließen.

---

[185] Rektor Emmerich bei der Freiburger Tagung (wie Anm. 184).

[186] Kopitzsch 1983, S. 99.

[187] Zu genehmigten Preiserhöhungen zwischen Kriegsende und Währungsreform vgl. Clay 1950 (S. 298, dt. Ausg. S. 332) und die Tabelle bei Balabkins 1964, S. 159.

Von der Unvermeidlichkeit einer Währungsreform war immer wieder die Rede, aber wie sie aussehen könnte, blieb offen und war jahrelang nur für Experten, die eine Reihe von Vorschlägen erarbeiteten, ein vordringliches Thema. Im Frühjahr 1948 aber verdichteten sich die Gerüchte, dass es nun bald zu einer Neuordnung kommen werde. Generalstabsmäßig und unter äußersten Sicherungen vorbereitet, fand am 20. Juni 1948 in den drei Westzonen die kurz zuvor durch das Währungsgesetz angekündigte und geregelte Umstellung statt.

Sie fiel noch belastender aus, als weithin erwartet worden war. Am Stichtag konnte jeder Bürger 40 Mark der neuen Währung – „Deutsche Mark", schnell allgemein D-Mark genannt – eintauschen, ein „Kopfgeld", zu dem danach weitere 20 Mark kamen. Einen Augenblick lang waren, scheinbar, alle Menschen in Deutschland an Besitz gleich. Die auf Konten und Sparbüchern angelegten Beträge wurden zusammengestrichen: Ein Zwanzigstel stand, als es soweit war, zur Verfügung, ein weiteres Zwanzigstel blieb auf einem „Festkonto" gesperrt und wurde vor der Freigabe im Oktober noch einmal verringert, so dass von jeweils 1000 RM bestenfalls 65 DM übrig blieben.[188]

Die laufenden Kosten und Verbindlichkeiten, vom Mietzins bis zum Haarschneiden, waren nach dem Stichtag zunächst dieselben wie vorher. Andererseits wurden auch Gehälter und Löhne in gleicher Höhe wie zuvor ausbezahlt. Wer in Arbeit stand, bekam nach wenigen Tagen das ihm zustehende Geld in kaufkräftiger Währung, und da sich die Schaufenster der Geschäfte schnell zu füllen anfingen, konnte damit auch preiswert eingekauft werden – eine jahrelang nicht mehr gekannte Chance.

Der ungeheure Nachholbedarf und dadurch stark beschleunigte Geldumlauf ließ allerdings die anfänglich noch knappen Waren nach der Aufhebung der Preisbindung (am 24. Juni) rasch teurer werden.[189] Doch auch früher wenig wohlhabende Bevölkerungsgruppen konnten, wenn sie regelmäßige Einnahmen hatten, mit der Erhöhung der Lebenshaltungskosten einigermaßen zurechtkommen. Die Lebensmittelzuteilungen verbesserten sich.[190] Schon vor der Aufhebung der Rationierung im April 1950

---

[188] Berger, Müller 1983, S. 106.

[189] Altbundespräsident Richard v. Weizsäcker berichtet in seinen Erinnerungen (S. 112), dass er sich mit seinem Kopfgeld einen Anzug und ein Fahrrad kaufte. Auch wenn beides aus zweiter Hand erworben wurde, wäre dies mit 40,– DM schon einige Wochen später kaum mehr möglich gewesen. Bis zum Jahresende 1948, als auch der Lohnstopp endete, stiegen die Preise, verglichen mit dem ersten Halbjahr, um über 18 %. (Lange-Quassowski 1979, S. 146.)

[190] Die Zuteilungen lagen in der amerik. Zone noch im Frühjahr 1948 bei rund 1200 cal. Im Januar/Februar war in der Bizone die Fett-Ration für Normalverbraucher auf täglich 2,5 g und zugleich die Brotration gekürzt worden, im Mai/Juni betrug die Fleisch-Ration täglich 3,5 g. (Boelcke 1986, S. 67, 71.) Im September wurden dann etwa 1800 cal zugeteilt.

war es für den Durchschnittsbürger endlich wieder möglich, satt zu werden.

Dies und die sichtbare Dynamik der Wirtschaft nach langer Stagnation führten zu einem Stimmungsaufschwung, der seinerseits die Aufwärtsentwicklung befeuerte. Die Bitterkeit, mit der viele zuerst die plötzlich vollen Geschäfte kommentierten, da die meisten Waren ja schon vor der Währungsreform vorhanden gewesen sein mussten, aber im Hinblick auf sie gehortet worden waren, wich einer optimistischeren Einstellung. Das Geld war „ehrlich" geworden, es lohnte sich wieder zu arbeiten, und man konnte hoffen, dass die Härten des Nachkriegslebens geringer werden und schließlich verschwinden würden.[191]

Selbst die erheblichen Turbulenzen im Weltgeschehen beeinflussten die wachsende Zuversicht in die Entwicklung nicht entscheidend. Die UdSSR, durch die Maßnahme in den Westzonen ihrerseits zu schnellem Handeln gezwungen, beantwortete den Schritt der ehemaligen Verbündeten nicht nur mit einer eigenen Währungsreform in ihrer Zone, sondern auch mit der Blockade der Westsektoren Berlins (24.6.1948–12.5.1949). Die Amerikaner verhinderten deren Strangulation, indem sie über eine Luftbrücke Versorgungsgüter in die eingeschlossene Stadt flogen. Die Westmächte und die Sowjets waren nun endgültig Gegner. Auch dass der „Kalte Krieg" irgendwann durch ein Missgeschick oder eine Fehlkalkulation zum Dritten Weltkrieg werden würde, ließ sich nicht ausschließen. Dennoch hat sich der westliche Teil Deutschlands in dieser kritischen Zeit und danach ständig aufwärts entwickelt. Der Marshallplan der amerikanischen Regierung belebte die europäische und die deutsche Wirtschaft und selbst der seit Juni 1950 herrschende Korea-Krieg wirkte in die gleiche Richtung. Allmählich kamen auch die deutschen Städte wieder in die Lage, lang aufgeschobene Aufgaben energisch anzupacken.

Schneller erholte sich mit der Besserung der Ernährungslage die Jugend. Der französische Beauftragte für den Landkreis Tuttlingen, der noch im Januar 1948 die Lehrer „willenlos, stumpf und verbittert" gefunden und bemerkt hatte, dass auch die Schüler in der deprimierenden Willenlosigkeit versänken, fand im März 1949 die Jugendlichen eifrig und

[191] Die scheinbar gleichmäßige Währungsumstellung traf die Menschen unterschiedlich hart. Manche waren anfänglich fast außerstande, auch nur die Lebensmittelzuteilungen zu bezahlen, viele andere dagegen konnten nun damit beginnen, sich die nötigsten Kleider und Schuhe anzuschaffen. Die Lehrer erhielten wie alle Beamten im Juli 1948 ihr Gehalt in der neuen Währung. Auch der Wochenlohn der Arbeiter in den Fabriken brachte, mit der Zeit vorher verglichen, eine unmittelbare Besserstellung. Geschäftsleute in den richtigen Sparten verdienten ohnehin. Man sprach von den drei privilegierten Ständen: Handel, Bürokratie und Proletariat. Die Zahl der bleibend Verarmten blieb jedoch kleiner als nach der Inflation der frühen Zwanzigerjahre.

die Atmosphäre entspannt. „Sogar die Klassen, die sonst mürrisch und verstockt waren, sind jetzt vertrauensvoller und natürlicher. Die Schüler führen gerne allgemeine Diskussionen, sogar politische, gewöhnen sich an objektive Kritik und entfernen sich allmählich von dem mürrischen Nihilismus, der sie noch bis vor kurzem kennzeichnete." Es war nicht die Umerziehung, die mit einer Zeitverzögerung Früchte trug, sondern die Auswirkung der wieder normaleren Ernährung, die an die Stelle von Erschöpfung und Mattigkeit Unternehmungslust und ein neues Kraftgefühl treten ließ. Auch der französische Delegierte sah es so: Die Verbesserung der materiellen Bedingungen habe auf den Unterricht „unbestritten ... sehr großen Einfluss."[192]

Bedrückend blieb allerdings noch lang der Zustand der Schulgebäude. Seit Jahren hatten sich die Schulträger darauf beschränken müssen, die notwendigsten Ausbesserungen mit einem Minimum an Material vorläufig vorzunehmen. Treppenhausfenster, aber keineswegs nur sie, wurden mit Holzbrettern verschalt und in der Mitte mit einem kleinen Drahtglasviereck versehen, das etwas Tageslicht durchließ. Nun kamen wieder Baustoffe auf den Markt. Aber die neue Situation konnte nicht sofort genutzt werden, da die auflebende Wirtschaft erst allmählich so viel Gewerbesteuer in die städtischen Kassen fließen ließ, dass die entscheidenden Personen und Gremien über finanzielle Bewegungsfreiheit verfügten. Viele Gymnasien blieben in den beiden ersten Jahrzehnten nach dem Währungsschnitt Gäste anderer Schulen oder waren auf mehrere Gebäude verteilt. Die Unbequemlichkeiten und auch Unzuträglichkeiten, die mit diesem Zustand verbunden waren, mussten hingenommen werden.[193]

Wie die Lage in Freiburg Ende 1948 war, schildert eine Denkschrift, die das badische Ministerium des Kultus und Unterrichts an die Freiburger Stadtverwaltung und die Militärregierung richtete.[194] Danach waren die von den verschiedenen Schularten genutzten Gebäude bis zum Äu-

---

[192] Estrade [1990], S. 136.

[193] Im gedruckten Rundbrief des Hilfsvereins der Johannes-Kepler-Oberschule Stuttgart-Bad Cannstatt v. 1. 12. 1950 wird die Lage dieser Schule so geschildert: „Die Klassenzimmer machen ... immer noch einen recht verwahrlosten Eindruck. Die nötigen Gelder, um Böden und Wände in Stand zu setzen, fehlen der Schulpflege, und den Weg, die Schüler selbst soweit zu bringen, daß sie von sich aus die ihnen zugewiesenen Schulräume etwas wohnlicher gestalten, müssen wir erst noch finden. Es hält schwer, das Interesse der Schüler für Schulräume zu erwecken, die sie immer wieder mit anderen Klassen teilen müssen."

[194] Denkschrift v. 9. 12. 1948 (B 8592), StAF, F 110/9, Nr. 339. Vgl. AdO Colmar AC 124.1 zu den äußeren Bedingungen der Unterrichtung der Schülerinnen des Richard-Wagner-Gymnasiums Baden-Baden im Jahr 1949. (Das unzerstörte Schulgebäude war für französische Schüler beschlagnahmt.) – Im Dezember 1953 gab es an den höheren Schulen des Oberschulamtes Südbaden noch immer 14 erste Klassen (= 5. Schuljahr) mit zwischen 45 und 55 Schülern. (StAF F 110/9 Nr. 305.)

ßersten belegt. In den Volksschulen wurde von 8 bis 18 Uhr gearbeitet. Da der Unterricht insgesamt eingeschränkt wurde und auch die einzelnen Unterrichtsstunden verkürzt waren, konnte jeder vorhandene Raum vier verschiedenen Klassen dienen. Die als letzte eingeteilten Kinder traten den Heimweg bei Dunkelheit an. Nicht besser sah es bei den Gymnasien aus. Hatte es vor dem Krieg sechs geräumige und gut ausgestattete Gebäude für zusammen 2700 Schüler und Schülerinnen gegeben, so stand nun einer mit rund 2500 wenig kleineren Schülerzahl gerade noch eines, das Berthold-Gymnasium in der Jacobistraße, uneingeschränkt zur Verfügung. Berthold- und Droste-Hülshoff-Gymnasium begannen jeden Monat abwechselnd in der Frühe mit dem Schichtunterricht. Werktags war das Haus bis nach 19 Uhr belegt und wurde dann gereinigt. Auch bei dieser Schulart unterstreicht der Bericht die Gefährdung der Kinder in der Dunkelheit, zumal die Wege der Schüler hier häufig weiter waren als die zu den Volksschulen. Im Gebäude der Privatschule St. Ursula in der Eisenbahnstraße waren außer der Schule selbst das aus seinem Haus verdrängte Goethe-Gymnasium, eine Anzahl von Volksschulklassen und das Kreisschulamt untergebracht. Für 600 Schülerinnen in 17 Klassen standen dem Goethe-Gymnasium nur 9, meist kleine Zimmer zur Verfügung. Die Verkehrsverhältnisse zwangen viele Auswärtige, mit dem Frühzug anzureisen, auch wenn sie erst nachmittags Unterricht hatten. Da es keinen Aufenthaltsraum gab, mussten sie sich, von Stunde zu Stunde wechselnd, in den Unterricht anderer Klassen hineinsetzen. Das 14 qm große Lehrerzimmer diente 40 Lehrern. Dort Bücher und Hefte aufzubewahren und in Hohlstunden zu arbeiten, war ausgeschlossen. Die Schulleiterin teilte ihren Raum mit dem Stellvertreter, der Sekretärin und den Büchern der Schulbibliothek. Da ständig Schülerinnen mit irgendeiner Frage an eine der genannten Personen ins Zimmer kamen, war auch hier konzentrierte Arbeit kaum möglich. Ebenso waren beim Gespräch mit Eltern, das oft genug Diskretion erforderte, unvermeidlich mithörende Personen anwesend.

Für die beiden Oberrealschulen der Stadt war 1948 „durch das Städtische Hochbauamt und dank tatkräftiger Mithilfe der Lehrer- und Schülerschaft“ ein weniger stark zerstörter Gebäudeteil der einen Schule so weit instandgesetzt worden, dass er wieder benutzbar war. Das Kepler-Gymnasium verfügte für 17 Klassen über 10 Zimmer, das Rotteck-Gymnasium für 19 Klassen über 12, doch fehlten dort Räume für den Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern ganz. Für den Gesamtzustand der Freiburger Schulen fand das Ministerium nur das Wort „beklagenswert“.

1958, zehn Jahre nach der Währungsreform, konnte als erste höhere Schule Freiburgs das Berthold-Gymnasium in einen Neubau ziehen.

In Stuttgart, das in der amerikanischen Zone lag und sich auch in der Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur von Freiburg unterschied, hatte

die Errichtung von Unterrichtsstätten 1952 mit drei Volksschulen und einer Mittel-(Real-)Schule begonnen: Insgesamt wurden 30 Klassenräume und 13 Fachräume neu geschaffen. Zwischen Frühjahr 1954 und Herbst 1956 kamen dann auch fünf Gymnasien an die Reihe. Während sich eine dieser Schulen zunächst noch mit zwei zusätzlichen Fachräumen begnügen musste, erstanden das Friedrich-Eugens-Gymnasium in der Innenstadt, das Gymnasium für Mädchen in Stuttgart-Feuerbach und das Gymnasium für Jungen in Stuttgart-Vaihingen mit jeweils über 20 Klassenräumen neu. Das Eberhard-Ludwigs-Gymnasium, Altwürttembergs Traditionsschule, erhielt 1957 einen schönen Neubau. Bis dahin aber war es, seit dem Kriegsende zwölf Jahre lang, in Gebäuden anderer Schulen, zuletzt im Haus des ehemaligen Reform-Realgymnasiums am Stöckach (Zeppelin-Gymnasium) mit untergebracht. Für andere höhere Schulen endete dieses Zu-Gast-Sein, das immer Schichtunterricht bedeutete, erst in den Sechzigerjahren. 73 % der Stuttgarter Gymnasiasten waren noch im Oktober 1956 vom Schichtunterricht betroffen.[195]

Trotzdem bedeutete die Währungsreform eine Zäsur. Pessimismus und Resignation wurden zunehmend von einem Gefühl der Erleichterung und Hoffnung abgelöst. Auch wenn sich nicht bei allen Lehrern die Denkweise und das Verhalten im Unterricht änderten, war nach einiger Zeit doch unverkennbar, dass viele mit mehr Zuversicht in die Zukunft blickten und ihren Beruf mit größerem Schwung ausübten.

6.10 Neue Töne zum Jahresende?

Die zweite Hälfte des Jahres 1948 und die folgenden Monate zeigen, obwohl äußerlich viel unverändert weiterlief, ein etwas anderes Gesicht als die Zeit davor.

Die deutschen Regierungen und Verwaltungen waren nach der Währungsreform in ihrer Bewegungsfreiheit nun auch finanziell aufs stärkste eingeschränkt. Äußerste Sparsamkeit war geboten. Andererseits konnte bei kostspieligen Forderungen der Besatzungsmächte das Argument der leeren Kassen verwendet werden; es war sogar möglich, ungeliebte Einrichtungen wie die von Schmittlein forcierte Ausbildungsstätte in Worms als nicht finanzierbar stillzulegen. Die alliierten Verwaltungen in der amerikanischen und französischen Zone mussten ihren Mitglieder-

[195] Angaben nach einer 1952 einsetzenden Liste des Schulverwaltungsamtes der Landeshauptstadt Stuttgart (Beil. zum Schreiben 40A1-2 v. 15. 4. 1987. Dieses Begleitschreiben erklärt: „Mit dem ersten Bauteil der damaligen Volksschule Büsnau (Mai 1952) hat der Schulhausneubau in Stuttgart nach Krieg und Währungsreform begonnen.“) Schichtunterricht: Wurster 1995, S. 518, Anm. 69.

bestand straffen. Sie hatten auch zu berücksichtigen, dass den unterworfenen Deutschen als künftigen Partnern ein höheres Maß an Rücksicht entgegengebracht werden musste als bisher. Dass dieser Wandel im jeweils eigenen Arbeitsbereich möglichst wenig spürbar sein sollte, war ein naheliegender Wunsch. Es genügte aber jetzt nicht mehr, diesen Bereich im Blick zu haben. Nur bei engem Schulterschluss miteinander konnten die Erziehungsdirektoren der drei Westzonen noch auf einen dauerhaften Erfolg ihrer Anstrengungen hoffen.

In der amerikanischen Zone hatte Dr. Alonzo G. Grace Ende Juli 1948 die Nachfolge von Herman B Wells angetreten. Der neue Director of Education and Cultural Relations war vorher in Connecticut rund ein Jahrzehnt Commissioner of Education gewesen,[196] hatte also in einem Einzelstaat der USA Aufgaben wahrgenommen, die mit denen eines Kultusministers vergleichbar waren. Seine Vertrautheit mit Bildungsproblemen war größer als die seines Vorgängers, der Hochschulmanager gewesen war; er äußerte sich sanfter und „pädagogischer". Grace gründete jedoch nicht weniger im amerikanischen Bildungswesen. Argwohn und Abneigung gegen die Deutschen saßen bei ihm tief. Noch nach seiner Rückkehr in die Vereinigten Staaten bedauerte er, dass die Politik von 1945 aufgegeben worden sei, die er mit dem biblischen Wort „Auge um Auge" kennzeichnete.[197] Grace sah auch die beginnende wirtschaftliche Erholung und die Anfänge des Wiederaufbaus mit einem durch das puritanische Erbe seines Landes beeinflussten, kritischen Blick: Je schneller das alles vor sich gehe, desto schwieriger werde die geistige, seelische und moralische Wiedergeburt.[198]

Schmittlein hatte Grace schon vor der Konferenz in London kennengelernt, an der beide im November 1948 teilnahmen.[199] Dort aber erörterten sie miteinander und mit ihrem britischen Kollegen Birley die Lage im Erziehungsbereich im Zusammenhang mit dem bevorstehenden Besatzungsstatut. Birley bezweifelte, dass den Erziehungsdirektoren nach dem Wortlaut des geplanten Art. 18 viele Rechte bleiben würden. Welche Sanktionen würden möglich sein, falls die Deutschen etwa die Lehrerbildungsanstalten in der französischen Zone abschafften? Am Schluss war man sich darin einig, dass es notwendig sei, die Zonenchefs zu unterrichten. Grace begleitete Schmittlein zur französischen Botschaft. Erfreut, einen Bundesgenossen gefunden zu haben, erwähnte er unterwegs eine Denkschrift, die

[196] Zink 1957, S. 204. Nach Banta 1990, S. 41 erfolgte die Ernennung im August. Wells 1990 erwähnt (S. 49 f.), dass Grace aus 50 Bewerbern ausgewählt wurde.

[197] The Phi Delta Kappan 1950, S. 306, AdO Colmar AC 154.4. Weitere Zitate in Kap. 7.4. Vgl. die Äußerungen von Grace, die Schmittlein in seinem Bericht v. 29. 4. 1949 erwähnt (9161/CCSG/EDU, AdO Colmar AC 66.2).

[198] Tent 1982, S. 307; Zink 1957, S. 206.

[199] 18./19. 11. 1948. In seiner Denkschrift v. 13. 7. 1948 (3374/CCSG/EDU, AdO Colmar AC 65.2) erwähnt Schmittlein, dass er mit Grace und Birley gesprochen habe.

er Clay zugeleitet habe, um größere Vollmachten zur Demokratisierung der Erziehung in der amerikanischen Zone zu erhalten. Er sei bereit, sich dafür zu verbürgen, dass kein Zwang angewandt werde, doch müsse die Autorität der Militärregierung im Besatzungsstatut verankert sein, denn bloßer Rat, wenn keine Möglichkeit bestehe, ihm Nachdruck zu verleihen, fordere zur Nichtbeachtung auf. Grace war sich des Erfolgs seiner Aktion freilich keineswegs sicher. Er regte daher einen Vorstoß Koenigs bei Clay an. Dieser sei an Erziehungsfragen im Grunde wenig interessiert, doch auch nicht grundsätzlich gegen größere Vollmachten in diesem Sektor. Ein gemeinsames Handeln Koenigs und Clays werde dann den britischen Zonenchef Robertson dazu bewegen, sich seinen Kollegen anzuschließen.[200]

Wozu größere Vollmachten? Bei einer Konferenz, die bald nach der Übernahme des Amtes durch Grace in Berchtesgaden stattfand[201], waren Arbeitsgrundsätze formuliert worden, die statt engherziger und bedrängender Lenkung im Einzelnen eine Hinwendung zum Wesentlichen auszudrücken schienen. Es hieß darin: „Keine Besatzungsarmee hat jemals einem eroberten Land in Erziehung und Kultur erfolgreich ein Muster aufzuprägen vermocht oder wird dazu künftig imstande sein." „Wir erreichen die Unterstützung des deutschen Volkes im Kampf der Ideologien ... nicht dadurch, dass wir ihm im Erziehungswesen eine Struktur oder ein Konzept auferlegen, das seine Geschichte und die anderer europäischer Völker ignoriert." „Der wahre Wandel des deutschen Volkes wird von innen kommen. Es wird ein geistiger und ethischer Wandel sein. Für die Zukunft Deutschlands und der Welt ist das, was gelehrt wird, die Art, wie es gelehrt wird, und sind die Menschen, durch die es gelehrt wird, wichtiger als etwa die Art der Schulorganisation oder -struktur." Das demokratische Ideal werde, so eine andere Stelle, der deutschen Gesellschaft am besten unter Verzicht auf das Wort „Demokratie" durch Vorleben und Beispiel nahegebracht. Man dürfe auch nicht versuchen, einen Idealzustand in Deutschland herbeizuführen, der anderswo noch gar nicht erreicht sei, und das in einem Klima von Verwirrung und Unsicherheit. Neue Ziele und Vorhaben müssten aus dem Volk erwachsen. Macht über ein Volk (wie im „Dritten Reich") werde dadurch vermieden, dass die Macht vom Volk ausgehe. Bürgerbeteiligung bei der Planung und Erörterung gemeinsamer Probleme und bei der Formulierung der Politik sei eine der Garantien dagegen, dass eine Führergestalt das Denken und die Lebensäußerungen des Volkes entscheidend präge.

---

[200] Bericht Schmittleins an Koenig v. 26. 11. 1948, 5883/CCSG/EDU, AdO Colmar AC 66.2. (Auch bei Heinemann 1991, S. 300–304.)

[201] 8.–12. 10. 1948. Hierzu Buchinger 1997, S. 584; Grace 1949, S. 712–715; Gimbel 1968, S. 252 (dt. Ausg. 1971, S. 324); Tent 1982, S. 306 f.

Die junge Generation in Deutschland solle so herangebildet werden, dass jedes Kind unabhängig von Rasse, gesellschaftlichem Stand, religiösem Bekenntnis und wirtschaftlichen Verhältnissen der Eltern gleichen Zugang zu den Bildungseinrichtungen habe, dass jedes Kind die Chance zu der Art von Ausbildung erhalte, die seiner Begabung gemäß sei, und dass als Ergebnis der Schulbildung jedes Individuum den größten ihm möglichen Beitrag zur Aufrechterhaltung des Weltfriedens und zur internationalen Verständigung, zur Wahrung von Recht und Ordnung und zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit leisten könne.

Der Vorsorge für so gebildete Lehrer und Führungskräfte in Deutschland komme erstrangige Bedeutung zu. Dabei müsse erkannt werden, dass Schulung nicht notwendig Bildung garantiere, dass Wissenserwerb nicht gleichbedeutend sei mit dem Besitz von Weisheit und dass Wissensvermittlung und auch das Wissen selbst ohne moralische Verantwortung und Aufgeklärtheit und Integrität des Geistes keine Charaktere hervorbringen könne, die denen entgegentreten, die die Würde des Menschen zerstören.

Der gehobene, stellenweise geradezu feierliche Ton des Dokumentes war der Größe der erkannten Aufgabe nicht unangemessen.[202] Die einzelnen Forderungen hatten zum Hintergrund, was Deutschland und die Welt nicht lang vorher durchlebt und erlitten hatten. War alles nun aber eine neue Botschaft oder nur die Neubegründung schon geläufiger Forderungen und Ziele? Nachdenkliche und gutwillige Menschen in Deutschland konnten dem, was in Berchtesgaden festgestellt und festgelegt wurde, kaum etwas entgegenhalten. Grace nahm für sich in Anspruch, er habe eine andere Blickrichtung bewirkt: Weg von den Strukturen und hin zu Geist und Absicht der Erziehung, zur Schaffung gleicher Chancen, zur Bedeutung des Menschen in den jeweiligen Bildungssystemen und zur Wichtigkeit der Zusammenarbeit – im Land und jenseits seiner Grenzen.[203] Man konnte aus allem aber auch folgern, dass nun erst recht die Übernahme wesentlicher Teile des amerikanischen Modells geboten sei, da das traditionelle deutsche Modell die Verwirklichung solcher Forderungen weder leiste noch erlaube.

Tatsächlich blieben die Verantwortlichen für das Bildungswesen in der amerikanischen Zone bei den ihnen vertrauten Plänen für einen gründlichen Umbau des deutschen Schulwesens. Damit dieser bewirkt werden könne, durften die Rechte der Besatzung nicht verringert oder gar in Fra-

---

[202] Zink (1957, S. 206 f.) nennt das Dokument widersprüchlich: Klugheit, Idealismus, die Erkenntnis der Unlösbarkeit der Aufgabe und zugleich das Streben nach langer Dauer der mit ihr betrauten Einrichtung seien mit Plattheiten vermischt; es falle schwer, in diesen Erklärungen die Grundlage für eine systematische Politik zu erblicken.

[203] Zink 1957, S. 204.

ge gestellt werden. Daher der Kampf um entsprechende Bestimmungen im nun ernsthaft diskutierten Besatzungsstatut, denen über Monate hin sowohl in der amerikanischen als auch in der französischen Zone ein wesentlicher Teil der Anstrengungen der Erziehungsdirektoren galt. Grace hatte ein ideales Konzept aufgestellt, das unterschiedliche Lösungen im Einzelnen grundsätzlich zuließ. Schmittlein hatte die sich aus seiner Sicht ergebenden Folgerungen schärfer und stimmiger durchdacht. Dass sich Grace eng an ihn anschloss, kann nicht überraschen, zumal Schmittlein inzwischen über mehrjährige Erfahrung in Deutschland verfügte.

7. Die Grundlegung der nächsten Jahrzehnte

7.1 Das Besatzungsstatut und das Erziehungswesen

Der Weg zum Besatzungsstatut führte über zahlreiche Besprechungen, schriftliche Ausarbeitungen und förmliche Konferenzen und nahm viele Monate in Anspruch. Zwischen dem die Richtung weisenden Vorschlag Carlo Schmids auf der Münchener Ministerpräsidentenkonferenz am 7. Juni 1947 und dem Inkrafttreten des schließlich gebilligten Wortlauts am 21. September 1949 lagen mehr als zwei Jahre. Es war nicht von Anfang an klar, ob ein solches Grundgesetz, das die Verhältnisse zwischen den westlichen Besatzungsmächten und dem Westteil des besetzten Deutschlands regelte, überhaupt zustande kommen würde. Sabatier etwa empfand es als Dreistigkeit, dass der Besiegte dem Sieger Vorschriften für sein Verhalten machen wolle.[1]

Zwar war die Willkür der ersten Besatzungswochen inzwischen von einem durch viele Einzelbestimmungen geordneten Zustand abgelöst worden. Aber die Rechte der Besiegten waren bescheiden geblieben und schlossen nicht nur jähe, sondern auch drastische Eingriffe der Besatzungsmächte nach wie vor nicht aus. Vielen in der Bevölkerung erschien der Wiederbeginn eines parlamentarischen Lebens noch immer als bloßes Spiel. Tatsächlich war es zuerst, auch nach dem Willen wohlmeinender Besatzungsangehöriger, ein Übungsfeld gewesen, auf dem ein demokratischer Grundsätze und Spielregeln entwöhntes Volk den Ernstfall probte. Aber von Anfang an war auch klar, dass Freiheit nicht durch Zwang verordnet und Demokratie nicht durch letztlich unverbindliche, die heißen Eisen umgehende Redespiele zur Selbstverständlichkeit werden konnte.

Zunehmend wies die Entwicklung der Weltlage Deutschland überdies eine Rolle zu, die sich von der im Sommer 1945 erheblich unterschied. Die Sowjetunion hatte, wo sie dazu in der Lage war, nicht nur die aus der Hand Hitlers befreiten osteuropäischen Völker Schritt um Schritt zu Trabanten gemacht. Sie hatte auch in Polen und der Tschechoslowakei, die der Westen als Teil Mitteleuropas betrachtete, ihr hörige Regierungen installiert, die in ihren Ländern den Willen Stalins durchsetzten und international den Aktionen der Sowjetunion als Beifall spendende Geräuschkulisse dienten. Sie hatte selbst in Wien durch Tumulte erregter Demonstranten Druck auf

[1] Kap. 6.1 und dortige Anm. 22. Sowohl in dem Ausschuss, der das Besatzungsstatut erarbeitete, als auch im Ausschuss der politischen Berater, der die Entstehung des Grundgesetzes kritisch begleitete und zu beeinflussen suchte, war Frankreich durch Sabatier vertreten. (Clay 1950, S. 499 f., dt. Ausg. S. 503.)

die Regierung auszuüben versucht und die Menschen in den Westsektoren Berlins verunsichert, die vor der Zukunft nicht grundlos Angst hatten. Als die westliche Währungsreform den willkommenen Vorwand lieferte, wurde West-Berlin blockiert. Amerika hatte mit der Truman-Doktrin und dann mit der Berliner Luftbrücke eine nicht nur rhetorische Gegenposition bezogen. Wenn aber Westeuropa behauptet werden und sich behaupten sollte, war es mit den wenigen Besatzungstruppen im westlichen Deutschland nicht getan. Über die wirtschaftliche Stabilisierung mit Hilfe des ERP („Marshall-Plan") hinaus waren politische und selbst militärische Vereinbarungen geboten, so schwer sie Staaten ankommen mochten, die nur wenige Jahre zuvor uniformierte Deutsche als Herren ihres Gebietes gesehen hatten.

Diesen neuen Prioritäten mussten die Bestimmungen eines Besatzungsstatuts Rechnung tragen. Es konnte nicht einfach der bestehende Zustand fortgeschrieben werden. Nur das für den Besatzungszweck unabweisbar Nötige war festzulegen und die Besatzungsmächte durften dabei die Weltlage nicht außer Acht lassen. Um die Bestimmung und Fixierung des Unvermeidlichen ging die Diskussion.

Dabei dachten die Vereinigten Staaten mittlerweile großzügiger als Frankreich, wo vielen Deutschland, obwohl niedergeworfen, verarmt und besetzt, nach wie vor ein drängenderes Problem zu sein schien als die Bedrohung aus dem mächtigen, geographisch nur wenig entfernteren Osten. Die französischen Kommunisten, eine große Gruppe, standen im „Kalten Krieg" ohnehin auf dessen Seite. Andersdenkende Politiker in Paris mussten auf die Stimmung im Volk achten. Dort war die Sorge vor den Zielen der Sowjetunion erst langsam im Wachsen. Ohne die Handlungen Stalins und die durch sie erzeugten Ängste wäre es zu einer Änderung der westlichen Haltung gegenüber (West-)Deutschland 1948/49 wohl so wenig gekommen wie in den folgenden Jahren zu den Anfängen eines Zusammenschlusses Westeuropas.[2]

[2] Durch die Fixierung auch herausragender französischer Politiker auf Deutschland, dessen Geschick de Gaulle am 22. 11. 1945 vor der Beratenden Versammlung „das zentrale Problem der Welt" nannte (Hüser 1996, S. 262), wurde die neue Kräfte- und Gefahrenkonstellation mehrere Jahre lang verdeckt. (Hüser S. 262, 286, 293.) Die Stellungnahme Edouard Herriots, eines der namhaftesten Politiker der Dritten Republik, vor der Abstimmung über die Europäische Verteidigungsgemeinschaft im Sommer 1954 und erst recht das Ergebnis dieser Abstimmung zeigen das lange Nachwirken der prosowjetischen Einstellung der Kriegs- und frühen Nachkriegszeit. Maurice Couve de Murville (Kap. 5, Anm. 106) umschrieb 1958 die Gemütsverfassung der Franzosen in den ersten Nachkriegsjahren mit den Worten „unendlicher Groll und tiefes Misstrauen". „Es ist nicht zu leugnen, daß eine von außen einwirkende Erscheinung die eingetretene Entwicklung zwar nicht verursacht aber doch außerordentlich beschleunigt hat ... Wenn nicht schon 1945 die sowjetische Gefahr vor der westlichen Welt aufgetaucht, wenn sie seither nicht dauernd gegenwärtig ge-

Die Vorbereitung des Besatzungsstatuts soll hier nur insoweit skizziert werden, als sie das Thema Reeducation betraf.

Schmittlein hat keinen Versuch gemacht, sich gegen ein solches Statut zu stemmen. Er war zu klug, um zu glauben, dass es verhindert werden könne. Ohnehin stand er in immer wieder erneuter Abwehr gegen in Paris laut werdende Stimmen, die die Zwangsläufigkeit und Zweckmäßigkeit seiner kulturpolitischen Linie bestritten und ein weniger hartes Vorgehen im Bildungsbereich für vernünftiger hielten. Sich ihnen gegenüber zu behaupten, erforderte Argumente, die dann auch im Kampf um den Inhalt und Wortlaut des Besatzungsstatuts verwendet wurden. Falls nämlich in einem solchen Statut Stellung und Aufgaben des Direktors der Education Publique in Schmittleins Sinn verankert werden konnten, war das Statut für ihn ein Gewinn. Schmittlein brauchte dann nicht länger darüber zu streiten, ob die von ihm beanspruchten Rechte mit Artikel 4 von Koenigs Ordonnance No. 95 vereinbar waren.[3] Er musste nicht mehr darauf achten, was in Paris opportun erschien. Vielmehr hätte das Statut seine Befugnisse festgeschrieben, vielleicht für viele Jahre. Alles kam daher auf den Wortlaut an. Sollte freilich der Bildungssektor nicht zu den Bereichen gehören, die den Besatzungsmächten vorbehalten wurden, dann waren, wie Schmittlein es sah, Jahre angestrengter Arbeit vergeblich gewesen.[4]

Er trat für den Einbau der ihm wichtigen Regelungen in das Statut während der entscheidenden Monate unermüdlich, zäh und einfallsreich ein, mehr und mehr auch mit Trotz und Ingrimm, als sich abzeichnete, dass andere Themen als die seinen den maßgebenden Gesprächspartnern wesentlicher erschienen.

Mit der Erörterung des Besatzungsstatuts ging die Vorbereitung einer Vereinigung der drei westlichen Zonen einher. Die „Bizone", den Zusammenschluss der britisch und amerikanisch besetzten Teile Deutschlands zum „Vereinigten Wirtschaftsgebiet", gab es bereits seit dem 1. Januar 1947. Zwingende Gründe hatten für diese Lösung gesprochen, die ähnlich

---

blieben wäre, dann wäre auch der Kristallisationsprozeß nicht mit solcher Plötzlichkeit erfolgt ... Ohne den Prager Staatsstreich und die Berliner Blockade (wäre es) nie zum Atlantikpakt und ohne den Angriff auf Korea nie zum Aufbau der westlichen Verteidigung gekommen." (KuU 1958, S. 86, 84.)

[3] Nicht nur Regierung und Landtag von Rheinland-Pfalz bestritten, dass im Erziehungsbereich die Initiative bei der Direction de l'Education Publique liege (Ministerpräsident Altmeier an Gouverneur Hettier de Boislambert 4. 12. 1947, AdO Colmar AC 65.2), auch der französische Gouverneur fand dafür in Koenigs Ordonnance No. 95 keine Stütze. (H. de B. an Koenig, Nr. 1729 S.G., 2. 1. 1948, AC 65.2.) Koenig bat am 21. 1. 1948 das Secrétariat d'Etat aux Affaires allemandes et autrichiennes in Paris, die Frage zu entscheiden. (444/CC/CAC/POL, AC 65.2.)

[4] Bemerkungen zum Wortlaut eines den Regierungen zugeleiteten Entwurfs des Besatzungsstatuts, 18. 12. 1948 (AdO Colmar AC 66.2).

auch für die französische Zone galten, sodass es schließlich am 1. April 1949 zur „Trizone" kam. Nicht so sehr die Vereinigung der Zonen jedoch beschäftigte Schmittlein, als vielmehr deren Folgen für sein Wirken. Als Angelpunkt erschien daher die von allen Besatzungsmächten gutgeheißene Kontrollrats-Direktive Nr. 54, die den deutschen Vorstellungen so krass widersprach. Im September 1947 unterstrich Schmittlein die Anerkennung seines Initiativrechts durch Paris: Die Direction de l'Education Publique konnte tätig werden, um die aus ihrer Sicht notwendigen Reformen den deutschen Behörden nahezulegen. Sie war nicht darauf beschränkt, gegen ihr nicht zusagende deutsche Maßnahmen Einspruch zu erheben.[5] Im gleichen Monat wünschte das Commissariat Général in Paris die Vorlage einer Studie über die Auswirkungen des Beitritts des französischen Besatzungsgebiets zur Trizone. Auch hierbei stellte Schmittlein befriedigt fest, dass die angestrebte Wirtschaftseinheit seinen Bereich nicht berühre. Sollte es zu einem Gebietstausch kommen, sei das jetzt in Württemberg-Hohenzollern tätige französische Personal in der Lage, Nordbaden zu übernehmen und binnen eines Jahres an die übrige Zone anzugleichen.[6]

Die Diskussion ging im Jahr 1948 weiter. Im Februar begründete Graff in einer ganz in Schmittleins Sinn verfassten Denkschrift die Unvermeidlichkeit der eingeführten Kontrolle. Ein Jahrhundert lang hätten Zwang, Nützlichkeitsdenken und strenge kirchliche Moral zusammengewirkt, um das deutsche Volk der Autorität bürgerlicher und militärischer Kreise zu unterwerfen. Deshalb reichten drei Jahre nicht aus, um kritischen Geist und Freiheitsliebe einzupflanzen; nur eine äußerst genaue Überwachung könne die Deutschen hindern, das eben begonnene Werk zunichtezumachen und zu verhängnisvollen Traditionen zurückzukehren. Eingriffsmöglichkeiten seien auch bei der Entnazifizierung unumgänglich, damit

---

[5] So wurde Außenminister Bidaults Schreiben v. 4. 7. 1947 (Kap. 5.3.2 und dortige Anm. 107) den franz. Ländervertretungen gegenüber präzisiert. Die Umerziehung gehöre zu den Hauptaufgaben der Alliierten. Deutsche Behörden könnten nicht unter Berufung auf demokratische Grundsätze, deren wahren Geist sie oft genug missverständen, das der Militärregierung obliegende Werk der Demokratisierung behindern. (9581 ABX, AdO Colmar AC 65.2.) Auch gegenüber Tarbé de St.-Hardouin, der bei einem Gespräch von Schmittlein eine schriftliche Stellungnahme zum Bescheid des Außenministeriums v. 10. 9. 1947 (569 EU, Kap. 5.3.2 und dortige Anm. 106) erbat, stellte dieser am 25. 9. 1947 fest, dass bei der Schulreform die Initiative nicht, wie von Paris angeregt, den Deutschen überlassen werden könne: Sie seien zur Reform entweder außerstande oder brächten sie nicht zum Abschluss. (AC 65.2.) Noch in einem Schreiben v. 28. 7. 1948 an den Staatspräsidenten von Württ.-Hohenzollern betonte die Tübinger Délégation Supérieure, dass sich die Militärregierung das Recht zur Gesetzesinitiative im Unterrichtswesen vorbehalte. (1087 SAA/JCE/LH, Ziff. 6, StAS, Wü 82, Acc.-Nr. 255/1986, Arch.-Nr. 1 (G 1.1).)

[6] 26. 9. 1947, Schmittleins Stellungnahme für die Studie v. 11. 10. 1947 (9110/DGAA/EDU), beides AdO Colmar AC 65.2.

nicht die rührigen und sehr einflussreichen alten Nazis wieder in alle Führungspositionen einzögen. Zur höheren Schule wurde erklärt, die Lehrerbildung sei dort noch ganz in deutscher Hand und die nationalistische höhere Lehrerschaft daher gegen die Franzosen am feindseligsten und demokratischen Ideen am wenigsten zugänglich.[7]

Fast gleichzeitig betonte Graff, über welche Rechte die französische Verwaltung verfügen müsse, um erfolgreich zu arbeiten. Hinsichtlich der Schulorganisation nannte er das Initiativrecht bei Reformen und die Herstellung vorherigen Einvernehmens bei von deutscher Seite kommenden Reformvorschlägen, also die Möglichkeit, diese abzuwandeln oder ganz zu verhindern, ehe sie an die Öffentlichkeit gelangten. Ebenso wichtig sei die Überwachung der Ausführung der Schulgesetze. Im Fall der Lehrerschaft und Schulverwaltung forderte er das Recht zur Zustimmung, somit auch Ablehnung, bei der Ernennung von leitenden Verwaltungsbeamten, Schulräten und Ausbildern an Lehrerbildungsanstalten, überdies das Recht zu eigenen Vorschlägen bei Ernennungen an den Lehrerbildungsanstalten und bei den Assistenten und Lektoren. Weiterhin sollte die französische Verwaltung bei der Ernennung, Versetzung, Beförderung und Entlassung von Lehrern und bei der Installierung der Vorsitzenden von Lehrerverbänden ein Veto einlegen und in den Schulen die dort Lehrenden überwachen können. Schließlich müsse für alle Lehrbücher ausschließlich sie zuständig sein.[8]

Schmittlein selbst formulierte im März 1948 seine Ansicht über die derzeitige Organisation der französischen Verwaltung.[9] Das Ende November 1947 unter der Leitung von Pierre Schneiter gebildete Staatssekretariat für deutsche und österreichische Angelegenheiten in Paris, in dem sich der Vorrang der Politik vor der Verwaltungstätigkeit der Militärregierung ausdrückte, schien ihm für eine einheitliche politische Linie schädlich. Er hob auf Kompetenz und Effizienz ab: Der Staatssekretär und seine Mitarbeiter verfügten zusammen nicht über eine höhere Kompetenz als Baden-Baden, sodass die Interventionen aus Paris zu Konflikten führten

[7] 7267 SAA/EDU v. 13. 2. 1948 (AdO Colmar AC 65.2). Am Schluss heißt es, es sei gar nicht möglich, sämtliche (deutschen) Versäumnisse, Umgehungen, Tricks, Verzögerungsmaßnahmen und sogar Sabotagen aufzulisten. Wenn im gleichen Dokument erklärt wird, das Personal der Education Publique sei durch seine Sprachkenntnis und guten Kontakte imstande, dem schlechten Eindruck entgegenzuwirken, den das unqualifizierbare Verhalten gewisser Franzosen, die Plünderungen, überzogenen Beschlagnahmungen und das Unverständnis von Besatzungsangehörigen, die der deutschen Sprache nicht mächtig seien, verursachten, erscheint dieser an sich zutreffende Hinweis wie eine Beschönigung der Repression, die der sonstige Text befürwortet.

[8] 14. 2. 1948, 7271/SAA/EDU, AdO Colmar AC 65.2.

[9] Vermerk v. 21. 3. 1948 für Gaborit, 828/DGAA/EDU, AdO Colmar AC 65.2.

und die Anweisungen „fast immer undurchführbar oder unzweckmäßig" seien. Das Staatssekretariat sollte sich mit einem kleinen Stab begnügen, häufigen Gesprächskontakt mit den in Baden-Baden Verantwortlichen halten und die notwendige Politik mit den jeweils betroffenen Ministerien erörtern, somit eine Clearing-Stelle sein, die gegebenenfalls die Maßnahmen Schmittleins den Pariser Ministerien erläuterte und dort vertrat. Aufs Neue stellte Schmittlein auch die französischen Länderverwaltungen in Frage. Die Ebenen zwischen den Kreisen und der Zentrale – Distrikt und Land – seien unnütz, ja nachteilig. „In den Rang von Vizekönigtümern erhoben", wollten die Délégations Supérieures alles allein machen, ohne dafür ausgerüstet zu sein. Ihr „Defätismus" gegenüber den Deutschen sei zu 90 Prozent dafür verantwortlich, dass bei diesen der Nationalismus wieder erwache, und habe praktisch zu einem Stillstand der französischen Politik in der Zone geführt. Auch hier wären kleine Verbindungsbüros zu den deutschen Landesregierungen sachdienlicher.

Der im Gang befindliche Personalabbau treffe die für die Zukunft arbeitenden Direktionen im Arbeitsbereich Sabatiers weit härter als die nur für die Gegenwart arbeitende Wirtschaftsabteilung, wo die durchschnittliche Arbeitszeit gerade zwei Stunden am Tag betrage, soweit es sich übers Land hin nicht überhaupt um Sinekuren handele. Würde die französische Vertretung in Berlin mit ihren Tausenden von Beschäftigten in eine Verbindungsstelle von 100–150 Personen umgewandelt, würden im Bereich „Entwaffnung" die Stellen Hunderter unfähiger, aber sehr hochrangiger Offiziere gestrichen, Koenigs „Cabinet" auf 20–30 Personen zurückgeschnitten statt der gegenwärtig 285 Personen und 95 zusätzlichen Abrüstungs-Offiziere, und würden schließlich die Délégations Supérieures abgeschafft, so ergäbe sich ein Gewinn von rund 2000 Stellen. Die Folge wäre keineswegs ein Stillstand, denn man hätte lediglich „die Parasiten ausgemerzt".

Auch in dieser temperamentvollen Äußerung unterstrich Schmittlein die Notwendigkeit, den Deutschen gegenüber das Recht zur Initiative zu behalten. Er fügte das Recht auf Entscheidung hinzu.[10]

Die Sorge vor einer Durchkreuzung seiner Politik durch das aktiver werdende Staatssekretariat in Paris war keineswegs grundlos. Für die erste Sitzung der neu geschaffenen, unter der Leitung des bekannten Germanisten der Sorbonne Edmond Vermeil stehenden Commission Culturelle Anfang Mai 1948 hatte der im Staatssekretariat als „Chef du service culturel" tätige Professeur René Cannac eine Tischvorlage vorbereitet, in der eine

[10] Auch am 26. 3. 1948 wies Schmittlein in der Antwort auf eine Anfrage aus Koenigs „Cabinet" (2866 DG v. 8. 3. 1948) darauf hin, dass die Education Publique die Möglichkeit zu einer aktiven Rolle, ein „pouvoir positif", haben müsse. (AdO Colmar AC 65.2.)

Reihe von Maßnahmen angesprochen war, die deutsche Widerstände hervorgerufen hätten. Hierzu gehörte die Abschaffung des Lateinunterrichts in der Unterstufe der Gymnasien und der Wegfall der Unterstufenklassen überhaupt. Cannac stellte die Frage nach dem Sinn der Angleichung des deutschen Gymnasiums an das französische Lycée und nach der Notwendigkeit der Oktroyierung einer Reform, die die deutschen Fachleute nicht wollten. Wären gemischte, aus Franzosen und Deutschen bestehende Reformausschüsse nicht vorzuziehen? Zum Zentralabitur wurde gefragt, ob es bessere Garantien gebe als das alte System oder ob diese Reform rückgängig gemacht werden sollte. Auch das Lehrbücher-Monopol war angesprochen und dabei ebenfalls die Möglichkeit gemischter Kommissionen genannt.[11]

Die Commission Culturelle und ihr Vorsitzender machten sich die in den Fragen angedeutete Kritik an Schmittlein jedoch nicht zu eigen. Dieser ließ Sauzin zu Cannacs Papier Stellung nehmen, der die Neugestaltung des Abiturs mit der Überfüllung der Universitäten begründete. Die Rektoren und Dekane seien mit dem neuen System einschließlich des Vorbereitungsjahres zufrieden: „Ein wirklicher Fortschritt und ein wirksames Mittel der Auslese." Zur Lehrerschaft meinte Sauzin: „Ich bedauere jeden Tag, dass die Mehrheit der deutschen Lehrer aller Stufen noch nicht fähig ist, über Erziehungsfragen selbstständig zu entscheiden ... Wenn ihnen der Gedanke, unter Vormundschaft zu stehen, gegen den Strich geht, ist das nicht verwunderlich. Aber wir können ihnen die Gleichberechtigung nicht geben, ohne große Gefahr zu laufen."[12]

Im Juli legte Schmittlein ein weiteres Mal seine Sicht der Situation nach der Londoner Konferenz in einer Denkschrift dar.[13] Von Anfang an, nicht erst neuerdings sei es eine Grundregel gewesen, dass die Umerziehung der Deutschen nicht durch Deutsche geleistet werden könne. Die gegenwärtige Lage bestätige die Richtigkeit dieses Grundsatzes:

---

[11] 3. 5. 1948, AdO Colmar AC 65.2. Schmittlein kennzeichnete das Papier in einer Randglosse als „törichte Polemik", die ihrem Autor keine Ehre mache. Ärger über die Einmischung und Sorge um den Bestand seines Werkes kamen wohl bei ihm zusammen. In seiner Denkschrift v. 13. 7. 1948 (3374/CCSG/EDU, AC 65.2) ging er auf die Commission Culturelle und die Anregungen des Staatssekretariats an die Kommission näher ein. Inzwischen hatte – am 5. 7. 1948 – eine weitere Sitzung stattgefunden, in der sich Vermeil wie am 3.5. bis in die Wortwahl hinein an Schmittleins Seite stellte.

[12] 1604/DGAA/EDU v. 28. 5. 1948, von Schmittlein am 4.5. (1765/CCSG/EDU) angefordert, AdO Colmar AC 65.2. Ohne die Eindämmung des Zustroms zur Universität hätte allein Mainz 12 000 Studierende statt der jetzt 13 000 in der gesamten franz. Zone.

[13] 3374/CCSG/EDU v. 13. 7. 1948. Die angesprochenen Themen wurden am 21. 7. 1948 bei General Koenig erörtert. (AdO Colmar AC 65.2.)

„Ein postnazistisches Regime, in dem die demokratischen Deutschen eine verschwindende Minderheit darstellen und wo ein unkontrolliertes demokratisches Spiel angesichts einer genau wie 1933 zusammengesetzten Wählerschaft nur dazu führen kann, dass Reaktion und Nationalismus an die Macht gelangen." Die Freiheit der deutschen Jugend und der demokratischen Elemente müsse geschützt werden, bis diese stark genug seien, sich zu behaupten, was bei optimistischer Einschätzung in zehn Jahren der Fall sein könne.

Schmittlein zitierte frühere Äußerungen und Entscheidungen, die seine Politik guthießen. Wie so oft malte er ein eindrucksvolles Bild, auf dem hier die Verantwortlichen und Sachkenner, dort die beschränkten Buchstabengläubigen in untergeordneten Instanzen plastisch hervortraten – angeblich kleine Kreise, die das Londoner Ergebnis übergenau und im Widerspruch zu seinem Geist auslegten. Nachdem Michel Debré, der Secrétaire Général des Staatssekretariats, in der Sitzung vom 5. Juli darauf hingewiesen hatte, dass die Franzosen ihre Vorstellungen in London nicht hätten durchsetzen können[14], und Jean Sauvagnargues dies als Teilnehmer an den Verhandlungen bestätigt hatte[15], verzichtete Schmittlein darauf, die Vereinbarungen rundheraus in Frage zu stellen. Wenn die Initiative und die Gesetzgebungskompetenz den deutschen Ländern übergeben würden, reiche auch die Formel „observer, conseiller, assister" in Verbindung mit dem Vetorecht aus, die bisherige Politik fortzuführen. Allerdings müssten die Londoner Ergebnisse präzisiert werden: Hierauf sollte das Erziehungsministerium in Paris im Kabinett oder beim Außenministerium nachdrücklich drängen. Die Demokratisierung Deutschlands schlechthin stehe auf dem Spiel. Auf ein Vetorecht zur Verhinderung einer reaktionären Gesetzgebung, die die Arbeit von drei Jahren zunichtemachen würde, könne nicht verzichtet werden. Besser freilich wäre es, den Passus zu streichen, der den Besatzungsmächten das Initiativrecht nehme, und durch den Hinweis zu ersetzen, dass die Zonenchefs bei Versagen oder Untätigkeit deutscher Stellen die nötigen Bestimmungen selbst erlassen könnten. Sollte dies bei den Amerikanern und Engländern nicht zu erreichen sein, müsse zumindest die Zahl der Kontrolleure erhöht werden, damit hohe

[14] „Nous avons été battus, battus à plate couture." Debré (1912–1996), Docteur en droit, Gründer der Ecole Nationale d'Administration, wurde einer der bekanntesten gaullistischen Politiker, 1958–59 Justizminister, 1959–62 Ministerpräsident, später Wirtschafts- und Finanzminister (1966–68), Außenminister (1968/69) und Verteidigungsminister (1969–73). 1981 kandidierte er, allerdings ohne Erfolg, für das Amt des Präsidenten der Republik.

[15] Sauvagnargues (1915–2002) war 1946–1949 im französischen Außenministerium für deutsche Fragen zuständig, später u. a. Botschafter in Bonn (1970–74) und London und 1974–76 Außenminister.

deutsche Amtsinhaber besser beeinflusst werden könnten und reaktionären Einwirkungen auf sie begegnet werden könne.[16]

In einem Vermerk, den Schmittleins engste Mitarbeiterin Giron Anfang September 1948 für Sabatier machte[17], wurde der Versuch, über eine Interpretation der Londoner Vereinbarungen willkommenere Ergebnisse zu bewirken, wiederholt: Kontrolle müsse Beobachtung und Beratung einschließen und wirksam sein. Die Aufgabe sei, über die Demokratisierung in allen Bereichen zu wachen und die reaktionären und nationalistischen Einflüsse auszugleichen, denen die deutschen Amtsträger „Tag um Tag ausgesetzt" seien. Deshalb benötige man auf der künftigen Bundesebene ein Verbindungsbüro zur deutschen Regierung und zum Parlament, auf Landesebene Personen zur Beeinflussung und Beratung der mit der Gesetzgebung befassten deutschen Amtsinhaber in den verschiedenen Sparten des Bildungswesens und zur Überwachung der Ausführung der Gesetze, aber auch zur Einwirkung auf Verlage, Ausstellungskonzepte und Bibliotheken, für internationale Kontakte von Wissenschaftlern und Jugendtreffen und zur Belebung der Alltagskultur schlechthin. Auf örtlicher Ebene schließlich gehe es wiederum um die wirksame Kontrolle der Anwendung von Gesetzen und Verordnungen. Die notwendige Einheitlichkeit sei durch die Zentrale, also die bestehende Division de l'Education Publique, gewährleistet. Für die nicht von der Zentrale wahrgenommenen Aufgaben seien auf Bundesebene drei Personen, für jedes Land ein Leiter und sechs Kontrolleure, zudem acht weitere Personen für den Kulturbereich außerhalb des Erziehungswesens erforderlich, örtlich eine Person für jeden Kreis.[18]

In der Abteilungsleiterbesprechung vom 13. Oktober 1948 wurde der gegenwärtige Stand der Diskussion über das Besatzungsstatut so wiedergegeben: Die Sachverständigen auf amerikanischer und englischer Seite hätten Veränderungen der Londoner Empfehlungen ausgeschlossen, seien aber mit einer „großzügigen Auslegung des Londoner Textes" einverstanden. Neu tauchte das Problem einer möglichen Kontrolle zu dritt auf: Es könnte für jedes deutsche Land ein Direktorium geschaffen werden,

---

[16] Schmittlein stellte fest, schon jetzt sei es praktisch unmöglich, die Absetzung eines deutschen Amtsträgers zu erreichen, selbst wenn dessen ganzes Wirken darin bestehe, die Demokratisierung des Landes zu verhindern. Er dachte offenbar an Fleig, ohne dessen Namen jedoch zu nennen.

[17] 4680/CCSG/EDU v. 4. 9. 1948. Ein Vermerk Sabatiers zur Kontrollaufgabe (0331/CC/ADM v. 31. 8. 1948) war vorausgegangen. (Beides AdO Colmar AC 66.2.)

[18] Die Personalwünsche wurden auf Bitte Sabatiers (0400/CC/ADM v. 24. 9. 1948) am 25.9. erneut vorgetragen (4960/CCSG/EDU), zugleich aber modifiziert: Stellen für die Bundesebene fielen weg, je Land wurden 6 Kontrolleure innerhalb und 9 außerhalb des Erziehungsbereichs für nötig gehalten, örtlich blieb es bei einem Kontrolleur je Kreis. (AdO Colmar AC 66.2.)

dessen Vorsitz von der jeweiligen Besatzungsmacht wahrgenommen würde.[19]

Gegen Jahresende lag ein Entwurf des Statuts zur eingehenden Diskussion vor.[20] Schmittlein hatte kurz zuvor in London[21] und Mainz[22] mit seinen Kollegen aus den beiden anderen Westzonen und weiteren Sachverständigen beraten. Er hatte erreicht, dass in die Präambel die „Demokratisierung", in der er den Schlüssel zum künftigen Wirken im Erziehungsbereich erblickte, als ein wesentliches Ziel der Besatzung aufgenommen wurde.[23] Art. III,3 erlaubte ein Veto innerhalb von 21 Tagen, wobei die Demokratisierung das Kriterium darstellte. Inhaltlich wurde sie durch Verweise auf das Potsdamer Abkommen und die Empfehlungen vom 22.4.1947 (Direktive Nr. 54) näher bestimmt. Man ging davon aus, dass jeder Zonenchef, unabhängig von den beiden anderen, berechtigt sei, das Veto einzulegen. Birley, Schmittleins Kollege aus der britischen Zone, bekannte sich allerdings dazu, dass die Gesamtabsicht des Besatzungsstatuts, die Übertragung von mehr Verantwortung auf die Deutschen, bei der Interpretation im Einzelnen entscheidend sein müsse. Schmittlein sah in der zunehmenden Selbstverantwortung jedoch nur ein Mittel, in der Demokratisierung, wie er sie verstand, das entscheidende Ziel.

Entsprechend groß war seine Enttäuschung über den ihm am 18. Dezember vorliegenden Textvorschlag.[24] In Art. II, wo die Rechte aufgeführt waren, die sich die Siegermächte vorbehielten, suchte er das Erziehungswesen vergebens, obwohl das französische Parlament und das Erziehungsministerium sich für die Hereinnahme ausgesprochen hatten. In Art. III bemerkte er, dass die Deutschen künftig die Gesetze für das Bildungswesen nach eigenem Gutdünken beschließen und anders lautende Gesetze und Verfügungen aus der Besatzungszeit abschaffen konnten. Ließ sich neuen Gesetzen, die „eindeutig reaktionär sind, ein Veto entgegensetzen? Worauf wollen sich die Gouverneure stützen, einmal unterstellt, dass sie geneigt sein sollten, zum Veto zu greifen?"

Auch die Entfernung deutscher „Amtsinhaber, die die Besatzung bei der ihr nach dem Statut zukommenden Aufgabe behindern", war in Art. IV auf andere Bereiche beschränkt, sodass zu Schmittleins Empörung künftig allenfalls ein Industrieller entlassen werden konnte, ein „Nazilehrer, der

[19] Protokoll v. 13. 10. 1948, AdO Colmar AC 66.2.
[20] Wortlaut v. 4. 11. 1948; auf ihn bezieht sich Schmittlein in seinem Bericht v. 7. 12. 1948, AdO Colmar AC 66.2.
[21] Bericht 5883/CCSG/EDU v. 26. 11. 1948 (AdO Colmar AC 66.2): Vgl. Kap. 6.10 und die dortige Anm. 192.
[22] Bericht v. 7. 12. 1948 (AdO Colmar AC 66.2).
[23] 18. 12. 1948, AdO Colmar AC 66.2: Text des Entwurfs des Dreierausschusses für das Besatzungsstatut v. 16.12. mit handschriftlicher Kommentierung.
[24] Vgl. Anm. 23.

Naziunterricht hält", dagegen nicht. In Art. VI erschien Schmittlein das Wort ‚observer' (beobachten, statt contrôler) zu schwach: Der folgende Satz, der keinerlei Begrenzung der deutschen Zuständigkeiten vorsehe, müsse fallen. Art. VII vollends sei „katastrophal": Er gestatte den Deutschen, auf dem Umweg über den Haushalt wieder Schulgeld an den Lehrerbildungsanstalten einzuführen oder die Vergütung für die Assistenten zu streichen.

In der Abteilungsleiterbesprechung vom 22. Dezember, in der Frau Giron Schmittlein vertrat, war von Kohle und Stahl, der Zukunft der Ruhr, von Demontagen und vom Außenhandel die Rede. Zum Erziehungswesen fiel kein Wort.[25] Der Schmittlein erregende Wortlaut des Dreierausschusses war bereits am 16. Dezember von den Zonenchefs gebilligt und an die Regierungen weitergeleitet worden.

Doch Schmittlein gab noch nicht auf. Zu Beginn des neuen Jahres gelang es ihm, Koenig zu einem Rettungsversuch in letzter Minute zu überreden.

Am 26. Januar 1949 richtete der französische Zonenbefehlshaber ein Telegramm an „Diplomatie".[26] „Nach gründlicher Überlegung" forderte er eine Garantie dafür, dass durch deutsche Gesetze oder Gerichte keine Änderungen im Erziehungsbereich vorgenommen werden könnten. Da beim fortgeschrittenen Stand der Diskussion eine Aufnahme dieses Sektors in die Gruppe der den Alliierten vorbehaltenen Bereiche schwierig zu erreichen sein dürfte, schlug er vor, beim Wortlaut zu bleiben, aber einen Brief zwischen den Zonenchefs auszutauschen, der die Begriffe „Beobachtung" (observation) und „Unterstützung" (assistance) interpretierte. Damit würde die Grundlage für eine Dreierverfügung geschaffen, die Koenig bei der Harmonisierung zwischen den Zonen vorlegen werde.

Nur zwei Tage später unterbreitete die mit der Harmonisierung der Gesetzgebung innerhalb der französischen Zone betraute Direction des Services Juridiques et de Législation eine dritte Liste geltender gesetzlicher Vorschriften, die dem künftigen Besatzungsstatut widersprachen und daher aufgehoben werden mussten. In der Einleitung war unterstellt, dass alle Vorschriften der Division de l'Education Publique zu den Texten in Liste 2 gehörten, die von deutscher Seite geändert oder abgeschafft werden konnten, wogegen jedoch die Möglichkeit eines Vetos verblieb.[27] Sabatier wandte sich schon tags darauf an die Direction Générale de la Justice und bat, zusammen mit Schmittlein eine Ordonnance über die Rechte und Pflichten zu erarbeiten, die sich aus der besonderen Verantwortung der Alliierten bei der Erziehung des deutschen Volkes ergäben. Dieser Entwurf sei dann im Harmonisierungsausschuss einzubringen und zu

[25] AdO Colmar AC 66.2.
[26] Wie Anm. 25.
[27] 00049/SG/HAL v. 28. 1. 1949, AdO Colmar AC 66.2.

Liste 1, den vorbehaltenen Rechten, zu nehmen. Zugleich mit dem Statut werde ein Brief veröffentlicht und den Alliierten übergeben, der feststelle, wie die Zonenbefehlshaber die Aufgabe von „Beobachtung, Rat und Beistand" nach § 19 auszuführen beabsichtigten.[28]

Am 30. Januar antwortete der französische Botschafter in London, Massigli, telegrafisch auf Koenigs Mitteilung. Den Erziehungsbereich zu den Reservatrechten der Alliierten zu nehmen, werde schon deshalb auf den Widerstand Großbritanniens und der Vereinigten Staaten stoßen, weil dieser Vorschlag in einem fortgeschrittenen Stadium der Diskussion völlig neu eingebracht werde. Eine Dreierverfügung sei zwar bei Presse und Rundfunk im Hinblick auf Art. II d möglich; es sei aber schwer, eine Stelle im Text zu finden, auf die sich der Erziehungsbereich stützen könnte. Art. VI stehe entgegen. Falls Koenig es wolle, werde dennoch ein Versuch gemacht werden; dafür sei jedoch die beabsichtigte Verfügung kurzfristig erforderlich. Im Übrigen könnte über den neugefassten Artikel IV § 11 eingewirkt werden, der die Entlassung bei Widerstand gegen die Besatzungsmächte vorsah, wenn diese in Erfüllung ihrer Aufgaben nach Art. VI tätig waren.[29]

Die Direction Générale de la Justice hatte weniger Bedenken; sie schöpfte den Wortlaut des Statuts voll zugunsten der Militärregierung aus.[30] § 19 schränke deren Zuständigkeit nicht ein. Die deutschen Regierungen seien gehalten, Auskünfte zu erteilen und Statistiken vorzulegen und so den Besatzungsbehörden die Erfüllung ihrer Aufgaben zu ermöglichen. Die „Demokratisierung der Erziehung des deutschen Volkes" reiche über die Schule hinaus. Nicht möglich sei nur eine eigene Gesetzgebung und Rechtsprechung oder die Absetzung eines Beamten durch die Militärregierung. „Beobachten" betreffe ebenso die Ausführung von Anordnungen wie das Handeln der Regierungen. Nicht nur diese seien zu beraten, sondern der Staat, also die Gesamtheit aller öffentlichen Einrichtungen. „Beratung" erlaube daher, auf jede deutsche Bildungseinrichtung zuzugehen, um sie den Rat der Besatzungsbehörden wissen zu lassen. Die vorgesehene Verfügung solle die Direktiven 54 und 56 ausdrücklich nennen. Die deutschen Institutionen seien verpflichtet, Rat einzuholen. „Beistand"

---

[28] 00693 CC/ADM v. 29. 1. 1949, AdO Colmar AC 66.2.

[29] 30. 1. 1949, Schmittlein am 31. vom Conseiller politique zugeleitet. Vgl. dazu 00712 CC/ADM v. 11. 2. 1949 und 00349-CC/SG v. 18. 2. 1949. (Alles AdO Colmar AC 66.2.)

[30] JUST. 1/12/JH, der Tag fehlt bei AdO Colmar AC 66.2. Eine geringfügig geänderte spätere Fassung trägt das Datum 11. 2. 1949. Sie betont, dass zwar eine eigene Gesetzgebung nicht möglich sei, wohl aber die Ausübung des Vetos bei antidemokratischer deutscher Gesetzgebung oder einer Gesetzgebung, die an Maßnahmen aus der Zeit vor dem Statut rühre, die durch die Gesetzgebung der Besatzungsmächte, die das Statut begleitet, aufrechterhalten werden.

schließlich bedeute das Recht ständiger Kontrolle, die Möglichkeit, in alle Erziehungsgremien Beobachter zu entsenden und ein alliiertes Gremium zu schaffen, dem die Durchführung der Aufgabe übertragen werde.

Schmittlein verfasste zur gleichen Zeit den Entwurf einer Verfügung Koenigs, wie sie der französische Botschafter in London angesprochen hatte.[31] In seinem Vorschlag zitierte er das Gebot des Potsdamer Abkommens, „die Erziehung in Deutschland so zu kontrollieren, dass nazistische und militaristische Lehren völlig beseitigt werden und die fruchtbare Entwicklung demokratischer Ideen ermöglicht wird." Aus diesem Auftrag leitete er zwölf konkrete Folgerungen ab:

„1. Die Länderbehörden prüfen unverzüglich die Reformpläne, die geeignet sind, die Einführung eines fortschrittlichen und auf lange Sicht zweckmäßigen Erziehungsprogramms zu sichern, das zum Ziel hat, jede Spur nazistischer oder militaristischer Ideologie auszumerzen und der deutschen Jugend demokratische Grundsätze beizubringen.
2. Von deutschen Behörden vorgelegte Teilreformen im Erziehungsbereich oder größere Projekte für die weitere Zukunft werden unabhängig davon, ob sie im Übrigen mit Entscheidungen der alliierten Kontrollbehörde übereinstimmen, von den Zonenbefehlshabern nur gebilligt, wenn sie einen großen Fortschritt auf dem Weg zur Verwirklichung der Grundsätze darstellen, die in der Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats aufgelistet sind.
3. Durch die Gesetzgebung der Militärregierung schon verwirklichte Demokratisierungsmaßnahmen werden binnen sechs Monaten nach der Veröffentlichung dieser Verfügung in Landesrecht umgesetzt. Neue Gesetze können diese Maßnahmen der Militärregierung ändern und ergänzen, sofern die Änderungen auf der Direktive Nr. 54 fußen.
4. Die Erwachsenenbildung richtet sich nach den Grundsätzen der Direktive Nr. 56.
5. Die alliierten Verwaltungen haben die Aufgabe, den Länderbehörden bei der Demokratisierung zu helfen und sie zu beraten, insbesondere bei der Erziehung des deutschen Volkes. Hierfür werden in jedem Land gemischte Ausschüsse aus alliierten und deutschen Vertretern gebildet, die alle Maßnahmen im Erziehungsbereich zu prüfen oder anzuregen haben. Jede Maßnahme im Schulbereich, insbesondere wenn sie die Heranbildung von Führungskräften betrifft, bedarf der Zustimmung dieser Ausschüsse.
6. Die im vorhergehenden Absatz vorgesehenen Ausschüsse sind in gleicher Weise zuständig für Schulbücher wie für alle Werke der Literatur im weiteren Wortsinn, die einen Einfluss auf die Erziehung des deut-

[31] 7161/CCSG/EDU, AdO Colmar AC 66.2. Der Entwurf wurde von Schmittlein am 2. 2. 1949 dem Conseiller Administratif zugeleitet.

schen Volkes haben können, insbesondere für Werke aus den Gebieten Geschichte und Politik. Sie sind ferner vor jeder wichtigen Stellenbesetzung im Erziehungsbereich zu beteiligen, ob es sich dabei nun um Universitäten, Lehrerbildungsanstalten, maßgebende Funktionen (in der Schulverwaltung), die Eröffnung neuer Verlage oder die Gründung von Jugendvereinigungen oder Einrichtungen der allgemeinen Volkskultur (Sport, Sängerbünde ...) handelt.

7. Die genannten Ausschüsse sind befugt, alle Maßnahmen zu prüfen, die kulturelle und geistige Kontakte mit dem Ausland betreffen.
8. Ein vom Zonenbefehlshaber bestimmter Vertreter nimmt als Beobachter und Berater obligatorisch an allen Sitzungen parlamentarischer Ausschüsse und Universitätskommissionen teil, in denen Erziehungsfragen behandelt werden.
9. Die hierfür bestimmten alliierten Vertreter haben zu allen Bildungseinrichtungen und Informationsquellen Zugang. Diese Sachverständigen haben das Recht, von den deutschen Verwaltungen Mehrfertigungen aller Entscheidungen und des Erziehungsfragen betreffenden Schriftwechsels zu verlangen.
10. Aus dem Lehrberuf aufgrund ihrer nazistischen Tätigkeit entfernte Personen, die nicht vor der Veröffentlichung dieser Verfügung amnestiert oder begnadigt wurden, können nur mit ausdrücklicher Genehmigung der alliierten Behörden in ihren Beruf zurückkehren.
11. Die alliierten Behörden können jeden Beamten oder Angestellten, der durch seine nazistischen oder militaristischen Lehren das Werk der Erziehung des deutschen Volkes gefährdet, auf Zeit oder auf Dauer seines Amtes entheben.
12. Die Zuständigkeit der Militärregierung für das Verbot jeder kulturellen Veranstaltung, die an den Grundsatz der Demokratisierung rühren oder gute Beziehungen zu anderen Völkern beeinträchtigen könnte, bleibt unberührt."

Wortlaut und Gehalt dieser von Schmittlein vorgeschlagenen Verfügung sind erstaunlich. Auf dem Höhepunkt der Berliner Blockade, die ein Zusammenrücken der nicht kommunistisch beherrschten Völker Europas nahelegte und einleitete, werden mit vielen Einzelheiten hier Macht, dort Ohnmacht umschrieben und für eine unabsehbare Zukunft zementiert. Die Wirkung auf die Betroffenen wird entweder nicht bedacht oder als bedeutungslos erachtet. Wenn der Sinn eines Besatzungsstatuts zu diesem Zeitpunkt auch darin gesehen werden konnte, dass es durch Garantien eine freiere Entfaltung des besiegten Volkes möglich machte und die innere Gewinnung der Deutschen für den Westen durch mehr Entscheidungsfreiheit erleichterte, stand diese geplante Begleitverfügung schlechthin gegen Geist und Sinn des Statuts. Denn sie sah eine fortdauernde, ständig

neu kränkende Knebelung vor, die über die um diese Zeit noch selbstverständliche Abhängigkeit eines westdeutschen Staatswesens von den westlichen Siegermächten weit hinausging. Konnten sich vorausschauende Politiker in Washington und London, aber auch in Paris, eine solche Planung angesichts der Weltlage zu eigen machen?

Zunächst musste der Wortlaut innerhalb der Baden-Badener Verwaltung zirkulieren. Sauvagnargues rief Schmittlein noch am gleichen Tag an. Der Gegenvorschlag wirkt gestrafft, weniger detailliert und nachdrücklich, ist in der Sache aber fast gleich. Ziffer 1 betont die Vier-Mächte-Direktive Nr. 54, aus der sich insbesondere der Verzicht auf Schulgeld, der Grundsatz der Chancengleichheit für alle im Bildungswesen und der Geist der Lehrpläne ergäben, deren Genehmigung davon abhänge, dass nazistische und nationalistische Gehalte nicht zugelassen werden können. Ziffer 2 betrifft die gemischten Ausschüsse, deren Billigung für jedes Lehrwerk erforderlich sei und die von den deutschen Behörden vorgeschlagene Anordnungen im Schulbereich prüfen sollten. Dass sie selbst die Initiative ergreifen könnten, wie Schmittlein es wollte, blieb ungesagt. Ziffer 3 war praktisch mit Schmittleins Ziffer 10 identisch.[32]

Schmittlein legte am 10. Februar eine Neufassung seines Wortlauts vor, die er auch Grace, der an diesem Tag in Baden-Baden war, übergab. Acht der zwölf Ziffern waren unverändert, Ziffer 1 war weniger ultimativ formuliert, Ziffer 3 durch einen Satz ersetzt, der die Direktive Nr. 54 als Minimalgrundlage aller langfristigen Schulreformen bezeichnete. Vor die alliiert-deutschen Ausschüsse in Ziffer 5 und 6 war ein interalliierter Ausschuss gesetzt, womit die Chancen der deutschen Seite, eigene Vorstellungen zu verwirklichen, noch einmal vermindert wurden. Er sollte die Generallinie für Ratschläge erarbeiten und deutsche Reformvorschläge prüfen, ehe sie den Landtagen zugingen. Die gemischten Ausschüsse sollten bei jeder Frage eingeschaltet werden, die auf die Erziehung des deutschen Volkes Bezug nahm. Beispielartig waren die Besetzung wichtiger Stellen, das Erscheinen von Schulbüchern, die Jugendverbände und die Volkskultur genannt.[33]

Ein weiterer Vorschlag von juristischer Seite lag am nächsten Tag vor. Er ersetzte die Bezugnahme auf das Potsdamer Abkommen durch den Hinweis auf Art. IV § 19 des Statuts und unterstrich die Bedeutung der Kommissionen, deren Rat die deutschen Behörden einzuholen hatten. Geschickt wurde die Rolle der Militärregierung äußerlich zurückgenommen (Ziffer 7 und 8): Eine Zonen-Kommission, nicht der Zonenbefehlshaber bestimmte die in Schmittleins Ziffer 8 und 9 vorgesehenen Vertreter der Besatzungsmacht, wobei die Zusammensetzung dieser den Länder-

[32] 2. 2. 1949, AdO Colmar AC 66.2.
[33] AdO Colmar AC 66.2.

kommissionen offenbar vor- und übergeordneten Einrichtung offen blieb. Schmittleins Ziffern 10 und 11 sollten als Ziffer 9 und 10 übernommen werden, falls der endgültige Wortlaut des Statuts das möglich machte.[34]

Dieser Entwurf war die Grundlage der nächsten Fassung vom 21. Februar.[35] Dort wurde ausgeführt, dass die Länderkommissionen bis zu zehn Mitglieder haben würden. Für die Hälfte davon sollte die Militärregierung der Zone, für die andere Hälfte die deutsche Landesregierung Persönlichkeiten benennen, deren Sachkenntnis im Bildungs- oder Kulturbereich bekannt war. Das Wort „ausmerzen" war durch den weniger schroffen, inhaltlich aber gleichen Ausdruck „verschwinden machen" ersetzt, in Ziffer 3 die Pflicht der deutschen Behörden, den Rat der Kommission einzuholen, verdeutlicht. Die Befassung der Kommission mit sämtlichen Druckerzeugnissen wurde auf Schulbücher und Werke aus dem historisch-politischen Bereich beschränkt, die vor dem Druck zu prüfen waren. Bei Ernennungen würde die pflichtmäßig zu unterrichtende Kommission eine Liste aufstellen. Die Kommission war auch mit jeder Vereinsgründung zu befassen, deren Zweck in den Erziehungs- oder Kulturbereich fiel. Der offizielle Beobachter bei Sitzungen von Universitätsgremien sollte von der Kommission aus ihrer Mitte bestimmt werden, aber Angehöriger der Besatzungsmacht sein. Dass er auch die Landtagsausschüsse kontrollieren sollte, die Erziehungsfragen behandelten, war verschleiert, aber nicht aufgegeben.[36]

Schmittlein ergänzte anderntags eine bis dahin noch offene, auf die Direktiven 54 und 56 verweisende Stelle durch Einzelbestimmungen: Schulgeld- und Lernmittelfreiheit; Schulpflicht bis zum 15., weitere Schulbildung für die Tüchtigsten bis zum 18. Lebensjahr; Nacheinander von Primar- und Sekundarschule, keine Überlappung, Eintritt in die Sekundarschule frühestens mit 12 Jahren; Unterricht mit dem Erziehungsziel staatsbürgerlicher Verantwortung und Bejahung der Völkergemeinschaft, Geschichtsunterricht in weltweiter, nicht nationaler Perspektive; Unterstützung der grundsätzlich privater Initiative überlassenen Volksbildung durch öffentliche Einrichtungen.[37] Der so vorläufig abschließend formulierte Wortlaut wurde nach Paris weitergereicht.[38]

---

[34] JUST./1/12/JH, 11. 2. 1949, AdO Colmar AC 66.2.

[35] AdO Colmar AC 66.2.

[36] In Ziff. 8 von Schmittleins Entwurf v. 2. 2. 1949 (wie Anm. 31) hieß es, dass bei allen Sitzungen von parlamentarischen Ausschüssen und Universitätskommissionen, in denen Erziehungsfragen behandelt würden, ein vom Zonenbefehlshaber bestimmter Beobachter und Berater anwesend sein müsse. Jetzt lautete die Formulierung: „à toutes les séances des Commissions universitaires ou autres."

[37] 7460/CCSG/EDU v. 22. 2. 1949, AdO Colmar AC 66.2. Der damit vollständige Wortlaut wurde am 8.3. stilistisch nochmals überarbeitet.

[38] 768/ADM v. 7. 3. 1949 (so in der Antwort Pohers, Anm. 39, zitiert). Am 10.3. bat Tarbé de St.-Hardouin Außenminister Robert Schuman, die beiden anderen Besat-

Von dort telegrafierte Alain Poher, der seit 25. November 1948 die davor vorübergehend nicht besetzte Position des Generalkommissars innehatte, das grundsätzliche Einverständnis.[39] Wenn die Verbündeten zustimmten, werde so „eine neue Phase unserer Kultur- und Bildungspolitik in Deutschland eingeleitet." Allerdings sei der Wortlaut von Art. I mit den Londoner Empfehlungen schwer zu vereinbaren. Zum gemeinsamen Handeln der drei Besatzungsmächte hieß es, was die angelsächsische Einwirkung auf die französische Zone einschränke, schließe umgekehrt auch Frankreich aus den anderen Zonen aus. General Robertson werde umso mehr geneigt sein, § 19 des Statuts ausschließlich im britischen Sinn zu verstehen. Poher schlug einen Gedankenaustausch am 12. März vor. Ein zweites Telegramm[40] legte nach: Nach dem Inkrafttreten des Statuts sei die vorgesehene Verfügung nicht mehr möglich; sie müsse – unter Wegfall des Verweises auf § 19 – vorher bekannt gemacht werden. Im Übrigen wäre eine Verringerung der Zahl der Artikel wünschenswert, etwa durch Zusammenlegung der Art. 3 bis 6. Die Inanspruchnahme einer Zuständigkeit für neue Verlage und Verbände mit erzieherischem und kulturellem Zweck sei vielleicht überzogen. Art. 7 sollte allgemeiner formuliert sein: Das betraf die von Schmittlein bewusst einzeln aufgezählten Bestimmungen.

Bei der Sitzung am 12.3.1949 gelangte man hinsichtlich der paritätischen Kommissionen nicht zu einer einheitlichen Meinung. Schmittlein war gegen die Besetzung mit Vertretern aller drei Besatzungsmächte: Ein solcher „tripartisme" werde den Deutschen zeigen, dass die Alliierten uneins seien; er werde die französischen Initiativen scheitern lassen und den Sieg aller deutschen Lösungen sicherstellen. Umgekehrt werde die französische Einwirkung auf andere Zonen durch ein einziges französisches Kommissionsmitglied kaum weit reichen. Gegen alliierte Beobachter bei den französisch-deutschen Kommissionen habe er keine Bedenken.[41]

---

zungsmächte in Westdeutschland für die vorgesehene Verfügung zu gewinnen. Die Entwaffnung Deutschlands bleibe eine Illusion, wenn sie nicht von einem Sinneswandel („un véritable désarmement des esprits") begleitet werde. (No. 1006, AdO Colmar AC 15.1.)

[39] No. 39/POL, No. de Circulation 1438, 10. 3. 1949, AdO Colmar AC 66.2. Poher bekleidete die Stelle bis Mai/Juni 1950 (Hüser 1996, S. 133 f., 157). Er erhielt danach den Vorsitz der Ruhrbehörde (1950–52), war 1952–1958 französischer Vertreter bei der Montanunion und 1955–1957 Präsident der EWG-Kommission, danach Europa-Abgeordneter (1958–69) und 1966–1969 Präsident des Europäischen Parlaments. Seit 1946 – mit einer Unterbrechung 1948 bis 1952 – Senator, wurde er 1968 Präsident des Senats (bis 1992) und in dieser Eigenschaft 1969 interimistisch Staatspräsident.

[40] No. 40/POL, No. de Circulation 1471, 10. 3. 1949, AdO Colmar AC 66.2.

[41] Vermerk Schmittleins v. 14. 3. 1949 für den Commissaire Général aux Affaires Allemandes et Autrichiennes, AdO Colmar AC 66.2.

Zum „tripartisme“ auf Landesebene wurde nun die Entscheidung des Außenministers, Robert Schuman, eingeholt. Dieser erklärte, der Grundsatz, für den man schon bisher gewesen sei, müsse auch hier gelten. Bei der geplanten Verfügung handele der Zonenbefehlshaber im Rahmen der Vollmacht, die den Zonenchefs zukomme, um das Statut zu sichern und im vorliegenden Fall die besondere Verantwortung hinsichtlich § 18 wahrzunehmen.[42]

Somit wurde der Wortlaut der Verfügung ein weiteres Mal neu gefasst.[43] Bezogen auf Art. IV § 19 des Besatzungsstatuts, war der Text gegenüber dem Entwurf vom 8. März geringfügig verändert und gefälliger formuliert. Die alliierten Mitglieder der Kommissionen ernannte der Zonenbefehlshaber. Den Kommissionen wurde „insbesondere“ die Aufgabe zugesprochen, „darüber zu wachen, dass das Erziehungssystem der deutschen Länder demokratischen Grundsätzen entspricht“. Es bestand Konsultationspflicht bei der Besetzung wichtiger Funktionen im Bildungs- und Kulturbereich, in erster Linie bei den Stellen an Hochschulen und in der Verwaltung. Die Bestimmungen aus den Direktiven 54 und 56 waren nicht mehr einzeln aufgelistet. Zum Informationsrecht hieß es: „Die deutschen Verwaltungen machen auf Wunsch Mitteilung von allen Entscheidungen und Schriftstücken, die sich auf Bildungsfragen beziehen.“ Vor der Wiedereinstellung ehemaliger Nationalsozialisten wurde eine Konsultierung der Kommission vorgeschrieben.

Anfang April 1949 tagten die Außenminister der drei westlichen Hauptmächte in Washington.[44] Sie hatten über die lang und detailliert erörterten Probleme zu entscheiden, sich dabei „über Einzel- und Verfahrensfragen zu erheben und das politische Regime Deutschlands festzulegen.“ Dies geschah. Im Unterschied zu älteren Entwürfen betonte der neue Wortlaut des Besatzungsstatuts, obwohl er keineswegs ohne Härten war, die Übertragung von Rechten auf die Deutschen, nicht nur die Vorbehalte der Alliierten. Schon der einleitende Text erwähnte die Notwendigkeit, den Deutschen größere Verantwortung zu übertragen, „indem ganz allgemein an die Stelle eines Regimes direkter alliierter Verwaltung ein Kontrollsystem gesetzt wird.“ Die den Siegermächten verbleibenden Zuständigkeiten werden genannt; „in den anderen Bereichen sind die deutschen Regierungen selbst kompetent, wobei sich die alliierten Behörden jedoch das Recht zur Ausübung einer Kontrolle der Handlungen der deutschen Regierungen vorbehalten.“ Eine zivile Hohe Kommission sollte an die Stelle der Militärregierungen treten. Der Bildungsbereich wurde nicht erwähnt.

---

[42] Telegramm Pohers v. 15. 3. 1949, AdO Colmar AC 66.2.
[43] 18. 3. 1949, AdO Colmar AC 66.2. Zum 8.3. vgl. Anm. 37.
[44] Die Konferenz dauerte vom 1. bis zum 8. 4. 1949.

Dies war der Durchbruch. Aber Schmittlein hoffte noch immer, mit Hilfe der im Wortlaut erwähnten Kontrolle den Kern seiner Zuständigkeiten zu retten. Vielleicht gelang es ihm, mit der Überzeugungskraft seiner Persönlichkeit und seiner Vorstellungen die Zukunft in neuen Strukturen weiterhin zu gestalten.

Eine Woche nach den Beschlüssen von Washington bat er Koenig, da sich die Verhandlungen über gemischte Kommissionen hinzögen, in die Schaffung französisch-deutscher Kommissionen in seiner Zone einzuwilligen. Mit der Zustimmung der Länder sei zu rechnen. Wahrscheinlich werde auch die deutsche Öffentlichkeit eine solche Veränderung günstig aufnehmen, die heute noch leicht zu beschließen sei, in einigen Monaten jedoch wohl nicht mehr möglich sein werde.[45]

Kurz danach traf er sich in Bad Nauheim ein weiteres Mal mit seinen Kollegen aus der amerikanischen und britischen Zone.[46] Birley teilte mit, er sei, über den Text des Statuts und seine Auswirkungen entsetzt, sofort nach London gereist, habe dort aber nichts Näheres erfahren, nur den Eindruck mitnehmen können, dass die Regierung den Bildungsbereich nicht abschreibe. Es ging um die verbleibenden Wirkungsmöglichkeiten, nicht zuletzt auch um das vorhandene Personal. Schmittlein äußerte die Hoffnung, dass sich mit Art. VIII noch etwas machen lasse; auf jeden Fall sei das kulturelle Wirken vom Wegfall des Erziehungsbereichs im Statut nicht berührt. Jeder Zonenbefehlshaber oder Hohe Kommissar könne eine dafür geeignete Einrichtung schaffen. Birley, der die Finanzprobleme seines Landes kannte, goss sofort Wasser in den Wein: Er glaube nicht, dass eine solche Einrichtung und ihre Tätigkeit auf Besatzungskosten möglich sein werde.

Grace, noch ganz in der bisherigen Rolle, erklärte, er werde seinem Chef gegenüber betonen, „dass eine Aufgabe der Tätigkeit im Erziehungsbereich oder eine Verminderung des Personals bei der zunehmenden Gefahr des Nationalismus gleichbedeutend wäre mit der Überlassung des Geländes an den Feind auf dem Höhepunkt der Schlacht und einen Verrat an allen deutschen Demokraten darstellen würde, die damit der nationalistischen und hitleristischen Rache preisgegeben würden." Man einigte sich darauf, dass jeder seinem Zonenbefehlshaber das Problem schriftlich vortragen und personell eine Bestandsgarantie für die nähere Zukunft erbitten solle. Falls Art. VIII eine Handhabe biete, wären zwei Verfügungen, eine zu den Grundsätzen einer demokratischen Erziehung, die andere zur Kontrolle des Bildungswesens, gleichzeitig zu veröffentlichen.

---

[45] 08858/CCSG/EDU v. 15. 4. 1949, AdO Colmar AC 66.2.

[46] Die Besprechung fand am 20. 4. 1949 statt. Schmittleins Bericht darüber datiert v. 29.4. (9161/CCSG/EDU, AdO Colmar AC 66.2.) Vgl. auch Tarbé de Saint-Hardouins Bericht v. 4. 5. 1949 an Außenminister Robert Schuman, Heinemann 1991, S. 306–308.

Bei der Frage gemischter Kommissionen sprach sich Birley für eine einzige Kommission für Deutschland aus, nach Schmittleins Mutmaßung wegen der zentralistischen Tradition seines Landes, hauptsächlich wohl aber aus finanziellen und personellen Gründen. Schmittlein und Grace verwiesen auf den Widerspruch zur föderalistischen Politik der Regierungen, worauf Birley einwandte, es dürfte kaum möglich sein, für jedes der Länder geeignete Persönlichkeiten zu finden. Dass eine einzige Kommission die Einwirkung im Einzelnen nicht leisten konnte, die Schmittlein vorhatte, lag auf der Hand.

Noch war das Besatzungsstatut nicht anzuwenden. Es sollte parallel mit der Gründung eines westdeutschen Staates und in Verbindung mit dessen Verfassung in Kraft treten. Wer einen anderen Inhalt des Statutes wollte, konnte daher vielleicht noch auf Änderungen des Wortlauts hoffen.

Von Grace alarmiert, trat Ende April 1949 der „Beratende Ausschuss für die die Kultur und das Bildungswesen betreffenden Beziehungen mit den besetzten Staaten", vertreten durch Prof. Zook und Dr. Wells, an das amerikanische Außenministerium heran und drängte auf Überprüfung des Statuts oder, falls das nicht möglich sein sollte, auf dessen weitestmögliche Auslegung, damit angemessene Maßnahmen im Bereich der Erziehung und der kulturellen Beziehungen aufrechterhalten werden könnten. Aus der Forderung, dass die Grundrechte und Länderverfassungen zu respektieren seien, wurde die Chance zur Überwachung des Bildungswesens und zur weitergehenden Propagierung demokratischer Grundsätze abgeleitet. Eine Fortführung der Besatzungstätigkeit im Bildungswesen sei für die Sicherheit der Verbündeten und zur Aufrechterhaltung einer demokratischen Regierung in Deutschland wesentlich. Obwohl weder das eine noch das andere bedroht war, kamen Juristen des Außenministeriums in einem Schreiben an Grace zum Schluss, das Recht der Alliierten, ihre Autorität wieder zu beanspruchen, wenn ihre Sicherheit gefährdet wäre oder die demokratische Regierungsform in Deutschland gewährleistet werden müsse, könne eine Handhabe zur Fortsetzung der bisherigen Bildungspolitik sein. Zwei der drei Mächte müssten dazu erklären, die Weiterführung des (Um-)Erziehungsprogramms sei wünschenswert. Falls das Statut jedoch so weit nicht ausgelegt werden könne, würden die deutschen Länder die Hilfe amerikanischen Personals gewiss gern annehmen, solange es sie nichts koste.[47]

[47] AdO Colmar AC 66.2; Tent 1982, S. 307–310. Das Schreiben des „Advisory Committee" datiert v. 29. 4. 1949. Der auf § 2 f des Statuts gestützte Satz lautet im Original: „Continued supervision of education and continued dissemination of democratic principles in Germany is deemed desirable to bring about full individual and official understanding of and ‚respect' for the education provisions of the Land constitutions and the provisions of those constitutions and the Federal Court concerning basic rights."

Unterstützung von außen zu mobilisieren, lag nahe. Auch der Beschluss der Commission exécutive der französischen Gewerkschaft der Erzieher in den besetzten Gebieten, energisch gegen die Weglassung der Demokratisierung bei den Grundzielen der Besatzung und der Jugenderziehung in den Reservatrechten der Besatzungsmächte zu protestieren und eine entsprechende Ergänzung des Wortlauts des Statuts zu fordern, kam wohl kaum von selbst zustande.[48]

Am 14. Mai 1949 trafen sich die drei Erziehungsdirektoren erneut in Bad Nauheim; am 12. Mai war das am 6.–8. April in Washington beschlossene Besatzungsstatut verkündet worden, wenn auch noch nicht in Kraft getreten. Schmittlein und Grace schlugen einen gemeinsamen Schritt bei den Oberbefehlshabern oder Regierungen vor, um ihre Arbeitsgebiete zu erhalten. Birley stellte sich, energischer als am 20. April, dagegen: Da der Erziehungsbereich vom Statut nicht abgedeckt sei, wären die Kosten von den Besatzungsmächten zu tragen. Dazu sei sein Land nicht in der Lage. Die britische Regierung werde auch Empfehlungen an die Deutschen, die ohne Rechtsgrundlage seien, nicht machen. Selbst das amerikanische Außenministerium habe Art. 19 fallen lassen und das von Grace mitgebrachte Schreiben[49] überzeuge nicht. Schließlich wünsche das britische Außenministerium keine ständige Dreiergruppe im Erziehungsbereich.[50]

Das von Schmittlein vorbereitete Memorandum begann mit einer Verbeugung vor dem deutschen Volk, seinem Kulturstand, seiner Zugehörigkeit zur abendländischen Gemeinschaft, seiner Fähigkeit zur Demokratie. Es habe sich jedoch in neuerer Zeit unter dem Einfluss romantisch-nationalistischer Ideen von der westlichen Tradition getrennt. Das Bildungswesen habe diese Ideen als unantastbare Dogmen propagiert: Heldentum, Staatsvergötzung, blinder Gehorsam gegen jede Autorität, rassische und völkische Überlegenheit. Der Rückweg in die Gemeinschaft freier Völker führe über eine gründliche Reform der deutschen Erziehung, damit in Zukunft nicht Untertanen und Soldaten, sondern Bürger und freie Menschen herangebildet würden.

Daraus wurden die schon bisher vorgebrachten Forderungen abgeleitet: Gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle, Schulpflicht bis zum 18. Jahr, wobei die letzten Jahre auch durch Teilzeitschulen bestimmt sein konnten, Ausschluss von Willkür und Standesprivilegien beim Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen, ein zusammenhängendes Schulsystem, in dem die Differenzierung nicht vor dem 7. Schuljahr einsetzt, Schulgeld- und Lern-

[48] Schreiben des Generalsekretärs der Gewerkschaft, P. Crouzet, v. 19. 5. 1949 an Schmittlein. (Beschluss v. 12.5.). AdO Colmar AC 66.2.

[49] Schreiben des juristischen Ausschusses des Außenministeriums. (Vgl. Anm. 47.)

[50] Bericht Schmittleins v. 20. 5. 1949, AdO Colmar AC 66.2. Zur Art und Aufgabe der Kommissionen vgl. Heinemann 1991, S. 171.

mittelfreiheit, kostenlose Internatserziehung für alle, die darauf angewiesen sind. Der Lehrplan müsse die großen Leistungen der Menschheit in Literatur und Philosophie, den Künsten und Naturwissenschaften herausstellen, die Einheit der Kultur der Menschheit betonen, das Individuum fördern und den Staatsbürger heranbilden. Die Erziehung habe zur demokratischen Lebensweise hinzuführen, zu objektivem Urteil, zur Freiheitsliebe, zur Achtung der Meinung anderer und zur persönlichen Verantwortung gegenüber der Völkergemeinschaft. Nicht enzyklopädisches Wissen, das sich nur auf die Autorität des Lehrers stützt, solle erworben, sondern die Urteilsfähigkeit und der kritische Sinn sollten entwickelt werden. Spätestens vom 14. Lebensjahr an sei eine moderne Fremdsprache zu vermitteln; es müsse die Möglichkeit zum Kennenlernen des Auslandes und zur Teilnahme an internationalen Begegnungen gegeben werden. Auch in der Zeit der Berufseinführung dürfe es nicht nur um Wissenserwerb gehen. Alle Besucher einer Universität oder einer ähnlichen Einrichtung seien gehalten, vor der Spezialisierung ihre Allgemeinbildung in einem Vorbereitungsjahr zu vergrößern. An dieser Reform seien alle Schüler, Studierenden und Eltern zu beteiligen. Das Memorandum ging schließlich noch auf die Erwachsenenbildung ein. Organisatorisch sollten die Grundsätze auf oberster Ebene, in der Alliierten Hohen Kommission, durch einen ständigen Ausschuss aus Verantwortlichen der drei Zonen gesichert werden. In jeder Zone läge die Verantwortung beim dortigen Leiter des Bildungswesens, dem die Erziehungsbeamten in jedem Land unmittelbar unterständen. Alle Maßnahmen, die die Erziehung beträfen, müssten auf Zonen- oder alliierter Ebene gebilligt werden. Dieses Programm erfordere Stellen und Mittel, die nicht nur den bisher verfügbaren entsprächen, sondern zumeist vermehrt werden müssten.[51]

Grace hatte sein Memorandum[52] mit dem von Schmittlein inhaltlich abgestimmt, stellte die Gegenwartsaufgaben aber in einen anderen Zusammenhang: Seit Dezember 1941, dem Monat der Eröffnung der Feindseligkeiten, seien die Umerziehung und Neuorientierung des deutschen Volkes Teil der amerikanischen Politik. Das übergreifende Ziel sei, das intellektuelle, spirituelle und kulturelle Leben in Deutschland so wiederherzustellen, dass Freiheit, soziale Gerechtigkeit, Brüderlichkeit und persönliche Verantwortung für die Notwendigkeiten der Gemeinschaft die Grundlage bildeten. Daraus ergäben sich fünf Einzelziele:

– Erhöhung der Achtung der Würde und Rechte des Individuums und der Überzeugungen anderer – auch von Minderheiten – , Freiheit von Denken und Äußerung, Toleranz im zwischenmenschlichen Verhalten.[53]

[51] Wie Anm. 50.
[52] 24. 5. 1949, AdO Colmar AC 66.2.
[53] Im Original: liberal social attitudes.

- Erziehung zu repräsentativer und verantwortlicher Selbstregierung durch Erziehung zur Wahrheitsliebe[54] als Voraussetzung der Wahrung der Gerechtigkeit, durch Weckung des Gefühls persönlicher Verantwortung für Gesellschaft und Staat und des Verständnisses dafür, dass Beamte Diener des Volkes sind.
- Förderung der Vorstellung, dass jede(r) in den Genuss der bürgerlichen Rechte und gesetzlichen Leistungen[55] im Staat, in der Gemeinde und in einer gerechten Gesellschaft kommen muss, unabhängig von Rasse, Geschlecht und Glaubensbekenntnis.
- Verstärkung der Achtung des internationalen Friedens und der Zusammenarbeit und der Kulturleistungen anderer Völker, dabei Förderung der freien Begegnung von Einzelnen, Gruppen und Völkern als notwendige Voraussetzung für nationale und internationale Verständigung; Aufforderung dazu, die deutsche Kultur als Teil der abendländischen zu sehen und (in diesem Sinne) weiterzuentwickeln.
- Hilfe für das deutsche Volk, seine gesellschaftlichen Einrichtungen anzupassen, neu zu organisieren und neu zu orientieren.[56]
- Teilweise waren diese Ziele, so Grace, schon erreicht. Die endgültige Verwirklichung sollte durch Aussprache und Zusammenarbeit mit den bestehenden deutschen Einrichtungen zustande kommen. Ausdrücklich wurden der Erziehungs- und Kulturbereich und das Leben und Wirken in der Gemeinschaft genannt.[57]

Aus den Zielen wurden die „Grundnotwendigkeiten" abgeleitet. Sie waren großenteils in Berchtesgaden formuliert worden[58] oder wurden der Kontrollratsdirektive Nr. 54 entnommen, reichten darüber aber noch hinaus – von gleichen Bildungsmöglichkeiten für alle und einer angemessenen Dauer der Erziehungsphase bis hin zur Zugänglichkeit öffentlich geförderter Bibliotheken und Museen, die zum Nutzen der Besucher verwaltet werden müssten. Auch die Religionsgemeinschaften sollten ihre moralischen und geistigen Werte zur Förderung der Glaubensfreiheit, des gegenseitigen Verstehens bei Glaubensverschiedenheit und der internationalen Verbindungen einbringen.

Nachdruck wurde auf die staatsbürgerliche Erziehung gelegt, aber auch darauf, dass in der Schulorganisation Freiheit erfahren werde, Ideen frei zirkulieren könnten und der Einzelne in die Lage versetzt werde, Entscheidungen selbst zu treffen.

---

[54] Im Original: fostering the untrammeled pursuit of truth.
[55] Im Original: rights and benefits of Government.
[56] Im Original: readjust, reorganize, redirect.
[57] Im Original: formal education, community organization and cultural affairs.
[58] Kap. 6. 10.

Die Umsetzung dieses großen Programms sah Grace durch einen ständigen Ausschuss der für die Erziehung in den drei Zonen Verantwortlichen gewährleistet, die sich mindestens einmal im Monat zur Aussprache treffen sollten. Die E&CR Division sollte ermächtigt werden, geeignetes Personal im notwendigen Umfang einzustellen, Einzelprogramme für die amerikanische Zone und den amerikanischen Sektor in Berlin (zu prüfen und) zu billigen und über ihre Tätigkeit zu berichten.

Schon Herman B Wells, der Vorgänger, hatte die Zahl seiner Mitarbeiter kräftig vermehren können,[59] Grace stellte sich nun eine Aufstockung um mindestens 50 % vor. Wenn man statt anordnen überzeugen wolle, seien zwangsläufig mehr Personen und Mittel erforderlich. Nicht nur in den Hauptstädten der deutschen Länder, sondern auf allen Ebenen müsse Einfluss genommen werden. Die Kosten sollten der Bedeutung der Aufgabe entsprechen: Auch der Atlantikpakt sei formuliert worden, ehe man seine finanziellen Folgen erörtert habe. Vorwurfsvoll stellt Grace fest, der in Deutschland bisher für Education and Cultural Relations, seinen Arbeitsbereich, aufgewandte Betrag mache nicht einmal 1 % der Gelder für den wirtschaftlichen Aufbau aus. Dieser war ihm schon in Berchtesgaden fragwürdig erschienen. Vom dortigen Dokument übernahm er in sein Memorandum auch den Satz: „Die Vereinigten Staaten werden in Deutschland versagt haben, wenn sie zulassen, dass der Materialismus den moralischen Werten den Rang abläuft."[60]

Im Schwung des Formulierens scheint sich Grace nicht klargemacht zu haben, dass die wirtschaftliche Erholung naturgemäß andere Summen erforderte, wenn sie gelingen sollte, und dass sie auch für Verbesserungen im Bildungswesen wie die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit die unabdingbare Voraussetzung war. Zudem konnte in der Finanzierung amerikanischer Kontrolleure und Berater günstigstenfalls eine Investition in die Zukunft gesehen werden; unmittelbar brachte sie keinen Ertrag, der mit wirtschaftlichem Aufschwung im entferntesten in Vergleich zu setzen war. Grace stand in einer idealistischen Tradition seines Landes, die hohen Respekt verdient. Die Deutschen jedoch, die eben anfingen, Jahre großer Not hinter sich zu lassen, konnten, wenn ihnen solche Sätze zu Gesicht kamen, nur feststellen, dass es leicht ist, materielle Vorteile gering zu achten, solange man im Überfluss lebt.[61]

---

[59] Von den Experten, die unter Wells gearbeitet hatten, gingen allerdings viele danach in die Vereinigten Staaten zurück oder veränderten sich innerhalb der Besatzungsverwaltung in Deutschland (OMGUS): Zink 1957, S. 204. Trotzdem geht Tent (1982, S. 306) davon aus, dass das Personal gegen Ende der Zeit der Militärregierung mindestens dreimal so groß war wie 1947.

[60] „The United States will have failed in Germany if materialism is allowed to supersede moral values." Tent 1982, S. 307; Zink 1957, S. 206.

[61] Der amerik. Industrieplan für Deutschland sah nach zehn Jahren Krieg und Mangelwirtschaft für das Jahr 1949 bei Textilien unter 80 % der Produktion von 1938

Birleys nach der Besprechung verfasster Entwurf blieb allgemeiner als die beiden anderen Memoranden, doch auch er bekannte sich zu den Direktiven Nr. 54 und 56 als Fundament des künftigen deutschen Bildungswesens. „Wir sollten unseren Einfluss geltend machen, damit die deutschen Länderregierungen diese Grundsätze übernehmen." Das alliierte Personal müsse groß genug sein, um Kontakte zu den deutschen Behörden auf allen Ebenen wahrnehmen zu können, und die Verbündeten sollten sich immer wieder miteinander abstimmen. Birley bat die britische Regierung, ihn zu enger Zusammenarbeit mit seinen Kollegen in den beiden anderen Westzonen zu ermächtigen.[62]

Unmittelbar danach trat Schmittlein an Koenig heran. Der Wortlaut seiner Vorlage unterschied sich kaum von dem mit Grace und Birley erörterten Entwurf; den Seitenhieb auf „Untertanen und Soldaten" ließ er wohl des Empfängers wegen weg. Er schlug vor, die aufgezählten Einzelpunkte den deutschen Behörden zur Kenntnis zu bringen und sie nach dem Inkrafttreten des Besatzungsstatuts in eine gemeinsame Verordnung der Hohen Kommissare aufzunehmen. „Die seit vier Jahren geleistete Arbeit ist noch nicht zu Ende geführt, und man sollte, meine ich, den Besatzungsstellen die Macht und die Mittel geben, die zum Abschluss erforderlich sind."[63]

Im Juni 1949 schrieb James E. Webb, Acting Secretary des State Department in Washington, an Dr. Zook und Dr. Wells, aus juristischer Sicht brauche der Wortlaut des Besatzungsstatuts nicht geändert zu werden, damit Erziehungsprogramme weitergeführt und über sie Vereinbarungen mit den Verbündeten getroffen werden könnten. Die Wichtigkeit stehe außer Zweifel, der Umfang und die genaue Art und Weise des Vorgehens freilich müssten noch geprüft werden. Im Zusammenhang des Briefes war dies eine sehr bedingte Zusage[64], aber die amerikanische „Neue Zeitung" berichtete schon tags darauf unter Berufung auf „autorisierte Kreise", dass die Erziehung und das Demokratisierungsprogramm zu den Bereichen gehören dürften, in denen die Besatzung Verantwortung behalte. Frau Giron leitete den Brief von Dr. Zook und Dr. Wells, die Antwort und den Zeitungsartikel allen entscheidenden französischen Persönlichkeiten

als Ziel vor, bei Schuhen 70 %, bei landwirtschaftlichen Maschinen und Traktoren 75 %, überall sonst weniger, und das trotz des jahrelang angestauten Bedarfs und obwohl ein Teil der Bevölkerung (Heimatvertriebene, Luftkriegsopfer) ohne alle Reserven dastand. (Zink 1947, S. 196.)

62 30. 5. 1949, AdO Colmar AC 66.2.

63 9934/CCSG/EDU v. 31. 5. 1949, AdO Colmar AC 66.2.

64 Es handelt sich um die in Kap. 3, Anm. 156, erwähnte Antwort v. 6. 6. 1949 auf eine Eingabe v. 29.4.

zu.[65] Zusammen mit Schmittlein sprach sie im Juli in Bad Nauheim auch mit dem künftigen amerikanischen Hohen Kommissar McCloy, noch ehe Grace diesem seine Pläne unterbreitet hatte, und erfuhr angeblich lebhafte Zustimmung zu den französischen Vorhaben: Er werde der entsprechenden Stelle in seinem Bereich, also Grace, zusätzliches Personal geben.[66]

General Koenig hatte schon Anfang Juni, wenige Tage nach Schmittleins Vorlage, in Paris angefragt, ob es sich nicht empfehle, einen erarbeiteten Wortlaut über die paritätischen Kommissionen im Bildungswesen vorweg in der französischen Zone bekannt zu machen.[67] Die Antwort betonte, nachdem das Besatzungsstatut über Rechte im Bildungsbereich ganz und gar schweige, müsse man die Folgen dieser Situation mildern und eine alliierte Einwirkung aufrechterhalten, die sich freilich beim Fehlen einer exakten Rechtsgrundlage auf Rat und Unterstützung beschränken müsse. Es könne durchaus im französischen Interesse liegen, mit gutem Beispiel voranzugehen und die commissions mixtes schon einmal zu schaffen. Sauvagnargues, der die Antwort unterzeichnete, empfahl „angesichts der neuen Verhältnisse" einen kurzen Text, der von den Empfängern negativ Empfundenes vermeide und die Beschränkung der Einflussnahme ausdrücklich erwähne. Sicherheitshalber fügte er den von ihm gewünschten Wortlaut bei. In jedem deutschen Land sollten bis zu zehn Persönlichkeiten von bekannter Kompetenz in Fragen der Erziehung und Kultur in eine Erziehungskommission berufen werden, die Hälfte von ihnen durch die Besatzungsmacht, die andere Hälfte durch die jeweilige Landesregierung. Ihre Aufgabe sei es, den deutschen Behörden bei der Demokratisierung des Unterrichts und der Verbreitung demokratischer Grundsätze zu raten und beizustehen. Die Kommission könne alle Maßnahmen prüfen und vorschlagen, die geeignet seien, kulturelle und geistige Kontakte zu erleichtern.[68]

Unmittelbar vor Koenigs Rückkehr nach Frankreich wurden am 4. August 1949 durch die Ordonnance Nr. 226 die gemischten Kommissionen in der französischen Zone geschaffen. Schon im Mai jedoch hatte Tarbé de Saint-Hardouin in einem Bericht an Außenminister Schuman keinen Zweifel daran gelassen, dass die bisherigen Besatzungsmächte in das Erziehungswesen künftig nur noch dann eingreifen könnten, wenn von deutscher Seite getroffene Maßnahmen entweder das Grundgesetz verletzten oder die Hauptziele der Siegermächte ernsthaft bedrohten. Er zog daraus den Schluss, dass die Kontrolle des deutschen Bildungswesens

[65] 10334/CCSG/EDU v. 18. 6. 1949 und 10409/CCSG/EDU v. 23. 6. 1949, AdO Colmar AC 66.2.
[66] 10781/CCSG/EDU v. 15.7. und 07773/CC/SL v. 19. 7. 1949, AdO Colmar AC 66.2.
[67] 1531/CC/CAC/DOC v. 9. 6. 1949, AdO Colmar AC 66.2.
[68] 117/POL v. 12. 7. 1949, AdO Colmar AC 66.2.

der Vergangenheit angehöre. In Zukunft werde Frankreichs kultureller Einfluss davon abhängen, ob – unter Vermeidung von allem, was an die Besatzungszeit erinnere – die Deutschen durch Einrichtungen wie die Instituts Français an die lateinisch-französische Kultur herangeführt werden könnten, die mindestens im Süden des Landes und in Berlin tiefe Wurzeln geschlagen habe.[69]

7.2 Die Errichtung der Bundesrepublik Deutschland

Die Wiedergründung eines deutschen Staates rund vier Jahre nach dem völligen Zusammenbruch des Deutschen Reiches ist eine Landmarke in der an Wechselfällen reichen Geschichte des deutschen Volkes. Über die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinaus bestimmte sie die weitere deutsche Geschichte, und auch für die Geschichte Europas gewann sie mit den Jahren zunehmende Bedeutung.

Allerdings beschränkte sich das Territorium der Bundesrepublik Deutschland von 1949 auf die Teile des früheren Reiches, die von den drei westlichen Siegermächten zuletzt als ihre Zonen verwaltet wurden.[70] Aus der sowjetisch besetzten Zone wurde als weiterer deutscher Staat die Deutsche Demokratische Republik. Danach bestand die deutsche Wirklichkeit mehr als vierzig Jahre lang aus zwei miteinander verfeindeten Staatsgebilden, deren jeweilige Handlungsfreiheit schon allein durch diese Tatsache Rücksichten und Beschränkungen über das hinaus unterworfen war, was bei souveränen Staaten normal zu sein pflegt. Die DDR war und blieb ein Trabantenstaat der Sowjetunion, fremdbestimmt in der Außen- und Deutschlandpolitik ebenso wie in ihrer inneren Struktur, in Gesellschaft und Wirtschaft. Doch auch der westdeutsche Staat wurde in das westliche

---

[69] Ordonnance J.O. Nr. 293 (5.–9. 8. 1949). Für jedes Land sollte eine Kommission, je zur Hälfte durch Franzosen und Deutsche besetzt, tätig werden. Tarbé de Saint-Hardouin: 513/RC v. 5. 5. 1949, Heinemann 1991, S. 309–314.

[70] Bezogen auf 1937 waren nicht inbegriffen die Insel Helgoland (bis 1952), das Saarland (bis 1957) und ein kleines Gebiet an der Grenze zu den Niederlanden (um Elten, bis 1963). Die Rückgabe der von Frankreich 1945 praktisch annektierten und mit dem unterelsässischen Département verbundenen Stadt Kehl war zur Zeit der Gründung der BRD im Gang. Die Regelung für den Kehler Rheinhafen sollte zunächst dem späteren Friedensvertrag vorbehalten bleiben (Clay 1950, S. 427, 429, dt. Ausg. S. 470, 472), doch führten Verhandlungen zwischen dem Präfekten des Départements Unterelsass und Baden am 19. 10. 1951 zu einem Vertrag über die gemeinsame Verwaltung und Nutzung, dessen Gültigkeit das Bundesverfassungsgericht am 30. 6. 1953 bestätigte. Die baden-württ. Landesregierung besuchte Kehl am 17. 5. 1953; kurz vorher hatten die Franzosen das letzte Stück des Gemeindegebiets freigegeben. (R. Maier 1966, S. 499 f.)

Staaten- und Bündnissystem in vielfältiger Weise eingebunden und band sich selbst darin ein.

Sein Grundgesetz, am 8. Mai 1949 von dem aus Mitgliedern der Volksvertretungen der Länder gebildeten Parlamentarischen Rat beschlossen, in der zweiten Monatshälfte von allen Volksvertretungen außer dem Landtag Bayerns gutgeheißen und daraufhin am 23. Mai verkündet, erhielt am 12. Mai die Genehmigung der Militärgouverneure. Am 14. August wurde der erste Bundestag gewählt. Am 12. September wählte die Bundesversammlung den ehemaligen württemberg-badischen Kultminister Prof. Dr. Theodor Heuss zum ersten Bundespräsidenten, am 15. September der Bundestag Dr. Konrad Adenauer zum ersten Bundeskanzler. Neben und über der westdeutschen Verfassung stand jedoch, bis im Jahr 1955 der Deutschlandvertrag von 1952 im Rahmen der Pariser Verträge in Kraft trat, das Besatzungsstatut. Mit ihm wurden am 21. September 1949 die Militärregierungen der westlichen Zonen abgelöst, einen Tag nach der Bildung der ersten Bundesregierung, durch die der neue Staat arbeitsfähig wurde. Die an die Stelle der Militärregierungen tretende Alliierte Hohe Kommission, die nun die seit 1945 in Anspruch genommene oberste Entscheidungsgewalt in den Westteilen Deutschlands innehatte, räumte der Bundesrepublik und den Bundesländern die gesetzgebende, vollziehende und rechtsprechende Gewalt grundsätzlich ein. Zugleich jedoch behielten sich die Vereinigten Staaten, Großbritannien und Frankreich vor, die volle Gewalt jederzeit wieder an sich zu ziehen, wenn dies nach ihrer Überzeugung zur Wahrung ihrer Sicherheit, zur Aufrechterhaltung der demokratischen Ordnung in Westdeutschland oder im Rahmen der Erfüllung internationaler Verpflichtungen notwendig werden sollte. Über diese Generalklausel (Art. III) hinaus blieb ein Einspruchsrecht gegen alle deutschen Gesetze bestehen. Große Bereiche wie die Änderung von Verfassungsbestimmungen, die auswärtigen Angelegenheiten und der Außenhandel, die Entflechtung (Dekartellisierung) wirtschaftlicher Machtzentren in der Bundesrepublik, die Kontrolle des Ruhrgebiets und die Entmilitarisierung stellten vorerst Reservatrechte der Besatzungsmächte dar. Noch als das Besatzungsstatut im März 1951 revidiert und die Bundesregierung auch außenpolitisch handlungsfähig wurde, fiel zwar die Vorprüfung aller deutschen Gesetze weg, nicht aber das Recht der drei Mächte, diese Gesetze nachträglich aufzuheben. Auch nach der Bekanntgabe der Beendigung des Kriegszustandes mit Deutschland durch die westlichen Siegermächte am 9. Juli 1951 und selbst nach der Erklärung der Souveränität der Bundesrepublik am 5. Mai 1955 blieben Besatzungsvorbehalte in Kraft, bis schließlich die Wiedervereinigung Deutschlands 1990 eine neue Lage schuf.

Fast bis zu diesem Ereignis war außenpolitisch der „Kalte Krieg" zwischen der westlichen Welt und dem Machtbereich der Sowjetunion Angel-

punkt der politischen Möglichkeiten der Bundesrepublik, deren östliche Grenze auf beiden Seiten hoch gerüstet bewacht wurde. Es bedurfte nicht spektakulärer Krisen wie im Jahr 1961, als in Berlin die Mauer gebaut wurde, um die äußeren Bedingungen der politischen Existenz der Bundesrepublik Deutschland im Bewusstsein zu halten.

Die Entstehung des Grundgesetzes ging der Entstehung der Bundesrepublik voraus. Ein Vorentwurf wurde vom Verfassungskonvent in Herrenchiemsee im August 1948 als Beratungsgrundlage erarbeitet. Dann befasste sich vom 1. September an der Parlamentarische Rat mit der künftigen Verfassung. Der neue Staat sollte republikanisch, demokratisch und föderalistisch aufgebaut sein: Ein andersartiges Konzept hätte die Zustimmung der Siegermächte nicht erhalten. Aber unabhängig von regionalen, konfessionellen und parteipolitischen Unterschieden bestand insoweit auch auf deutscher Seite ein Grundkonsens. Dennoch waren eingehende Debatten unvermeidlich, bis feststand, was nach dem Willen der Mehrheit unter Föderalismus zu verstehen war.

Die Eigenart und besondere Prägung der Regionen waren in Deutschland ein Ergebnis der stammesmäßigen Zusammensetzung des Volkes und seiner Geschichte. Dem sollte Rechnung getragen werden. Andererseits waren mehrere deutsche Länder erst vor kurzem aus keineswegs einheitlichen Bestandteilen gebildet worden. Den Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfälzer als Stammestyp konnte es nicht geben. Ohnehin sorgten die einzugliedernden Heimatvertriebenen überall für eine Durchmischung der ursprünglichen Bevölkerung. Nicht zuletzt war durchsichtig, dass vor allem die Franzosen sich ihr östliches Nachbarland deshalb extrem dezentralisiert und ohne starke Exekutive wünschten, weil sie sich davon eine Schwächung auf Dauer erhofften.[71] Der Deutsche Bund des 19.

[71] Vgl. hierzu die Ausarbeitungen des franz. Außenministeriums v. 17. 1. 1947, AdO Colmar AC 66.1: Was nicht ausdrücklich, da unvermeidlich, dem Bund zugeordnet wird, soll Ländersache sein. Man ist Staatsbürger eines Landes und als solcher zugleich Bürger des Bundes; eigene diplomatische Vertretungen der Länder werden nicht ausgeschlossen. Die Zentralgewalt soll bei dem vom „Staatenhaus" auf ein Jahr gewählten und während der vierjährigen Legislaturperiode nicht wieder wählbaren Bundespräsidenten liegen, der zugleich Ministerpräsident ist, u. a. m. 1945 hatte Laffon die für die Presse zuständigen Kontrolloffiziere so unterrichtet: Kern der gewollten Dezentralisierung sei die Aufteilung Deutschlands in Länder unter einer Bundesregierung, die keine gesetzgeberischen Befugnisse und lediglich die Rolle einer Koordinationsstelle habe (No. 723/DGA/INF, 4. 11. 1945). Kurz darauf folgte die Anweisung, die Wörter Separatismus und Separatist zu vermeiden und stattdessen die Wörter Föderalismus/Föderalist zu gebrauchen (INF No. 10, 16. 1. 1946). (Gouv. Mil. de la Zone Française d'Occupation – Direction de l'Information, Section de Presse: Directives et Consignes données à la Presse allemande en Zone Française d'Occupation, Période du 25 août 1945 au 15 mars 1948. Secret. AdO Colmar, Lesesaal.) – Zur Politik der franz. Regierung in der Frage der Dezentralisierung Hü-

Jahrhunderts erschien, wenn schon nicht der Rheinbund von 1806 zum Vorbild genommen wurde, vielen Pariser Politikern als geeignetes Modell, wobei außer Betracht blieb, dass seinerzeit der Vorsitz in der Bundesversammlung einem Staat zukam, der zugleich eine europäische Großmacht war. Der Überschuss an Energie, der, wie man meinte, Deutschland in der jüngeren Vergangenheit zu außenpolitischen Abenteuern verführt hatte, sollte durch innerstaatliche Reibungsmöglichkeiten gemindert werden.

Innerhalb des Bundesgebiets traten besonders die Vertreter Bayerns für weitreichende Eigenrechte der Länder ein. Doch auch Wohleb hatte in seiner Regierungserklärung vom 7. Januar 1947 betont, das „Staatengebilde", dem die Wahrung der gesamtdeutschen Interessen anvertraut werden solle, sei von den Ländern aus und durch sie aufzubauen:[72] Das gewählte Wort ließ an einen lockeren Verbund denken. Von den Parteien sprachen sich die SPD und ihr Vorsitzender Kurt Schumacher für mehr Bundesrechte und eine stärkere Entscheidungsmacht des Bundeskanzlers aus. Erinnerungen an die Weimarer Republik und ihr Scheitern bestimmten manche Lösungen mit, die nun anders als damals ausfielen. Da aber nur die gemeinsame Anstrengung aller aus dem täglich sicht- und spürbaren Elend herausführen konnte, war die Volksstimmung auch dort, wo die Verbundenheit mit der engeren Heimat fraglos war, hinsichtlich der Dezentralisierung zurückhaltend. Am Ende ergab sich, nicht ohne Einflussnahme der Siegermächte, ein Kompromiss, der sich in den folgenden Jahrzehnten bewährte.

Dass die einzelnen deutschen Länder Eigenrechte behielten, war für den Bildungsbereich wesentlich. Es würde, anders als im „Dritten Reich", kein zentrales Kultusministerium geben. Im Artikel 7 des Grundgesetzes wurde nur die Staatsaufsicht über das gesamte Schulwesen, die Rolle des Religionsunterrichts und das Recht der Erziehungsberechtigten, über die Teilnahme ihres Kindes an diesem Unterricht zu bestimmen, ferner das Grundsätzliche zu den Privatschulen geregelt. Die Schulen, ihre Struktur, ihre Lehrpläne und Lehrbücher waren Sache des jeweiligen Landes. Da durch die Zeitumstände jedoch Orts- und Wohnungswechsel und damit auch Schulwechsel häufiger waren als im 19. Jahrhundert, mussten die Länder ihre Schulpolitik miteinander abstimmen. Dies geschah in der Ständigen Konferenz der Kultusminister, deren Beschlüsse das notwendige Maß an Gleichartigkeit bewirken sollten.

---

ser 1996, u. a. S. 407, 413, 471; Poidevin in: Scharf, Schröder 1983, S. 23 f. Frankreich konnte mit einer gewissen Unterstützung der Vereinigten Staaten rechnen, die freilich Grenzen hatte. (Clay 1950, Kap. 21 und 22.)

[72] Birke 1999 führt aus, wie Großbritannien, nachdem im Förderalismusstreit zunächst auch Clay Härte gezeigt hatte, die Zustimmung der Westalliierten zu einem für die deutsche Seite annehmbaren Kompromiss erreichte. (S. 206, 265.) Wohleb: Amtsbl. der Landesverwaltung Baden – Franz. Besatzungsgebiet Jg. 1947, Nr. 1, S. 2.

Im deutschen Südwesten blieb zunächst zu klären, ob es künftig drei, zwei oder ein Bildungswesen geben würde. Zur Neugliederung dieses Teiles des Bundesgebiets äußerte sich – abweichend von Art. 29, der die gesamte Bundesrepublik betraf, – ein eigener Artikel des Grundgesetzes.

7.3 Der Weg zum Südweststaat Baden-Württemberg

Die Vereinigung Badens und Württembergs zu einem größeren und noch leistungsfähigeren Land war erstmals nach dem Ende des Ersten Weltkrieges ernsthaft ins Gespräch gekommen, als mit der Ausrufung der Republik das unmittelbare Hindernis, die herrschenden Dynastien, weggefallen war. Beide Länder waren nach der stammesmäßigen Herkunft und den Mundarten ihrer Bewohner, nach dem religiösen Bekenntnis und der damit verbundenen Tradition, aber auch nach ihrer Wirtschaftsstruktur in sich uneinheitlich, überdies in der zuletzt vertrauten Gestalt kaum mehr als ein Jahrhundert alt – eine Zeit, die allerdings ausgereicht hatte, trotz erheblicher Schwierigkeiten zu Beginn ein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen zu lassen.

Die Diskussion versandete in den Zwanzigerjahren, obwohl der Zusammenschluss von namhaften Persönlichkeiten, auch in Baden, befürwortet wurde und das Thema Reichsreform in Deutschland aktuell blieb.[73] Im „Dritten Reich" war Württemberg als Gau der NSDAP mit dem zu Preußen gehörenden Hohenzollern, nicht aber mit Baden verbunden, das 1940 mit dem eroberten Elsass zusammengespannt wurde. 1945 stellte sich das Problem erneut, da die Amerikaner die Bildung einer einzigen Verwaltungseinheit aus den nördlichen Hälften der früheren Länder forderten und durchsetzten.

Diese Vereinigung ging nicht reibungslos vor sich, wobei auch persönliche Empfindlichkeiten eine Rolle spielten, gelang aber dennoch fast über Erwarten schnell und gut.[74] Schon die erste nordbadische „Regierung Holl" hatte im Sommer 1945 den Zusammenschluss erwogen.[75] Die Verfassunggebende Landesversammlung Württemberg-Badens drückte am 1. Oktober 1946 den Wunsch nach einer „alsbaldigen Vereinigung der Länder Württemberg und Baden in ihrem vollen Umfang" aus.[76] Im folgenden Jahr äußerte der erste Nachkriegsoberbürgermeister von Karlsruhe,

[73] Vgl. Klöckler 2001, S. 271–315.
[74] Vgl. Kap. 1.2.4 und Kap. 3.2 (Heuss).
[75] Haselier 1973, S. 249.
[76] Verhandlungen S. 301 f.; Feuchte 1983, S. 109. Dass der Satz nicht als Wiederkehr des Zustandes der Weimarer Zeit verstanden werden durfte, wird durch die Fortsetzung eindeutig: „Dieser Staat soll sodann als Glied der deutschen Republik ...".

Rechtsanwalt Dr. Hermann Veit, seine Hoffnung auf die Vereinigung der südlichen Gebiete mit Württemberg-Baden.[77] Die scharfe Zurückweisung der Stuttgarter Avancen durch die (süd-)badische Landesverwaltung in Freiburg[78] wurde im Volk weithin als Behördengezänk empfunden und mit Kopfschütteln quittiert; auch in der südbadischen Presse erschienen ironische Kommentare. Als das 1947 gegründete Institut für Demoskopie Allensbach noch im gleichen Jahr eine repräsentative Befragung über die drei in Südwestdeutschland bestehenden Länder vornahm, bejahten 72 % der Angesprochenen die Notwendigkeit einer Änderung. Von vier angebotenen Lösungsmöglichkeiten befürwortete in Baden ebenso wie in Württemberg nur jeder Vierte die Wiederherstellung der früheren Länder. Die Verschmelzung zu einem einzigen Bundesland wurde zwar nicht begeistert aufgenommen, aber sowohl in Baden als auch in Württemberg von mehr als der Hälfte der Befragten begrüßt.[79]

So klar blieben die Meinungen und Gefühle dann allerdings nicht. Die Entschiedenheit und Hartnäckigkeit, mit der Leo Wohleb als Staatspräsident (Süd-)Badens die badische Eigen- und Sonderart hervorhob und für die Wiederherstellung des ehemaligen Landes warb, seine ungeheuchelte Heimatliebe, seine Ausdrucksfähigkeit als Redner, seine unermüdliche Präsenz landauf, landab verfehlten ihren Eindruck nicht. Wohleb war auch geschickt in der Erfüllung örtlicher Wünsche, sei es nur nach seinem Erscheinen bei einem Fest, sei es nach der Rückgabe historischer Rechte, die im „Dritten Reich" beseitigt worden waren, an eine Reihe kleinerer Städte.[80] Anfangs hatten ihm viele seine Gefügigkeit gegen die Besatzungsmacht übelgenommen, doch als sich die Zustände allmählich besserten, wuchs auch das Verständnis für die Grenzen seiner damaligen Möglichkeiten. Man erwärmte sich für den persönlich bescheiden geblie-

---

[77] Treffz-Eichhöfer 1982, S. 86 f.

[78] Schreiben Nr. 798 v. 2. 11. 1946 laut Feuchte 1983, S. 113. Vgl. Die Protokolle der Regierung von Baden, 1. Bd. S. LIV–LVI (dort vollständiger Wortlaut), 95, 98, 99 (Sitzungen v. 16.10., 30.10., 2. 11. 1946). Sauer 1977, S. 33, 35; Weinacht 1991, S. 48.

[79] 54 %. Noelle-Neumann 2002, S. 1 f.

[80] Rechtsgrundlage für die Verleihung des Stadtrechts war die vom Landtag am 23. 9. 1948 beschlossene Badische Gemeindeordnung. (Verkündet 28.10., in Kraft getreten 29. 10. 1948; RegBl B 1948, S. 177.) Schon die Badische Gemeindeordnung v. 25. 3. 1947, eine Landesverordnung (Amtsbl. der Landesverwaltung Baden – Franz. Besatzungsgebiet, Jg. 1947, S. 53), hatte in § 9 bestimmt: „(1) Städte sind die Gemeinden, die diese Bezeichnung nach bisherigem Recht führen ... (2) Das Ministerium des Innern kann nach Anhörung der Gemeinde Bezeichnungen verleihen oder ändern." Im Gesetz lautet § 9 (2): „... kann im Einvernehmen mit der Gemeinde Bezeichnungen ändern oder neu verleihen." Zwischen 1948 und 1952 wurde 28 Kommunen das Stadtrecht verliehen, in einem Fall obwohl der Ort nie zuvor Stadt gewesen war, sodass von einer Wiedergutmachung keine Rede sein konnte. (Wöhrle 2008, S. 254–257.)

benen Mann, von dem 1946 nur wenige angenommen hätten, dass einmal eine große Freiburger Straße seinen Namen tragen würde, und ebenso für das, was er vertrat. In der ersten Nachkriegszeit war der Wunsch nach dem Zusammenschluss der südwestdeutschen Länder durch die Vorstellung verstärkt worden, es gehe den Menschen in der amerikanischen Zone materiell weit besser. Nach der Währungsreform und der Gründung der Bundesrepublik verlor dieser Gesichtspunkt an Bedeutung.

Reinhold Maier, der Ministerpräsident Württemberg-Badens, hoffte Anfang August 1948, auf Burg Hohenneuffen alle Probleme in entspannter Atmosphäre erörtern und den Durchbruch erreichen zu können. Er wurde vom Präsidenten des Landesbezirks Nordbaden, Heinrich Köhler, und durch die Vertreter (Süd-)Württemberg-Hohenzollerns unterstützt. Selbst Wohleb und seine Begleiter erhoben keinen Widerspruch dagegen, dass noch im gleichen Monat in Karlsruhe der Entwurf eines Staatsvertrags über die Vereinigung ausgearbeitet werden sollte und dann wurde. Nach dessen Fertigstellung jedoch verweigerten sie ihre Zustimmung.

Immer wieder versuchte der Staatspräsident von Württemberg-Hohenzollern, Gebhard Müller, Hemmnisse zu beseitigen und den Gedanken des Zusammenschlusses Wurzeln schlagen zu lassen. Es gelang ihm, am 31. August 1948 die westdeutschen Regierungschefs dafür zu gewinnen, dass Vorschläge zur Art und Weise einer Volksabstimmung über den Südweststaat erarbeitet und ihnen vorgelegt würden. Konferenzen in Bühl und Bebenhausen brachten im September jedoch nur eine Einigung über die Abstimmung als solche, nicht aber über die Folgen eines für den Südweststaat negativen Ausgangs. Da sich der Landtag Württemberg-Badens für das Fortbestehen des vereinigten Landes ausgesprochen hatte und dieses nach der württemberg-badischen Verfassung nur durch einen mit Zweidrittelmehrheit gefassten Beschluss des Landtags aufgelöst werden konnte,[81] der unwahrscheinlich war, wünschte Maier für eine eventuelle zweite Abstimmung auch die Entscheidung über die Vereinigung Württemberg-Badens mit Württemberg-Hohenzollern. Hierüber war ein Einvernehmen mit Südbaden nicht zu erreichen, denn in Freiburg fürchtete man, der Zusammenschluss aller Gebiete sei dann nur noch eine Frage der Zeit.

Die westdeutschen Ministerpräsidenten übergaben die ihnen unterbreiteten Ergebnisse der Verhandlungen Anfang Oktober den Militärregierungen. Während bei den Amerikanern keine grundsätzlichen Bedenken gegen den Südweststaat bestanden, unterstützten die Franzosen trotz erklärter Neutralität die Position Wohlebs. Im April 1949 stellten die west-

[81] Dies ergab sich – mit zusätzlichen Erschwerungen – aus Art. 44, Art. 85 Abs. 2 und 3 und Art. 107 der am 24. 11. 1946 durch Volksabstimmung angenommenen Verfassung. (Sauer 1977, S. 35.)

lichen Außenminister die Frage bis nach der Bildung einer westdeutschen Regierung zurück. Das bedeutete schon ein Entgegenkommen, denn kurz zuvor war noch davon die Rede gewesen, dass vor einem Friedensvertrag Gebietsveränderungen und damit auch die Schaffung eines neuen Landes nicht gebilligt werden könnten.[82] Noch am 31. März hatte General Koenig versucht, die beiden anderen Zonenchefs in Westdeutschland für den Tausch Württemberg-Hohenzollerns gegen Nordbaden zu gewinnen, von dem er nicht grundlos annahm, er werde die Rückkehr zu den historischen Ländern im Südwesten zur Folge haben.[83] Auch der Staatssekretär für deutsche und österreichische Fragen, Schneiter, hatte, als er 1948 in Freiburg eine Rede hielt, seine feste Hoffnung auf die Wiederherstellung Badens zum Ausdruck gebracht.[84] Ende Juni 1949 berichtete Theobald, Wohleb, der nach Frankreich eingeladen worden war, sei von seiner Reise glücklich zurückgekehrt, da er mit seinem Bestreben, Baden von Württemberg unabhängig zu halten, bei der Regierung in Paris auf Verständnis gestoßen sei.[85]

Erfolgreich war Gebhard Müller im Parlamentarischen Rat, wo er die Aufnahme des bereits erwähnten Art. 118 in das Grundgesetz erreichte.[86] Im Frühjahr 1950 bestätigte dann die Hohe Kommission diesen im Kreis der westlichen Verbündeten zunächst umstrittenen Artikel.[87] Nun musste der Bundestag regeln, was in den unmittelbaren Verhandlungen

---

[82] Clay 1950, S. 428, dt. Ausg. S. 472; Feuchte 1983, S. 141; Hudemann 1991, S. 12; Sauer 1977, S. 64.

[83] Im Protokoll der Abteilungsleiterbesprechung v. 1. 4. 1949 (S.C. No. 1540) erwähnt. AdO Colmar AC 66.2.

[84] 25. 1. 1948, AdO Colmar AC 66.2.

[85] 10493 CCSG/EDU, 29. 6. 1949, AdO Colmar AC 67.1.

[86] Kap. 7.2 und 7.3. Artikel 118, den Gebhard Müller zusammen mit Theodor Eschenburg wenige Tage vor der Verabschiedung des Grundgesetzes nachts formuliert hatte (Willmann 1982, S. 7), besagte: „Die Neugliederung in dem die Länder Baden, Württemberg-Baden und Württemberg-Hohenzollern umfassenden Gebiete kann abweichend von den Vorschriften des Artikels 29 durch Vereinbarung der beteiligten Länder erfolgen. Kommt eine Vereinbarung nicht zustande, so wird die Neugliederung durch Bundesgesetz geregelt, das eine Volksbefragung vorsehen muß."

[87] Der franz. Hohe Kommissar, André François-Poncet, sprach sich noch 1950 für die Suspendierung des Artikels aus (Sauer 1977, S. 68, 79). Bei einem Gespräch Gebhard Müllers mit dem franz. Außenminister Robert Schuman am 20. 2. 1949 zugegen, hatte er den Staatspräsidenten von Württ.-Hohenzollern hart, sogar beleidigend bedrängt. Schuman erklärte jedoch am Ende der Unterredung, die franz. Regierung werde sich gegen eine faire Abstimmung nicht stemmen. (Gebhard Müller blickt zurück, S. 28–30.) Zu den weiteren Zusammenhängen vgl. Sauer, 1977, S. 65 ff. Hudemann (1991, S. 13) stellt fest: „Intern stützte François-Poncet die altbadische Sache energisch weiter, und zwar bis zur Abstimmung." Zur Meinungsbildung in der Hohen Kommission, wo sich François-Poncet in der Beurteilung des Art. 118 GG schließlich seinen Kollegen anpassen musste, Konstanzer 1969, S. 192–199.

der Betroffenen nicht hatte geregelt werden können. Am 15. März 1951 beschloss er das Erste Neugliederungsgesetz, mit dem zunächst die derzeitige Wahlperiode der Landtage von (Süd-)Baden und Württemberg-Hohenzollern verlängert wurde, sodass die dafür fälligen Wahlen wegfielen. Nach wenigen Wochen[88] folgte das Zweite Neugliederungsgesetz: Eine Abstimmung sollte über die Bildung des Südweststaats oder die Wiederherstellung der historischen Länder entscheiden; das einheitliche Bundesland kam zustande, wenn sich insgesamt und in drei der vier Abstimmungsbezirke eine Mehrheit dafür ergab. Die (süd-)badische Regierung sah in dieser Lösung die Gefahr einer Majorisierung und klagte beim neu gebildeten Bundesverfassungsgericht, das jedoch am 23. Oktober in seinem ersten Urteilsspruch überhaupt das Gesetz für im Wesentlichen rechtens erklärte. Damit war der Weg für den entscheidenden Urnengang der Wahlberechtigten frei, dem am 24. September 1950 eine informatorische Volksbefragung vorausgegangen war.

Beide Seiten zogen alle Register. Zugunsten der altbadischen Seite nahmen selbst der Markgraf von Baden, der bei einer Fortdauer der Monarchie der Landesherr gewesen wäre, und der Erzbischof von Freiburg, Wendelin Rauch, öffentlich Stellung.[89] Am Ende bestätigte der Volksentscheid vom 9. Dezember 1951 jedoch das Ergebnis der Probeabstimmung: Eine deutliche Mehrheit im ganzen Abstimmungsgebiet, jetzt fast 70 %, erklärte sich für den Südweststaat. Mehr als 90 % hatten in Nord- und Südwürttemberg für die Vereinigung gestimmt. Im südbadischen Bezirk allerdings wünschten 62,2 % die Wiederherstellung des früheren Landes Baden. Zählte man die in Nord- und Südbaden abgegebenen Stimmen zusammen, so ergab sich eine knappe Mehrheit (52,2 %) für das historische Land. Nur war diese Rechnung nicht zulässig.

Es war also der Modus der Abstimmung nach dem Zweiten Neugliederungsgesetz, durch den der Südweststaat zustande kam. Am 25. April 1952 wurde aus den drei nach dem Krieg gebildeten Ländern ein neues Bundesland, das im folgenden Jahr endgültig den Namen Baden-Württemberg erhielt.[90]

---

[88] Das Gesetz wurde vom Bundestag am 25. 4. 1951 verabschiedet und am 4. 5. 1951 verkündet. (Bundesgesetzblatt I, S. 284; Feuchte 1983, S. 146.) Zugleich trat das Erste Neugliederungsgesetz in Kraft. (Sauer 1977, S. 130.)

[89] Rauch: 14. 9. 1950 und 28. 11. 1951; Feuchte 1983, S. 134; Konstanzer 1969, S. 207–209; 227 f.; Sauer 1977, S. 102, 148, 155; Wöhrle 2008, S. 365, 390. Wendelin Rauch war der Nachfolger des am 14. 2. 1948 verstorbenen Erzbischofs Conrad Gröber.

[90] Dieser Name stand mit einer Reihe anderer Vorschläge in Konkurrenz und wurde erst am 4. 11. 1953 endgültig beschlossen. (Feuchte 1983, S. 174, 179 f.) Zur Bedeutung des Beitrags des Bundes zum Ergebnis der Abstimmung Feuchte 1991, S. 26: Der Bund habe „die Weichen in die entscheidende Richtung gestellt ..., dies aber in

Wohleb und die ihn unterstützende Bevölkerungsgruppe fügten sich den Tatsachen, ohne den Kampf aufzugeben. Schon wenige Tage nach dem Plebiszit lag dem Bundestag ein Initiativgesetzentwurf vor, demzufolge der Vollzug ausgesetzt werden sollte, bis das gesamte Bundesgebiet im Einklang mit Art. 29 des Grundgesetzes neu gegliedert sei. Die durchsichtige Spekulation auf den St.-Nimmerleins-Tag fand freilich keine Mehrheit. Mehr Glück hatte der Heimatbund Badenerland beim Bundesverfassungsgericht, das 1956 das Recht auf eine nochmalige Abstimmung anerkannte.[91]

Sie fand am 7. Juni 1970 in den ehedem badischen Teilen Baden-Württembergs statt. Indessen waren in achtzehn gemeinsamen Jahren die Leidenschaften abgekühlt. Vor die Entscheidung gestellt, ein blühendes Land zu zerreißen oder sich mit seinem Bestehen abzufinden, gaben die badischen Wähler der zweiten Lösung den Vorzug. Sogar im Kreis Bühl, der 1951 und 1970 die altbadische Hochburg darstellte, sodass bei der ersten Abstimmung dort kaum mehr als jeder zehnte Wähler den Südweststaat bejahte, erhielt das Bundesland Baden-Württemberg nun eine Zweidrittelmehrheit (67,8 %). Insgesamt stimmten fast 82 % der Badener für seinen Erhalt. Offenbar hatten sich die meisten mit der Vereinigung befreundet. Das galt auch für die politische Prominenz bis hinauf zum Ministerpräsidenten des Landes, Dr. Hans Filbinger, der dem südbadischen Raum entstammte, aber – zuletzt am Vorabend der Abstimmung – entschieden für das Weiterbestehen Baden-Württembergs eintrat.[92]

7.4 Das Ende der Besatzungsherrschaft

Mit dem Ablauf des Jahres 1949 schloss für Westdeutschland die nicht nur an Nahrung und Konsumgütern entbehrungsreiche erste Nachkriegsperiode. Die Chance zu einem neuen Anfang war nun geboten. Eine Freiheit des Handelns, die es nach dem Zusammenbruch nicht mehr gegeben hatte, war, zunächst ansatzweise, wieder vorhanden und konnte vorsichtig, unter vielen Rücksichtnahmen, genutzt werden. Zwar blieben die Siegermächte bestimmend. Die Demontagen fanden erst mit der Unterzeichnung des Deutschland-Vertrags 1952 ihren endgültigen Abschluss. Sie erregten die

---

Respektierung und Vollzug eines aus dem betroffenen Raum nachhaltig kundgegebenen Willens".

[91] Zur komplizierten Rechtslage Feuchte 1983, S. 287–312.

[92] Benutzte Literatur zu den in Kapitel 7.3 skizzierten Vorgängen: Eschenburg 1981; Feuchte 1983; Haselier, Gönner 1971, S. 713–739; Konstanzer 1969; Baden-Württemberg 1999; R. Maier 1966; G. Müller 1952, S. 3–12; Sauer 1977; Schaab, Richter 1991; Wöhrle 2008, S. 338–416.

Bevölkerung stark, nicht allein wegen der Verluste an Arbeitsplätzen, sondern weil sie zu der erkannten Notwendigkeit eines Zusammenrückens der westlichen Völkergemeinschaft angesichts einer hoch gefährlichen Gegenmacht in schwer verständlichem Widerspruch standen. Spätestens seit der Währungsreform wurden sie vielfach nicht mehr als Wiedergutmachung, sondern als Strategie zur Ausschaltung wirtschaftlicher Konkurrenz und, da wirtschaftlicher Aufschwung für Deutschland lebensnotwendig war, als gewollte Schädigung des Wiederaufbaus empfunden.[93] Aber mindestens bei Themen, die nicht als entscheidend galten, ließen die Besatzungsmächte ihre Übermacht nun weit weniger als vorher fühlen. Ein freundlicheres Miteinander anstelle von Befehl und Gehorsam wurde zur Regel. Das galt auch im Bereich der Erziehung und Bildung.

Im Zusammenhang mit dem Ausklang der unmittelbaren Besatzungsherrschaft änderten sich Personen und Schauplätze. Der französische Zonenchef Pierre Koenig verließ Anfang August 1949 Baden-Baden und kehrte nach Frankreich zurück.[94] Als Berufssoldat erhielt er eine neue militärische Aufgabe: Er wurde Generalinspekteur der Truppen in Nordafrika und im folgenden Jahr Vizepräsident des Obersten Kriegsrats. Danach quittierte er den Militärdienst und ging in die Politik. Von 1951 bis 1958 war er in der Nationalversammlung gaullistischer Abgeordneter für das Unterelsass (Département Bas-Rhin) und zweimal während dieser Zeit, unter Pierre Mendès-France und Edgar Faure, Verteidigungsminister. Er starb, fast 72-jährig, 1970 in Neuilly-sur-Seine.

Auch der amerikanische Zonenbefehlshaber Lucius D. Clay wurde abgelöst und schied am 1. Juni 1949 als Vier-Sterne-General aus der Armee aus. Er übernahm danach Führungspositionen in der amerikanischen Wirtschaft. In Erinnerung an seine Standfestigkeit in der Zeit der Blockade Berlins und seine Verdienste um die erfolgreiche Einrichtung der Luftbrücke, die zum Symbol der Behauptung der bedrohten Stadt wurde, er-

[93] Unsensible Wahl des Zeitpunkts tat ein Übriges: Unmittelbar vor Weihnachten 1948 traf die Demontage die Balinger Firma Mehrer, unmittelbar vor Weihnachten 1949 die Ebinger Firma Gühring. (Zekorn 1999, S. 280.) Zu den deutschen Reparationen insgesamt Fisch 1992 (insbes. S. 108, 116–118). Bei den Demontagen war das Petersberger Abkommen v. 22. 11. 1949 zwischen der Alliierten Hohen Kommission und der Bundesregierung ein entscheidender Schritt nach vorn. Obwohl aber das Thema politisch seit Mitte 1950 entschärft war, wurden selbst danach noch in Einzelfällen Güter beansprucht und verwertet. (Harmssen 1951, S. 3, 15, 29; Kramer 1991, S. 432–434. Zu den Demontagen auch: Benz 1976, S. 77; Konstanzer 1969, S. 74 ff.; Kramer 1989, S. 150; Ludmann-Obier 1987, S. 89 ff.; G. Müller in: Tübinger Blätter, 39. Jg. 1952, S. 11 f., und in: Staatsanzeiger für Baden-Württ. Nr. 95/1972, S. 3 f.; Treue 1967, S. 38–40, 47, 88; Wöhrle 2008, S. 216–221.) Zum Eindruck auf die deutsche Bevölkerung: Harmssen S. 3; Kramer 1991, S. 435, 456; Treue S. 38; Wolfrum 1993, S. 108 f.

[94] „Réalités allemandes“ (Zs), Juni 1949, S. 9; Fassnacht 2000, S. 35.

nannte ihn Präsident John F. Kennedy nach dem Bau der Mauer zu seinem Berlin-Beauftragten im Botschafterrang. Clay starb 1978, fast 81-jährig, in Chatham (Massachusetts).

Sein Nachfolger, jetzt mit der Amtsbezeichnung High Commissioner, wurde John J. McCloy. 1895 in Philadelphia geboren, Jurist und erfolgreicher Anwalt, dann Politiker, hatte er während des Krieges als stellvertretender Verteidigungsminister gewirkt und für das wichtige Lend-Lease-Programm Verantwortung getragen; zuletzt war er Präsident der Weltbank gewesen. Sein französischer Kollege, der Diplomat André François-Poncet, war 1887 in Provins zur Welt gekommen. Er hatte sein Land 1931–1938 als Botschafter in Berlin, danach in Rom vertreten. 1948 war er zum Berater der Militärregierung ernannt worden; als Germanist ausgebildet, galt er als einer der besten französischen Deutschland-Kenner. Am 14. August 1949 trat er sein Amt in Mainz an, das nun statt Baden-Baden die französische Zentrale werden sollte.[95] Da jedoch durch den Bundestag am 13. November 1949 Bonn zur vorläufigen Hauptstadt und zum Sitz der Bundesregierung bestimmt wurde,[96] suchten die drei Hohen Kommissare die Nähe zur deutschen Zentrale. Das Hotel auf dem Petersberg bei Königswinter wurde ihr Amtssitz.

Von den Verantwortlichen für den Bildungsbereich war Professor Alexander im September 1948 aus der Militärregierung ausgeschieden. Grace, aus dessen hochfliegenden Plänen zu seiner Enttäuschung nichts geworden war, obwohl die Amerikaner nicht aufhörten, ihre Vorstellungen zu propagieren, kehrte Ende Oktober 1949 in die Vereinigten Staaten zurück. Die E&CR Division, nach langer Durststrecke zuletzt eine der größten Abteilungen der Militärregierung, wurde bei der Bildung der Hohen Kommission für Deutschland kräftig zurückgeschnitten und war unter John O. Riedl, der die Leitung aus der Hand von Grace übernahm, wieder „branch". Trotz dieses Wandels kam es in Bayern im Februar 1950 zu einem fast anachronistischen neuen Anlauf, der Kardinal Faulhaber dazu veranlasste, außer den Bischöfen seiner Diözese auch Papst Pius XII. davon zu unterrichten, dass der Hohe Kommissar McCloy die amerikanische Schulreform durchsetzen wolle und der Schulkampf „in der schärfsten Weise neu aufgebrochen" sei. Diesmal allerdings lenkte die amerikanische Spitze ein und machte beruhigende Zusicherungen. Im Mai 1950 ließ McCloy Faulhaber überdies wissen, dass die Stelle des Land Commissioner

[95] Die Entscheidung für Mainz hatte noch Koenig in der letzten Sitzung des engeren Rates getroffen. (Protokoll der Abteilungsleiterbesprechung v. 29. 9. 1949, Ziff. 9. Der Fortgang des Umzuges dorthin ist im Protokoll v. 6.10., Ziff. 3, erwähnt. Beides AdO Colmar AC 66.2.) Datum des Amtsantritts des neuen Hohen Kommissars: „Réalités allemandes" wie Anm. 94.

[96] Bereits der Parlamentarische Rat hatte sich am 10. 5. 1949 für Bonn ausgesprochen.

für Bayern mit einem „herausragenden katholischen Laien“ besetzt werde. Sobald George N. Shuster, der bis dahin Präsident des Hunter College in New York gewesen war, sein Amt angetreten hatte, schlug er neue Töne an: Zum Jahresende 1950 war damit der Streit von amerikanischer Seite abgebrochen.[97]

Grace hatte eine Professur für Erziehungswissenschaft an der University of Chicago erhalten. Er fasste seine Eindrücke von Deutschland so zusammen: Bei vielen Amerikanern und amerikanischen Gruppen sei an die Stelle der nach der deutschen Kapitulation vorherrschenden Haltung des „Auge um Auge“ inzwischen ein „Vergeben und Vergessen“ getreten. Eine Politik, die die Eigenschaften des deutschen Volkes und die objektiven Bedingungen, die in Deutschland zum Nationalsozialismus führten, zutreffend eingeschätzt habe, sei aufgegeben worden zugunsten finanzieller Einsparungen und des Kalten Krieges mit der Sowjetunion. Tatsächlich seien die gesellschaftlichen und menschlichen Voraussetzungen des Nazitums jedoch unverändert; viele Anhänger warteten nur ihre Stunde ab. Das demokratische Element sei in Deutschland schon immer unterlegen gewesen und auch jetzt nicht im Zunehmen begriffen. Daher werde die amerikanische Aufgabe, wenn nicht alle zusammenständen, immer schwieriger. Er habe mehr als einmal festgestellt, dass sie in weniger als 20 Jahren nicht zu leisten sei.

Sein Fazit muss von Schmittlein, dem ein Sonderdruck zuging[98], mit Freude und Genugtuung gelesen worden sein: Die Franzosen seien Opfer eines schändlichen Propagandafeldzugs geworden. Dabei hätten gerade sie das Problem richtig gesehen und einen Plan zur Lösung gehabt. Nachdem keineswegs sicher sei, ob sich Deutschland nicht dem Osten zuwende, wenn es eine Chance zur Wiedervereinigung gebe, sei „ein starkes Frankreich ... für den Weltfrieden ungleich wichtiger als ein starkes Westdeutschland“.

Schmittlein wirkte bis 1951 weiter. Ihm war die Leitung der Kulturabteilung, einer der drei großen Abteilungen des französischen Hochkommissariats, übertragen und zugestanden worden, dass er und seine Mitarbeiter in Mainz bleiben durften. Dieser Stadt fühlte er sich verbun-

---

[97] 515 AC/ML, 22. 10. 1949, AdO Colmar AC 83.1. Unmittelbar davor hielt Grace beim Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehung und Unterricht in Nürnberg (17.–21. 10. 1949) noch eine Rede, in der er für gleichberechtigte Zusammenarbeit plädierte: Kein Volk solle sich kulturell überlegen glauben, alle sollten zur Weltkultur beitragen. (AC 82.4.) Alexander: Tent 1982, S. 299. Riedl: Tent 1982, S. 304. Größe von E&CR und Zurückstufung zur branch: Tent S. 304, 306, 310. Faulhaber: Hürten 2002, S. 462, 543 f. (vgl. Kap. 5, Anm. 266), 568, 570, 574, 587–589.

[98] AdO Colmar AC 154.4. Nach Anlage und Wortlaut dürfte es sich um einen gedruckten Vortrag handeln, den Grace vor der Studentenvereinigung Phi Delta Kappa hielt.

den: Die verwitwete Mutter seines Vaters hatte, nachdem sie eine weitere Ehe eingegangen war, dort gelebt.[99] An die Stelle des Amtssitzes im Hotel Stephanie in Baden-Baden trat so, nach einer Übergangszeit in der Gonsenheimer Kaserne, die historische Zitadelle von Mainz. Sie war während des Krieges schwer beschädigt worden, erfuhr aber eine umfassende Wiederherstellung, die sich Schmittlein persönlich angelegen sein ließ.[100]

Im Sommer 1949 hatte sich in der Direction, zuletzt Division de l'Education Publique viel verändert. Die Schaffens- und Gestaltungsfreude, auch die Kampfeslust der Zeit davor wich einer resignierteren Stimmung. Bei vielen wurde diese durch die Notwendigkeit verstärkt, sich beruflich neu zu orientieren. „Niemand ist zufrieden. Alle haben Angst vor der Zukunft", schrieb Theobald Ende Juni in einem vertraulichen Bericht. Manche Angehörige der Besatzungsverwaltung gingen statt zur Arbeit zum Angeln oder auf die Jagd.[101] Er selbst war nun Professor an dem von den Franzosen gegründeten Universitätsinstitut in Homburg, der Vorgängereinrichtung der heutigen Universität des Saarlandes. Auch Jean Sigmann war zum 1. Dezember 1948 versetzt worden. Ebenso gab es in Tübingen Änderungen: Da Jean Graff als Leiter des „Service de Contrôle" für Baden-Baden benötigt wurde, war der Erziehungsbereich seit August 1948 Rodolphe Entz anvertraut. Mme Giron und Marquant blieben jedoch auch in Mainz Schmittleins engste Mitarbeiter.

Zu denen, die dort nicht mehr in Erscheinung traten, gehörte Sauzin. Er war von der Entwicklung, nicht zuletzt bei der Entnazifizierung, enttäuscht. Nie ein Scharfmacher, hatte er sich die Reinigung der Universitäten von nach seiner Überzeugung ungeeigneten Kräften zur Herzenssache gemacht und über alle Lehrenden eine Meinung gebildet. Von dieser abzugehen, sah er keinen Grund. Koenigs Ordonnance No. 133 erschien ihm als „Komödie". Er zog in einem Schreiben an Schmittlein den Schluss: „Ich mache nicht mehr mit."[102]

Selbst bei Schmittlein gab es Zeichen der Resignation. Ende Juli 1949 legte Theobalds Nachfolger Charles Hagenmuller einen Reformplan Fleigs vor, dessen Umsetzung für das Schuljahr 1949/50 vorgesehen war. Er ging von sieben oder acht humanistischen Gymnasien in (Süd-)Baden mit der Sprachenfolge Latein-Französisch-Griechisch aus. Die neusprachlichen Gymnasien sollten mit Französisch beginnen und sich dann zweimal verzweigen, sodass die Schüler eine Wahl hatten. Der Einstieg in

[99] Manns 1978, S. 25. Marquant in: Heinemann 1991, S. 27.
[100] Marquant in: Heinemann 1991, S. 27 f.
[101] Vgl. Anm. 85.
[102] Baginskis Vermutung (1996, S. 365, 368), Sauzins Ausscheiden hänge mit Schmittleins Streit mit dem Mainzer Rektor Schmid zusammen, kann, solange nicht zusätzliche Anhaltspunkte bekannt sind, angesichts dieses Schreibens nicht überzeugen.

diesen Schultyp sollte für Volksschüler auch nach dem 6. Schuljahr noch möglich sein, sofern sie an freiwilligem Französischunterricht teilgenommen hatten.[103] Schmittlein bemerkte in seiner Antwort, der Plan sei kein Schritt auf die Demokratisierung zu. Da aber die deutsche Behörde in Kürze die volle Entscheidungsfreiheit haben werde, sei es klüger, auf Einwände zu verzichten.[104]

An sich war die Stellung des Directeur Général des Affaires Culturelles bedeutend, ja glanzvoll: Schmittlein hätte in seinem Amt den äußeren Höhepunkt seiner Laufbahn sehen können. Aber er wollte gestalten, nicht nur repräsentieren; er war ein selbstbewusster, jedoch kein eitler Mann. Beim Vergleich mit der Machtfülle, die er eben noch besessen hatte, spürte er, wie sehr ihm die Flügel gestutzt waren. Am ehesten konnte ihn der Ausbau der Instituts français und Centres d'études françaises befriedigen, nachdem er jetzt die kulturellen Interessen Frankreichs über die französische Zone hinaus zu befördern hatte. Seit 1946 hatte er vier solche Einrichtungen – in Freiburg, Mainz, Trier und Tübingen – auf den Weg gebracht. Zu ihnen sollte in den nächsten Jahren über ein Dutzend weitere kommen. An anderen Aufgaben jedoch, die Marquant im Rückblick treffend mit denen des Kulturattachés einer Botschaft verglich[105], lag ihm nicht sonderlich. Insgesamt fühlte er sich in seiner neuen Rolle weniger zu Hause als in der alten.

Es hatte schon zuvor Augenblicke gegeben, in denen seine Tätigkeit gefährdet schien. Aber als General Koenig in seiner Erklärung vom 4. Dezember 1946[106] den vorläufigen Länderregierungen der französischen Zone „Gesetzgebungs- und Verwaltungsaufgaben von höchster Bedeutung" anvertraute, wurde dieses Zugeständnis durch die gleichzeitigen Ausführungsbestimmungen Laffons[107] weithin gegenstandslos. Zwar konnten die deutschen Regierungen danach gesetzliche Regelungen und Verwaltungsanordnungen erlassen. Sie waren aber gehalten, die Kontrollratsbeschlüsse, „gleich welchen Ranges", nach Geist und Buchstaben zu erfüllen, durften den Entscheidungen und Weisungen Koenigs und Laffons und ganz allgemein der französischen Besatzungspolitik nicht zuwiderhandeln und hatten alle beabsichtigten Maßnahmen vor der Bekanntgabe den französischen Länderverwaltungen zu unterbreiten, die sie billigen mussten, also auch verhindern konnten. Ihrerseits wurden die

[103] 20. 7. 1949, 7662/EDU, AdO Colmar AC 64.2.

[104] 24. 8. 1949, Nr. 11189, AdO Colmar AC 64.2. Das Einlenken der Militärregierung entsprach der Entwicklung. Aber noch 1949 hatte eine Inspektion des Freiburger Rotteck-Gymnasiums stattgefunden, bei der die ungenügende Säuberung der Bücherei der Schule beanstandet wurde. (Vollmer 1966, S. 158.) Vgl. Anm. 110.

[105] In: Heinemann 1991, S. 28.

[106] J.O. 1946, S. 492.

[107] Erlass v. 3. 12. 1946, 4381/DGAA/INT/3 Sect, AdO Colmar AC 66.2.

Délégations verpflichtet, nicht nur politisch heikle Texte oder solche von allgemeiner Bedeutung der Zentrale in Baden-Baden zuzuleiten, sondern grundsätzlich alle Texte aus einer nicht abschließenden Liste von Gegenstandsbereichen. Die Zentrale behielt sich so nicht nur bei Fragen wie Währung, Außenhandel, Ernährung oder Preise und Löhne die Entscheidung vor, was wegen der Einheitlichkeit unvermeidlich oder mindestens zweckmäßig war, sondern auch bei den „questions d'éducation". Dieser rigorosen Zentralisierung entsprach die Wirklichkeit, wie etwa die Verbote der Diskussion bestimmter Themen in den Landtagen zeigen, und ebenso entsprachen ihr die Reformmaßnahmen im Bildungsbereich: Zu den einschneidendsten Anordnungen ist es dort erst nach dem 4. Dezember 1946 gekommen.

Ähnlich brachte die Annahme der Länderverfassungen durch Volksentscheid am 18. Mai 1947 keine Wende, wie sie aufgrund von Koenigs Déclaration vom 9. Juni und seiner Ordonnance No. 95 erhofft wurde. Auch diesmal nahm eine Hand das, was die andere gab, weithin wieder zurück. Beschränkung auf Kontrolle bedeutete unverändert Kontrolle vor dem Bekanntwerden eines Vorhabens: Jede Maßnahme der Entnazifizierung oder Demokratisierung, insbesondere im Erziehungsbereich, war der Besatzungsmacht vorzulegen, ehe sich das Parlament damit befassen durfte. Dies sollte es den französischen Ländervertretungen ermöglichen, die Aufnahme in die Tagesordnung des Landtags zu untersagen, wenn eine öffentliche Erörterung der Politik oder den Interessen der Besatzungsmacht zuwiderlief. Nach wie vor benötigten alle Gesetze der Landtage und Verordnungen der deutschen Regierungen die französische Zustimmung, ohne dass diese Tatsache im Wortlaut erkennbar werden durfte. Die Kontrolle sollte freilich nicht „engherzig und schikanös" sein. Die Betonung des Vorrangs von Kontrollrat und Oberkommando müsse ausreichen, um bei den deutschen Ministern die nötige Loyalität zu bewirken: Wenn dies nicht der Fall sei, verlören sie ihr Amt.

Der offizielle Übergang zu indirekter Verwaltung hätte an sich bedeutet, dass die französische Billigung der Ernennung deutscher Beamter nicht mehr vorweg zu erbitten gewesen wäre. Da der Besatzung aber die Fernhaltung bestimmter Personen angezeigt erschien, wurde „für wichtige Ämter" die Vorlage der beabsichtigten Maßnahmen angeordnet: Die Reihe solcher Amtsinhaber reichte von Ministerialdirektoren und Landräten bis zu Schulräten und Lehrern an Lehrerbildungsanstalten. Zu beteiligen war wiederum über die Délégation Supérieure hinaus die in der Zentrale zuständige Abteilung. Erhielt die deutsche Behörde nicht binnen zwei Wochen einen ablehnenden Bescheid, durfte sie die Zustimmung unterstellen. Eine nachträgliche Entfernung des deutschen Beamten blieb dennoch möglich. Den untergeordneten französischen Instanzen wurden

eine „wachsame Kontrolle", Erkundigungen und Kontakte, notfalls auch „energisches Eingreifen" eingeschärft. Die Anweisungen seien „scrupuleusement" (genauestens) zu befolgen.[108]

Im Bildungsbereich hielt die Direction de l'Education Publique somit an allen wesentlichen Befugnissen fest, wobei sie sich auf großzügig interpretierte Weisungen aus Paris und auf Beschlüsse des Alliierten Kontrollrats stützte.[109] Die in Anspruch genommenen Rechte wurden sogar noch ausgedehnt. Theobald ließ in (Süd-)Baden 1948 an einem Dutzend höherer Schulen Unterrichtsinspektionen vornehmen und die besuchten Lehrer beurteilen, ohne dass dafür ein politischer Anlass vorlag. Sein Amt handelte wie eine vorgesetzte Behörde, obwohl es diese in Gestalt des Freiburger Ministeriums gab. Jean Sigmann, dessen Eindrücke in den Akten festgehalten sind, fand Schmittleins hartes Urteil über die deutschen Lehrer und ihre Methoden allerdings nicht bestätigt. Er erwähnt zwar, dass der Lehrervortrag vorherrsche und Geschichte und Geographie wohl von der Mehrzahl der Lehrer noch nicht „richtig" unterrichtet würden, auch dass es um die Französischkenntnisse einiger Lehrer nicht gut bestellt sei. Er hebt aber andererseits zwei Lehrer der Oberrealschule Neustadt als

---

[108] Vgl. Kap. 5.8 und die dortige Anm. 459. VO Nr. 95: J.O. S. 783; Laffons Verfügung Nr. 218 (10. 6. 1947): J.O. S. 796; Erlass Laffons v. 15. 6. 1947, 6557/DGAA/INT/3 sect., AdO Colmar AC 66.2. – Vgl. die Ausführungen der Tübinger Délégation Supérieure v. 19. 8. 1947 (StAS, Wü 82, Acc.-Nr. 255/1986, Arch.-Nr. 1, G 1.1): Nach Aufzählung aller den Landtag bindenden Auflagen folgt der Satz: „Im Rahmen des vorstehend Bestimmten übt der Landtag die Fülle der Gesetzgebungsgewalt aus." Für die Regierung galt das Entsprechende: „Im Übrigen werden meine Dienststellen die Tätigkeit aller Beamten wie bisher überwachen." – Einige sachliche Verbesserungen brachte die Entscheidung Widmers v. 28. 7. 1948 (1087 SAA/JCE/LH). Volksvertreter konnten danach auch Anfragen zu vorher tabuisierten Themen stellen, sofern die Militärregierung vor der Sitzung (je nach Bereich 5 oder 2 Tage zuvor) Kenntnis erhalten und Gelegenheit gehabt hatte, sich zu äußern. Wenn keine Beanstandung erfolgte, konnte der Landtag frei beraten. Veröffentlichungen galten als genehmigt, wenn binnen 20 Tagen kein Einspruch erfolgte. Es blieb bei der Kontrolle der Lehrpläne und Lehrwerke, auch bei der Zensur politischer und historischer Bücher vor dem Druck. (StAS wie angegeben.) Runderlasse von geringerer Tragweite, deren Aufnahme ins Regierungsblatt nicht vorgesehen war, wurden von Oktober 1947 an von einem Vertreter der Militärregierung zusammen mit einem Beamten der Staatskanzlei in drei Gruppen eingeteilt: Solche, die der franz. Genehmigung bedurften, solche, bei denen die Unterrichtung der Militärregierung genügte, und solche, bei denen beides unnötig erschien. Da bis dahin alles hatte eingereicht werden müssen, erwartete die Militärregierung von diesem Verfahren „eine wesentliche Erleichterung für die deutsche Verwaltung". (Schreiben der Staatskanzlei Württ.-Hohenzollern an alle Ministerien, Nr. 475, 17. 10. 1947, StAS wie angegeben.)

[109] Vgl. 8689 DGAA/EDU, 15. 9. 1947, AdO Colmar AC 64.2: Die Direction de l'Education Publique sei unverändert im Besitz der Initiative für Reformprojekte, des Nominierungsrechts für bestimmte Stellen und der Verantwortung für die Gestaltung der Lehrbücher. Für 1948 vgl. Anm. 5.

„ausgezeichnet" hervor und bemerkt bei den Schülerinnen der Freiburger Mädchenoberrealschule I „erstaunliche Fortschritte". Mehrmals lobt er die Disziplin iertheit und Interessiertheit der deutschen Schüler. Die private Heimschule Lender in Sasbach erschien ihm „besser als viele staatliche höhere Schulen".[110]

Noch im Vorfeld des Besatzungsstatuts hatte Schmittlein gehofft, die Sachentscheidungen auf dem Weg über das Recht zur Kontrolle in der Hand behalten zu können. Die Neuorientierung der Politik gegenüber Deutschland, die Staatssekretär Pierre Schneiter anfangs des Jahres 1948 Koenig angekündigt und von ihm erbeten hatte, drohte zu versanden.[111] Doch diesmal, 1949, waren die Zugeständnisse der Siegermächte ernst gemeint.

Schon vorher hatten sich Verantwortliche in den französischen Länderverwaltungen zu fragen begonnen, was von den eingeleiteten Reformen Aussicht habe, die Besatzungsherrschaft zu überdauern. Beim allgemeinen Schülerwettbewerb schien man auf gutem Weg zu sein.[112] Das meiste andere jedoch war heftig umstritten. Den stärksten Unmut erweckten, vom Problem der Bekenntnisschulen in Württemberg-Hohenzollern und der konfessionellen Heranbildung der Volksschullehrer abgesehen, die Empfehlungen des Alliierten Kontrollrats vom Juni 1947. Gouverneur Widmer erklärte Laffon im September des Jahres unverblümt, falls die Reform in dieser Gestalt aufrechterhalten werde, werde sie die Besatzungszeit nicht überleben.[113]

Eine langsame Lockerung der Lenkung durch die Besatzungsmächte und deren unverändert energische Einwirkung findet man in den anderthalb Jahren vor dem Inkrafttreten des Besatzungsstatuts nebeneinander. Die Amerikaner und Franzosen hätten gern einige ihrer Anliegen noch durchgesetzt, solange das möglich war. Im Vereinigten Wirtschaftsgebiet hatte der Status des Personals der Bizone zu einer lebhaften Kontroverse über das deutsche Beamtentum und Juristenmonopol geführt, die bis zum Frühjahr 1952 andauerte. Die Angloamerikaner führten den hinhaltenden Widerstand der deutschen Seite darauf zurück, dass von den 64 Sitzen im Zwei-Zonen-Wirtschaftsrat fünfzig durch Beamte besetzt seien: „Diese bevorrechtigte Kaste mit ihren nationalistischen Neigungen sieht in der Demokratisierung des Corps der Funktionäre zugleich den eigenen Untergang und eine gefährliche Schwächung der Macht des deutschen Staates." Obwohl Sabatier Clay und Robertson im Grundsatz zustimmte,

---

[110] AdO Colmar AC 116.5. Vgl. Kap. 3, Anm. 160.

[111] 1691 POL v. 14. 1. 1948, 1750 POL v. 23. 1. 1948, 2184 POL v. 30. 4. 1948, AdO Colmar AC 66.2. Vgl. Kap. 6.1.

[112] Vgl. Kap. 5.3.4.

[113] 525/SAA/JCR/LH v. 3. 9. 1947, AdO Colmar AC 64.2. Vgl. Kap. 5.5.

schoss nach seiner Überzeugung das Konzept der beiden anderen westlichen Besatzungsmächte über das Ziel hinaus. Er konnte nicht übersehen, dass an einigen Stellen die deutschen und französischen Traditionen einander ähnlich waren oder sogar miteinander übereinstimmten, ohne dass der Zustand „mit demokratischen Prinzipien unvereinbar" war. Auch schien es ihm unangemessen, hergebrachte Einrichtungen durch andere zu ersetzen, die „völlig fremd und zudem wenig ausgereift" seien.[114] Umgekehrt warben die Franzosen, obwohl selbst innerhalb ihrer Verwaltung hierzu keine Einmütigkeit herrschte, für die Verwaltungshochschule in Speyer als künftige Kaderschmiede, während die Amerikaner gegenüber Einrichtungen oberhalb der Universität skeptisch blieben. Schließlich beendete die Arbeitsgruppe aus Angehörigen der drei westlichen Besatzungsmächte ihre Beratungen ohne Beschluss: Clay und Robertson hatten für die Bizone von sich aus eine Entscheidung getroffen, von der sie erklärten, dass sie mit den in der Gruppe vorgetragenen Ansichten harmoniere.[115]

Von solcher Allmacht Abschied zu nehmen, fiel nicht leicht. Umgekehrt musste sich die deutsche Seite an ihre wachsenden Möglichkeiten gewöhnen. Lambacher holte Schmittleins Entscheidung noch zu einer Zeit ein, als dies kaum mehr erforderlich war.[116]

Der Plan, das Beamtentum gründlich zu verändern und insbesondere die Unterscheidung zwischen Beamten und Angestellten im öffentlichen Dienst zu beseitigen, lief ins Leere. Im Grundgesetz wurden die „hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums" verankert. Die vertrauten Verhältnisse behaupteten und festigten sich; auch die Lehrer blieben, anders als im östlichen Deutschland, grundsätzlich Beamte.[117]

---

[114] Sabatier an Koenig, 11. 2. 1949, No. 00711 CC/ADM, AdO Colmar AC 65.1.

[115] Vgl. AdO Colmar AC 65.1: 25.2., 4.3., 18.3., 12.4., 14.4. und 30. 4. 1949.

[116] Vgl. Schmittleins Schreiben 349 HC/DC v. 19. 11. 1949 und das v. 25.11. datierte Protokoll der Besprechung Schmittleins mit Lambacher am 15. 11. 1949, AdO Colmar AC 82.4.

[117] GG Art. 33 Abs. 5. Der Streit um ein anderes als das überlieferte, nach General Clays Überzeugung „zweifellos undemokratische" Beamtenrecht (Clay 1950, S. 422, dt. Ausg. S. 464) spielte sich oberhalb der Länderebene ab. In den drei 1946 bestehenden Ländern der US-Zone waren schon damals Beamtengesetze erlassen worden, die vor allem durch die Errichtung besonderer Personalämter amerikanischen Vorstellungen nahekamen. Es war aber klar, dass Regelungen für die Beamten der Bizone und danach der Trizone und der Bundesrepublik Auswirkungen auf die Beamten der Länder haben würden. – Ende 1946 hatte ein Bipartite Civil Service Committee Richtlinien für die Zwei-Zonen-Verwaltung erarbeitet, die im Januar 1947 übergeben und, als die deutsche Seite zögerte, immer wieder angemahnt wurden. Für spätere Gesetze sollte so die Richtung gewiesen und die Bildung der Trizone und dann der Bundesrepublik nicht abgewartet werden. Da die Sache nicht vorankam, trat am 15. 3. 1949 ein Militärregierungsgesetz (Nr. 15) in Kraft, das am 2. 6. 1949 ergänzt wurde (Nr. 20). Es war umstritten, ob die Bundesrepublik an diese vor ihrer Entstehung erlassenen Bestimmungen gebunden sein würde. Aber obwohl auch die Hohe

Für die Schulreform wurde freilich in der amerikanischen Zone 1949 und auch danach noch kräftig die Trommel gerührt. Ende April 1949 erklärte der Direktor der württemberg-badischen Militärregierung im Rundfunk, das bisherige System entwickle den Sinn für persönliche Freiheit und Verantwortlichkeit nicht hinreichend. Mehr politische Bildung sei notwendig. Auf die Heranbildung der Persönlichkeit sollte größeres Gewicht gelegt werden als auf die Beherrschung spezieller Kenntnisse. Auch vom sozialen Standpunkt gesehen sei das deutsche Schulwesen undemokratisch: Es führe zu einer befehlenden Minderheit und einer gehorchenden Mehrheit. Deshalb die Forderung nach sechs für alle Kinder gemeinsamen Jahren in der Grundschule und nach Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrbücher. Drei in diese Richtung weisende Gesetze, die Kultminister Bäuerle dem Kabinett zugeleitet habe, wurden erwähnt, und auch dass die Militärregierung Studienmöglichkeiten in den Vereinigten Staaten bereithalte.[118]

Ein solches Angebot war vielversprechend. Ende 1947 waren die schon im Bericht der Zook-Kommission vom Herbst 1946 empfohlenen Austauschprogramme angelaufen. Wells wurde ein gutes Stück weit zum Ver-

---

Kommission am 17. 11. 1949 einräumte, dass das Beamtenrecht nicht in den Bereich falle, der durch das Besatzungsstatut den Siegermächten vorbehalten blieb, war sie erst im Februar 1952 bereit, „keine weiteren unmittelbaren Maßnahmen auf dem Gebiet des Beamtenwesens zu ergreifen". Ende März 1952 beschloss sie, sich aus der deutschen Gesetzgebung zurückzuziehen. Damit konnte das sich an die Tradition anschließende Bundesbeamtengesetz v. 14. 7. 1953 verwirklicht werden. – Vgl. Benz 1981, S. 217–220, 232–239, 245; Niethammer 1973, S. 177–188; Wengst 1988, bes. S. 15, 21–34, 54, 105, 108 f., 117, 131–139, 257, 267, 275, 279, 297–299; Zink 1957, S. 332–334.

[118] Bericht des in Stuttgart wirkenden franz. Konsuls Pierre d'Huart v. 28. 4. 1949 über eine am Vortag von Radio Stuttgart ausgestrahlte Sendung, AdO Colmar AC 198.2. –Vgl. den „Bericht der Abteilung für Erziehung und kulturelle Angelegenheiten der Militärregierung Württemberg-Baden über Fragen der Schulreform in Württemberg-Baden", Stuttgart 1949, mit Ausführungen von John P. Steiner und Payne Templeton. Darin werden u. a. 12 Pflichtschuljahre und „gleichwertige Lehrer mit der gleichen Ausbildung" für alle Kinder gefordert. Die Unvollkommenheit der deutschen Schulen sei einer der Gründe für die Verkennung der Wirklichkeit in den letzten Jahren und das daraus entstandene Verhängnis. Die Schule solle nicht nur Fertigkeiten und Wissen lehren, sondern „tugendhafte und anständige Leute mit fester Moral, deren Leben praktisches Christentum ist", heranbilden. (AC 190.2.) Die Gleichwertigkeit der Ausbildung aller Lehrer wird auch in einer Veröffentlichung des amerik. Hochkommissariats vom Dezember 1949 für unabdingbar erklärt. Das autoritäre Klassensystem müsse überwunden werden, denn es sei die Ursache des Militarismus und der Herrschaft des Staates über das Individuum. Die Neuorientierung sei so dringend wie die wirtschaftliche Erholung. („The Democratic Reorientation of German Education", Office of the US High Commissioner of Germany, Office of Public Affairs, APO 807, Education and Cultural Relations Division, Education Branch. AdO Colmar AC-SEO.RUS-142.5.)

anlasser und nach seiner Rückkehr in die Vereinigten Staaten zum Förderer solcher Initiativen. Sie wurden zunächst von privater amerikanischer Seite, bald aber auch vom Staat aufgenommen und mit eindrucksvoller Großzügigkeit verwirklicht: Auf dem Höhepunkt gaben die Amerikaner mehr als 60 Millionen Dollar im Jahr dafür aus. Viele Deutsche, auch aus den Lehrberufen und der Schulverwaltung, haben aus dem Angebot Nutzen ziehen können.[119]

Bäuerles Gesetzentwürfe dagegen fanden nur teilweise die Zustimmung des Landtags. Der kostenlose Schulbesuch allerdings und dann auch die Lernmittelfreiheit wurden schrittweise verwirklicht: Mit dem Wohlstand nahm die finanzielle Beweglichkeit der Schulträger zu. Das Drängen von amerikanischer Seite beschleunigte die Umsetzung. Trotzdem wurde das Ziel erst Ende der Fünfzigerjahre erreicht.

Die Kontrollratsdirektive No. 54 hatte auch in der französischen Zone insgesamt keine Chance mehr. Es blieb bei der Trennung der Schullaufbahnen der Kinder. Das humanistische Gymnasium hatte sich vorerst behauptet, und bewies, sobald der Druck der Militärregierung wich, seine Anziehungskraft und Lebensfähigkeit. Dagegen schienen für die Abiturreform, die schon 1947 auf so lebhaften Widerstand gestoßen war, die Tage gezählt. Rheinland-Pfalz ging daran, sie rückgängig zu machen.[120]

---

[119] Zu den Aufenthalten in den USA und ihrer Finanzierung: Tent 1982, S. 255–268, 299–303, 305. 1947 wurden 50, 1948 82, 1949 157 deutschen Fachleuten Reisen in die Vereinigten Staaten ermöglicht; die Zahl stieg weiter. (Ebd. S. 264.) Frank G. Banta, im November 1947 durch Prof. Alexander mit der kommissarischen Leitung des „Interchange of Persons Office" betraut, erwähnt, dass im April 1948 die ersten zwanzig deutschen Studenten in die USA vermittelt wurden und die Zahl der Stipendiaten danach rasch anstieg. (Banta 1990, S. 41 f., auch 48, 76.) Henry J. Kellermann zufolge, der 1950–1953 im amerik. Außenministerium die Verantwortung für das Austauschkonzept trug, wurden bis 1953 vom Austauschprogramm 11 153 Personen erfasst, von denen fast zwei Drittel dem Bereich Erziehung, Jugend und Religion zuzurechnen waren. (Heinemann 1987, S. 36. Vgl. Kellermann 1981, S. 86–102.) Er erwähnt auf S. 96 f., dass zur Zeit Clays für das gesamte Bildungswesen im Haushaltsplan kaum mehr als 1 Million Dollar zur Verfügung stand, danach jedoch 48 Millionen.

[120] Vgl. hierzu die Akten AC 82.4 und 156.1 im AdO Colmar, insbesondere die Berichte der franz. Verwaltung des Landesteils Pfalz v. 14. 12. 1949, der Délégation Générale v. 5. 1. 1950 und Mme Girons v. 31. 1. 1950, Schmittleins Vermerk für den Hohen Kommissar v. 3. 2. 1950 und den Bericht 3263/CULT/CAB v. 6. 11. 1951 an die Direction Générale des Affaires Culturelles – alles AC 82.4. Nach dem Bericht 2940 EDU/ENS v. 19. 12. 1949 führte Justiz- und Kultusminister Dr. Adolf Süsterhenn bei einer Schulleiterkonferenz in Bad Kreuznach am 12. 12. 1949 die Entscheidung durch eine Abstimmung herbei, nach der Ministerialdirektor Becker bekannt gab: „Heute Abend ist das Zentralabitur gefallen." Ein vertraulicher Bericht Moeglins an Schmittlein v. 30. 12. 1949 enthält Hintergrundinformationen. (Beides AC 156.1.) Schmittlein stellte verärgert fest, die Frage, ob die Schulen lieber eine kontrollierte Prüfung oder eine Prüfung nach eigenem Gutdünken hätten, sei mit einer Befragung

Im Südteil der Zone hatte vor dem Reifeprüfungstermin 1948 eine Schülerinitiative, die von Sigmaringen ausging, einschneidende Änderungen gefordert, ohne zunächst mehr als den Unwillen der französischen Seite zu bewirken: „Maßgebende" Berücksichtigung der Jahresleistung bei den Fachnoten, Abnahme der mündlichen Prüfung an der eigenen Schule und durch die eigenen Lehrer, wobei die Thematik von einem schulfremden Prüfungskommissar bestimmt werden könne, Zulassung zum Universitätsstudium nicht nach einem Gesamtdurchschnitt, sondern aufgrund der für die Studienrichtung wesentlichen Fächer. Mit der Art der schriftlichen Prüfung immerhin erklärten sich die Initiatoren „eventuell" einverstanden.[121] Für 1949 schlug Lambacher nach einer Aussprache mit der französischen Landesverwaltung je fünf schriftliche und mündliche Prüfungsfächer vor,[122] wobei die Prüfungsarbeiten wie bisher an fünf zentralen Orten[123] geschrieben werden sollten und ein Versagen im schriftlichen Teil weiterhin zum Nichtbestehen der Reifeprüfung führen, die Grenze allerdings auf 45 Punkte gesenkt werden sollte. Von den die Aufsicht ausübenden Lehrern sollte einer von außerhalb kommen. Die Jahresleistung sollte bei der Notenbildung zu einem Viertel mitzählen, beim Reifeprüfungsaufsatz der eigene Lehrer seine Beurteilung als Erstkorrektor in einer Note zum Ausdruck bringen.[124] Schmittlein stimmte grundsätzlich zu und machte zwei Änderungsvorschläge nicht zur Bedingung:[125] Es dürfte

---

der Steuerzahler zur erwünschten Höhe der Steuern vergleichbar. (853 HC/DC v. 7. 1. 1950. Vgl. Schmittleins Vermerk v. 3. 2. 1950, beides AC 82.4.)

[121] Schreiben der Oberprima Sigmaringen an alle Oberprimen der Zone mit dem Vorschlag, gemeinsam die Militärregierung um Änderung ihrer Bestimmungen zu bitten: 6. 4. 1948, AdO Colmar AC 64.2. Graff setzte sich in einem abgewogenen Bericht (AI/YG/265, AC 64.2) mit den angesprochenen Problemen auseinander. Er meinte, die Jahresnote könnte berücksichtigt werden, solange ein schlechtes Ergebnis in der schriftlichen Prüfung auf jeden Fall zum Nichtbestehen führe.

[122] Je nach Schulzweig zwei Varianten: a) schriftlich Deutsch, Französisch, Latein, Griechisch, Mathematik, mündlich Deutsch, Französisch, Latein oder Griechisch, Geschichte, Physik oder Biologie; b) schriftlich Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik, Physik oder Biologie oder Latein, mündlich Deutsch, Französisch, Mathematik, Geschichte, Physik oder Biologie.

[123] Nagold, Ravensburg, Rottweil, Sigmaringen, Tübingen.

[124] Der Deutschlehrer sollte die Arbeiten ohne Kopfleiste erhalten, sie ohne eigene Bemerkungen mit einer Note versehen und dem Kultministerium übergeben, danach wie in den anderen Fächern der Zweitkorrektor tätig werden. (Vorschlag Lambachers TU III No. 748 v. 11. 2. 1949, von der Délégation Supérieure am 7. 3. 1949 befürwortend weitergeleitet – 428 SAA/EDU/AOb2. Kultminister Sauer und Lambacher hatten das Verfahren am 4.3. mit Mme Giron besprochen.)

[125] Bei einer Gesamtzahl von nur 45–50 Punkten sollte für die Zulassung zur mündlichen Prüfung eine Empfehlung der Prüfungskommission nötig sein und die Jahresleistung beachtet werden. Statt der Jahresnote des letzten Schuljahres bis zum Prüfungsbeginn würde besser die Gesamtleistung auf der Oberstufe berücksichtigt.

ihm darum gegangen sein, durch Entgegenkommen die Substanz seiner Reform zu retten.[126]

Das Vorbereitungsjahr als verbindliches Gelenk zwischen Schule und Hochschule hatte keine Zukunft. Der rheinland-pfälzische Ministerialdirektor Becker erklärte sich aus sozialen Gründen dagegen: Es raube Zeit und erschwere den weniger Begüterten die Entscheidung für ein Studium.[127] An den Universitäten setzte man auf ein das Fachstudium begleitendes Studium generale.[128] Unangefochten schien fürs Erste der Schülerwettbewerb. Die Lehrerbildungsanstalten waren trotz Schmittleins Gegenwehr faktisch weithin konfessionell geworden; es ließ sich absehen, dass dies auch nach außen sichtbar festgeschrieben werden würde. Die Absicht der Besatzung, die Ausbildung der Lehrer für die höheren Schulen zu ändern, war über allgemeine Erklärungen nicht hinausgelangt. Bei den Schulbüchern hatten die Franzosen zunächst noch eine starke Stellung, doch war die Öffnung des Marktes und damit die Verdrängung der Produktion des Offenburger Lehrmittelverlages eine Frage der Zeit. Dass mit dem Buch von Werneke auch der dafür angesetzte Unterricht hinfällig werden würde, stand außer Zweifel. Dies hätte anders sein können, wenn die Direction de l'Education Publique beim ursprünglichen Konzept geblieben wäre, auf allen Klassenstufen eine Wochenstunde für die Lektüre ausländischer Texte in deutscher Übersetzung vorzusehen und die Schüler so mit den großen Fragen der menschlichen Existenz und mit ihrer Behandlung in der außerdeutschen Literatur zu konfrontieren.[129]

Wenn somit für die meisten Maßnahmen Schmittleins die Prognose nicht günstig lauten konnte, schien den neu ins Leben gerufenen Kom-

---

Da dies 1949 aber schwierig wäre, sollten die Noten der Unter- und Oberprima herangezogen werden. (8078 CCSG/EDU v. 17. 3. 1949, AdO Colmar AC 64.2.)

[126] Dieser Gesichtspunkt bestimmte auch die Délégation Supérieure: Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern, AdO Colmar AC/SEO 149.2.

[127] Laut undatierter handschriftlicher Notiz, AdO Colmar AC 154.4.

[128] Von den im WS 1948/49 erstmals Immatrikulierten forderte die Universität Freiburg den Besuch zweier zweistündiger Vorlesungen (Einführungen in die Philosophie und das Rechtsleben) und empfahl weitere allgemeinbildende Vorlesungen aus einer Liste. (Schreiben des Rektors v. 12. 10. 1948 an die Délégation Supérieure in Freiburg, AdO Colmar AC 154.4.) Zunächst war noch eine Prüfung über die zwei Pflichtvorlesungen vorgesehen, von deren Bestehen die Rückmeldung zum 3. Semester abhängen sollte, doch schaffte der Senat am 20. 7. 1949 auch diese Prüfung ab. Von 1950 an setzte die Universität ganz auf Freiwilligkeit und die bildende Kraft des studentischen Gemeinschaftslebens – auch in Wohnheimen –, mit dem man die früheren Verbindungen ersetzen wollte. (Schnitzler 2002, S. 315 ff.) Auch die Universität Mainz gab das obligatorische „Akademische Propädeutikum" im Sommer 1949 auf. (Bericht von Prof. Holzamer, 21. 7. 1951, AC 154.4.) Vgl. zur Entwicklung und Verbindlichkeit des fachübergreifenden Begleitstudiums an den Universitäten der franz. Zone Fassnacht 2000, S. 194–229.

[129] So im Drei-Monats-Bericht v. 1. 8. 1947, AdO Colmar AC 15.1.

missionen eine Schlüsselrolle zuzufallen. Sie war ihnen von Schmittlein auch zugedacht. Wenn sie aber paritätisch besetzt wurden, ließ sich kaum erwarten, dass sie bei strittigen Themen zu einmütigen Empfehlungen gelangen würden: Diese erforderten einen Grundkonsens, der nicht gegeben war. Zudem war es nicht Aufgabe der Kommissionen zu entscheiden, sondern zu beraten. Bloßer Rat aber – hier hatte Grace richtig gesehen – blieb fruchtlos, falls nicht eine breite Öffentlichkeit für Reformvorschläge gewonnen war und diese Stimmung sowohl in Presse und Rundfunk laut wurde als auch auf die Landtage durchschlug. Welche Machtmittel standen andernfalls zu Gebot? Die Regierungen in Washington, London und Paris hatten um und nach 1950 – es war die Zeit des Koreakriegs und der zunehmend härteren Kämpfe in Indochina – drängendere Aufgaben, als die Bildungspolitik kleiner deutscher Länder zu beeinflussen. Deshalb fiel auch die Hohe Kommission als Rückhalt aus. Innerhalb der staatlichen Ordnung der Bundesrepublik jedoch schuldeten die Regierungen den Parlamenten Rechenschaft, nicht paritätischen Ausschüssen, deren Angehörige zwar über ein hohes Maß von Sachverstand verfügen mochten, letztlich aber ihre persönliche Überzeugung äußerten. Weder waren sie vom Volk gewählt, noch hatten sie verfassungsrechtlich eine Stellung über den Kultusministern, und sie konnten diese auch nicht haben.

Es gab durch die veränderten Verhältnisse sachliche und persönliche Enttäuschungen für Schmittlein. Ministerialdirektor Hans Becker, dem er vertraut hatte, rühmte sich im Gespräch mit Theobald, den er für einen Deutschen hielt, wie man die Besatzungsmacht an der Nase herumgeführt habe. Anscheinend sorgte er sich um seine berufliche Zukunft in Rheinland-Pfalz und wollte nicht als „Mann der Franzosen" gelten.[130] Mit dem Rektor der Universität Mainz, der Schmittlein alles verdankte, war es schon im Herbst 1947 zu einem nicht mehr zu heilenden Zerwürfnis gekommen, da sich Schmittlein von ihm getäuscht glaubte.[131] Andererseits trat Fleig, in Schmittleins Augen ein verbohrter Gegner seiner Absichten, selbst auf der Ebene der Kultusministerkonferenz nachdrücklich für

[130] Vgl. oben Anm. 85.

[131] Näheres bei Baginski 1996, S. 353–371. Schon die Haltung Schmids gegenüber der Akademie für Verwaltungswissenschaften Speyer muss Schmittlein enttäuscht haben, da er mit diesem Projekt besondere Hoffnungen verband und es gegen erheblichen französischen Widerstand durchgesetzt hatte: In der ersten Sitzung des Verwaltungsrats, dem Schmid als Rektor der Universität Mainz angehörte, hatte er die Neugründung für überflüssig erklärt, „weil die Universitäten bereits die Aufgabe erfüllten, die sich die Akademie gestellt habe". (30. 5. 1947, Knipping 1987, S. 103.) Die Folgen des Streits zogen sich bis Ende 1952 hin, wo Schmid in einem Gerichtsverfahren freigesprochen wurde. Im Vorlesungsverzeichnis für 1953 erschien daher Schmids Name wieder, der seit dem SS 1949 nicht mehr genannt worden war. (Baginski 1996, S. 365, 369. Vgl. zu Schmittleins Einschätzung Schmids S. 370 f.)

die Erhaltung der zentralen Reifeprüfung ein,[132] als eine politische Notwendigkeit dafür nicht mehr bestand. Auch zum Mainzer Bischof Albert Stohr war das Verhältnis des Directeur de l'Education Publique gespannt gewesen,[133] doch als Schmittlein seinen Wohnsitz in die Nähe von Belfort verlegte, gehörte der Bischof zu den Ersten, die ihn dort in seiner historischen Mühle besuchten.[134]

Schmittlein schwankte zwischen Sorge um die weitere Zukunft und Hoffnung. In einem am Heiligen Abend 1948 verfassten Brief an Koenig betonte er, dass er Vertrauen in die Entwicklung der jungen deutschen Generation habe: Die in der französischen Zone mit Erfolg angelaufenen internationalen Ferienkurse, die zahlreicher werdenden Frankreich-Aufenthalte, die Einrichtung von Studienplätzen für künftige deutsche Volksschullehrer an französischen Ecoles normales und die ersten Möglichkeiten zum Studium an französischen Universitäten, schließlich die Teilnahme von Wissenschaftlern an Kongressen, das alles könne nicht ohne Wirkung bleiben. Schmittlein betonte die Wichtigkeit des Kampfes gegen einen im Atomzeitalter überholten und reaktionären Nationalismus. An die Stelle der „Erbfeindschaft" zwischen Franzosen und Deutschen müsse eine gute Nachbarschaft treten. Dabei komme es auf persönliche Kontakte entscheidend an: Man müsse die Gespenster von gestern bannen und im jeweiligen Partner den Menschen erkennen, in dem, Seite an Seite mit Schwäche und Elend, Noblesse und guter Wille lebe.[135]

Im Februar 1948 hatte ein französischer Kontrolloffizier die Erwartung geäußert, dass Schmittleins Wirken in Deutschland, dem römischen Limes vergleichbar, eine bleibende Spur der Anwesenheit Frankreichs und des „clair génie de notre race" hinterlassen werde.[136] Ob eine solche Huldigung Schmittlein als verdiente Anerkennung oder als übertriebene Schmeichelei erschien, ist nicht bekannt. Aber sie kennzeichnete seine Hoffnung, in der leidvollen Geschichte der französisch-deutschen Beziehungen durch überlegtes Handeln eine Wende herbeizuführen, die Bestand hätte. Zugleich war er allerdings davon überzeugt, dass eine Wende zum Besseren nur auf die von ihm vorgezeichnete und angebahnte Weise zu bewirken sei: Kritik, wenn sie von französischer Seite kam, empfand er

---

[132] So Graffs Bericht 1441/SC v. 5. 4. 1949. Fleigs Vorschlag für die Reifeprüfung 1949 wich vom Vorjahr nur durch die automatische Teilnahme aller Schüler(innen) des Abschlussjahres und durch die Senkung der Zulassungsgrenze für den mündlichen Prüfungsteil auf 30/100 ab. Vgl. auch den Bericht Hagenmullers 7047/EDU v. 7. 5. 1949. AdO Colmar AC 156.1.

[133] Vgl. den Schriftwechsel 1946 und 1947 in AdO Colmar AC 64.2.

[134] Manns 1978, S. 235; vgl. auch S. 168–173.

[135] 6501 CCSG/EDU, AdO Colmar AC 68.

[136] Administrateur Moutenet, Kontrolloffizier für den Distrikt Baden-Baden, an Schmittlein, 13. 2. 1948, AdO Colmar AC 68.

schnell als Angriff auf seine Person und sein Werk. Den Widerspruch von deutscher Seite verstand er überhaupt nicht. Er sah in ihm Widerstand, eine Gegnerschaft, die daher rühren musste, dass andere und zudem ungute Ziele verfolgt wurden.

Hatte er 1945, unter schlechthin chaotischen Bedingungen, seine Aufgabe mit Gelassenheit und Festigkeit, Umsicht und Zuversicht angepackt, so verriet er zwei, drei Jahre später immer öfter Gereiztheit. Manchmal schlug er um sich wie ein Mann, der in einen Wespenschwarm geraten ist, obwohl der Anlass dies vielleicht nicht immer rechtfertigte. Nach wie vor waren ihm Faulheit und das Hinausschieben von Entscheidungen zuwider. Seine eigenen Denkschriften und Vermerke füllen viele Seiten; sie breiten einen erstaunlichen Reichtum an Kenntnissen aus, lassen keinen wesentlichen Punkt offen und sind dennoch konzentriert und schlagkräftig verfasst. Aber die ständige Bereitschaft zur Höchstleistung forderte ihren Preis. An die Stelle langen Atems trat Ungeduld, und der Argwohn, auf Böswilligkeit oder gar Sabotage zu stoßen, stellte sich schnell ein. „Feinde ringsum" – und die Zeit als Hauptfeind, da die Aussicht, sich durchzusetzen, mit jedem Vierteljahr kleiner wurde. Schließlich auch Bitterkeit darüber, dass der so leidenschaftlich gehasste deutsche Nationalismus nicht für immer überwunden am Boden liege, sondern ein weiteres Mal sein Haupt erheben könnte. Es gehörte zum Wesen Schmittleins, dass er Sieger sein musste. Nun schien der Einsatz von Jahren vergeblich.

Dass für die endgültige Genesung Deutschlands und den Frieden zwischen ihm und seinen Nachbarn die Umerziehung und der Neubau der Einrichtungen des Bildungsbereichs unabdingbar seien, erwies sich jedoch als Ideologie. Die planvolle Umerziehung lief ins Leere, und die sie begleitenden äußeren Sicherungen waren nicht von Dauer. Dennoch verband Westdeutschland aus eigener Einsicht und Entscheidung sein Geschick mit dem der westlichen Welt, von der es ein Teil war und erneut wurde.[137]

Auch die britische Besatzungsmacht hatte Zielvorstellungen, für die sie in ihrer Zone eintrat. Die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit, Privatschulen als Alternativangebot, die Vermeidung einer Gesetzgebung, die eine sechsjährige Grundschule unmöglich gemacht hätte, und die Hebung der Volksschullehrerschaft durch ihre Ausbildung an Universitäten oder damit ranggleichen Einrichtungen gehörten dazu.[138] Im Alliierten Kontroll-

---

[137] Couve de Murville (wie oben Anm. 2) erklärte 1958, die Demokratisierung sei nicht „hauptsächlich der Einwirkung der Besatzungsmächte zuzuschreiben ..., wie groß auch immer ihr guter Wille und ihre Anstrengungen gewesen sein mögen. Ein solcher Vorgang ... kommt aus den Tiefen. Das deutsche Volk hatte so viel gelitten, daß es normal war, einen neuen Weg zu suchen". (KuU 1958, S. 85.) Vgl. unten Anm. 140, S. 326.

[138] Jürgensen 1985, S. 90 ff.; Murray 1978, S. 85.

rat wirkten die Briten bei der Direktive No. 54 mit. Dennoch waren sie in höherem Grad als die drei anderen Besatzungsmächte bereit, die Grenzen ihrer Aufgabe und Rolle anzuerkennen, und sahen davon ab, „Reformen gegen den Willen derer, die sie umzusetzen haben würden", zu erzwingen.

Sir Winston Churchill hat sich 1952 mit der bei ihm immer wieder zu bewundernden Klarsicht so geäußert: „Der Versuch der Sieger, die Besiegten zu erziehen, wird den Strom des Geschehens schwerlich umlenken, höchstens eine beträchtliche Zahl von Arbeitsplätzen für wohlmeinende Leute schaffen. Wenn man Deutschland von gleich zu gleich und als verbündetes Land behandelte, es in der NATO willkommen hieße und den Unsinn sein ließe, Helgoland für Bombardierungsübungen zu nutzen, wären das Gesten, die von allen Deutschen verstanden und in wenigen Monaten mehr bewirken würden als die teuren Erziehungsbemühungen in vielen Jahren." Zwar schwankten auch die Briten in ihrer Besatzungspraxis, aber sie ersparten sich den „fruchtlosen Kreuzzug", in den die Amerikaner vor allem in Bayern hineinschlitterten.[139]

Selbst Claude Hettier de Boislambert, der Gouverneur Général des Nordteils der französischen Zone, hat, Jahre später, den amerikanischen Übereifer kritisiert, ohne freilich die verwandten Anstrengungen der eigenen Seite auch nur mit dem Blick zu streifen: „Ich wollte nicht versuchen, demokratische Ideen nach Deutschland zu bringen. Zunächst weil es mir egal war und außerdem weil ich selbst kein Demokrat bin. Ich wollte die Ordnung und den Wohlstand wiederherstellen, das habe ich getan."[140] „Die Deutschen ... haben sich selbst demokratisiert."[141] „Sie verlangten danach, sich an die Arbeit zu machen, ich habe ihnen die Gelegenheit dazu gegeben."[142]

Dies war ein Urteil aus der Rückschau und gewiss ein Stück Selbststilisierung. Aber Angehörige des Staatssekretariats in Paris haben schon in den ersten Nachkriegsjahren manches anders gesehen als ihre Landsleute in Baden-Baden und die Verantwortlichen in der amerikanischen Zone. Dort sprach Grace noch im April 1949 davon, dass ein Aufgeben des amerikanischen Bildungsprogramms gleichbedeutend wäre mit der

---

[139] Hearnden 1978 b, S. 42 f., und Hearnden 1985, S. 97–106; Jürgensen 1987, S. 127–139. Churchill-Zitat: Heinemann 1990 Teil 2, S. 194. Feldmarschall Montgomery hatte bereits am 25. 8. 1945 das Erziehungswesen als in erster Linie deutsche Angelegenheit bezeichnet; es werde beaufsichtigt, um die Beseitigung nationalsozialistischer und militaristischer Tendenzen und die Entwicklung einer demokratischen Einstellung zu sichern. (Glees 1999, S. 225; vgl. auch S. 219.) Zur Erkenntnis der Grenzen der eigenen Rolle vgl. auch Kettenacker 1985, S. 64 (Zitat T. H. Marshall, 9. 7. 1942) und 66 (Zitat aus „The Future of Germany", 8. 8. 1943).

[140] Hettier de Boislambert 1985, S. 329.

[141] Wie Anm. 140, S. 326.

[142] Wie Anm. 140, S. 332.

Auslieferung der deutschen Schulen an nationalistische und reaktionäre Elemente.[143] Im Mai forderte er für die Umerziehung insgesamt zwanzig Jahre: „Diese Arbeit muss gut durchgeführt werden, wenn wir unser Land schützen wollen." Angesichts des Wiederauflebens des deutschen Nationalismus müsse „jedes mögliche Mittel genutzt werden, um eine weitere deutsche Aggression zu verhindern."[144]

Grace konnte sich der Unterstützung vieler amerikanischer Presseleute sicher sein,[145] doch es gab – und dies nicht nur unter dem Eindruck der Bedrohung durch die Sowjetunion – mehr und mehr auch besonnenere Stimmen. Im September 1949 konnte man in „Time and Tide" über die jungen Deutschen lesen: „Es ist eine Generation, die uns allen Sorge gemacht hat. Schließlich wurde sie unter Hitler groß und kannte nichts anderes ... Man hätte sie leicht für fanatisch und unbelehrbar halten können. Tatsächlich aber ist das Gegenteil wahr. Die jungen Deutschen von 21 Jahren und darunter sind desillusioniert über Hitler, der, wie sie glauben, das Vertrauen und die Begeisterungsfähigkeit ihres Volkes missbraucht habe. Von der glänzenden Seite des Nationalsozialismus haben sie nichts mehr gesehen ... Sie erlebten, wie ihre Väter und Brüder in Russland fielen. Und nun leben sie seit Jahren unter der Bedrohung durch den russischen Kommunismus, und sollten sie ihre Ängste einmal vergessen, werden diese durch den Anblick der Zonenflüchtlinge ... wieder geweckt. Sie suchen ein neues Lebensmodell und wenden sich instinktiv dem Westen zu."[146]

Zu einem ähnlichen Urteil war auf französischer Seite bereits ein Jahr früher Lazare Kopelmanas vom Centre National de la Recherche scientifique gelangt. Er fand die deutsche Jugend, insbesondere die studierende

---

[143] Zitiert von Benjamin Fine in „The New York Times", 27. 4. 1949. Ganz ähnlich hatte es der Journalist Fred M. Hechinger in „Harper's Magazine" (Febr. 1948) formuliert: „Falls nicht die Umerziehung Erfolg hat, haben die Vereinigten Staaten vor einem nazistischen und nationalistischen Deutschland bedingungslos kapituliert." Beides AdO Colmar AC 104 bis.

[144] Fred M. Hechinger in „The Washington Post" v. 15. 5. 1949, AdO Colmar AC 104 bis. Noch im Juli 1950 beurteilte James B. Read, der Grace abgelöst hatte, die Zukunft nur verhalten optimistisch, überzeugt, dass es sich, was Deutschland betraf, um „eine Frage von Leben und Tod" handele. Deutschland könne die europäische Einheit gelingen oder scheitern lassen. Es sei die Politik der Vereinigten Staaten, dabei mitzuhelfen, dass Deutschland für die Völkergemeinschaft wiedergewonnen werde. (Read 1990, S. 71.)

[145] Vgl. den Artikel „Losing the War in Germany" von Otto Zausmer in „The Atlantic Monthly", vol. 184, No. 6, S. 45–49, der die Enttäuschung von Grace erwähnt und u. a. erklärt: „Falls wir Deutschland wieder auf die Füße stellen, solange das Gehirn (der Deutschen) noch wie ein autoritärer Roboter arbeitet, wird man dort die Füße unweigerlich dazu benutzen, im Paradeschritt hinter dem nächsten Gefreiten herzumarschieren, der sich als Führer anbietet." (S. 49) AdO Colmar AC 104 bis.

[146] Basil Bartlett, „Hitler's Lost Generation", 10. 9. 1949. AdO Colmar AC 104 bis.

Jugend, kritisch, hungrig nach Auslandskontakten und wider Erwarten von den Kernvorstellungen des Nationalsozialismus trotz ihrer HJ-Vergangenheit weder durchdrungen noch geformt. Er übersah nicht, dass sich die Situation in drei Besatzungsjahren verschlechtert hatte: Die materielle Not und das Fehlen einer geistigen Führung hätten Nihilismus und Abneigung gegen die Politik bewirkt – ein gefährlicher Nährboden. Unmittelbar nach dem Zusammenbruch des „Dritten Reiches" sei die deutsche Jugend allen ausländischen Einflüssen zugänglich gewesen. Nach wie vor aber sei sie in ihrer großen Mehrheit ansprechbar und formbar, nur werde sie das nicht ewig bleiben – ein Appell an die Vernunft der Verantwortlichen.[147] Auch Schmittlein wollte eine für die jungen Deutschen und ganz Europa günstige Zukunft. Frankreich, so erklärte er im Herbst 1948 Journalisten der Zone, habe nur ein Ziel: sich mit einem befreundeten Deutschland in ein künftiges Europa einzugliedern, und die Militärregierung strebe deshalb an, dass dieses Deutschland wieder ein freies Volk unter freien Völkern sei.[148] Aber er meinte, die Zukunft durch feste Leitlinien herbeiführen und sichern zu müssen.

Zwischen der deutschen Jugend, auf die er hoffte, und der älteren Generation, an deren Wandel er zweifelte, bestand für Schmittlein ein entscheidender Unterschied. Bis eine neue Generation alle Fäden in der Hand hielt, erschien es ihm angezeigt, das traditionelle Misstrauen gegen das Nachbarland zu bewahren und sich auch daran zu erinnern, dass der Nachbar des Nachbarn der natürliche Bündnispartner war.

Schmittlein verließ Deutschland, nachdem ihn das Territoire de Belfort 1951 in die Nationalversammlung gewählt hatte, wo er, wie Koenig, zur gaullistischen Gruppierung R.P.F. gehörte. Dass der von großen Erwartungen und nicht weniger großen Ängsten begleitete Pariser Vertrag über die Europäische Verteidigungsgemeinschaft von 1952 nicht verwirklicht werden konnte, da er im französischen Parlament keine Mehrheit fand, war auch Schmittleins Stimmverhalten zuzuschreiben.[149] Schmittlein trat für die Anerkennung der DDR durch Frankreich ein.[150] An seine Kontakte mit der Sowjetunion während des Krieges anknüpfend, übernahm er den Vorsitz der Association France U.R.S.S., empfing in dieser Eigenschaft das sowjetische Staatsoberhaupt Podgorny und Regierungschef Chruschtschow in Paris und war seinerseits wiederholt im Kreml zu Gast.[151] Zweimal wurde er in den folgenden zwei Jahrzehnten Minister, das eine Mal

[147] AdO Colmar AC 66.2: Eingang laut handschriftlichem Vermerk 3. 8. 1948.
[148] 27. 9. 1948, Bericht der „Trierer Volkszeitung" (3620/Doc, 19. 10. 1948). AdO Colmar AAA, Caisse 2655, Dossier 12.
[149] Marquant in: Heinemann 1991, S. 29.
[150] Wie Anm. 149.
[151] Manns 1978, S. 240; Marquant in: Heinemann 1991, S. 29.

nur auf dem Papier, da seine Partei die Teilnahme an der Regierungsverantwortung ablehnte, das andere Mal gerade lang genug, um das männliche Geschlecht für Schiffe im Sprachgebrauch amtlich zu machen.[152] Seine großen Fähigkeiten an ausschlaggebender Stelle und über eine längere Zeit hin für sein Land einzusetzen, war ihm nicht vergönnt. Leidenschaftlicher Widerspruch gegen die Rückkehr des verbannten Sultans von Marokko blieb wirkungslos und brachte ihm nur die Feindschaft Edgar Faures ein, der als Ministerpräsident politisch keine andere Möglichkeit als die Wiedereinsetzung des Herrschers sah.[153] 1967 nicht wiedergewählt, zog sich Schmittlein allmählich aus der Politik zurück. Zuckerkrank und erblindet ist er kurz nach seinem 70. Geburtstag 1974 in Colmar verstorben.[154]

Was blieb am Ende von den vielfältigen Bemühungen der westlichen Besatzungsmächte im Bereich der Erziehung und Bildung? Der zonenweite Primanerwettbewerb[155] wurde aufgegeben, obwohl er Wurzeln geschlagen hatte: Die letzte Preisverteilung – für das Jahr 1951 – nahm Schmittleins Nachfolger in der Hohen Kommission, Henry Spitzmuller[156], am 14. Februar 1952 im Festsaal der Universität Mainz vor.[157] Zwar regte Württemberg-Hohenzollern die Ausdehnung des Wettbewerbs auf das Bundesgebiet an und Löffler leitete in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Schulausschusses den Vorschlag dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz zu.[158] Als der Schulausschuss aber im Juni 1952 darüber diskutierte, erschienen die Kosten, der organisatorische Aufwand und die zusätzliche Belastung der Lehrkräfte den Ländern zu hoch.[159] Auch Baden-Württemberg war nicht bereit, den Wettbewerb von den südlichen Regierungsbezirken zu übernehmen und weiterzuführen.

Die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit und die Aufnahme des Faches Gemeinschaftskunde in die Stundentafeln der Schulen ebenso wie die Einrichtung des Studienfaches Politik an den Hochschulen sind hauptsächlich amerikanischen Anstrengungen zu verdanken. Die Universität Mainz und die Universität des Saarlandes, das Mainzer Institut für europäische Geschichte und die Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften in

---

[152] Heinemann 1991, S. 28.
[153] Vgl. E. Faure: Mémoires, Bd. 2, Paris 1984, S. 549 ff.
[154] Manns 1978, S. 247 ff.
[155] Vgl. Kap. 5.3.4.
[156] 1951–1955. (Heinemann 1991, S. 125, 139 f.)
[157] Zu den württ.-hohenzollerischen Landessiegern, die zugleich die Zonenbesten waren, gehörte der spätere Theologieprofessor, Bischof und Kurienkardinal Walter Kasper. (StAS. Wü 82, Acc 255/1986, Arch.-Nr. 81 (G 10.2).)
[158] Schreiben v. 5. 3. 1952. (StAS, wie Anm. 157.)
[159] Frdl. Auskunft von OStD Reiner Meier, Leiter der Abt. II des Sekretariats der KMK, v. 11. 3. 2008. Die Niederschrift über die Sitzung v. 13./14. 6. 1952 ist, da für den internen Gebrauch bestimmt, nicht zugänglich.

Speyer[160] sind Gründungen der französischen Besatzungsmacht, die sich vom ursprünglichen Konzept entfernten, aber als lebensfähig und dauerhaft erwiesen. Als Fachbereich der Universität Mainz lebt auch die Anfang 1947 von den Franzosen eröffnete Dolmetscherhochschule Germersheim weiter. Die im Dienst stehenden Lehrern erstmals Ende 1949 eröffnete Möglichkeit, Bildungseinrichtungen in Frankreich kennenzulernen, wurde auch in den folgenden Jahren geboten.[161] Ebenso kamen einer größeren Zahl von Lehrern Einladungen in die Vereinigten Staaten zugute. Anderen vermittelte ein Austauschprogramm Einblick in das Erziehungswesen eines anderen Staates und eigene Erfahrungen in ausländischen Schulen. Die internationalen Ferienkurse für Studierende, in Freiburg und Tübingen schon im Sommer 1946 erstmals veranstaltet, sind zu festen Einrichtungen geworden.[162] Das Zentralabitur in Kernfächern des Gymnasiums wurde in Baden-Württemberg nach längerem Zögern und Schwanken der Politiker vom ehemals französischen auf den zuvor amerikanischen Teil Südwestdeutschlands übertragen. Es blieb nicht unverändert und verlor später durch die Reform der Oberstufe an Gewicht, hat aber weiter maßstabgebend gewirkt, eine ständige Weiterbildung der Lehrer und ein Ansporn für die Schüler. Nach den für das deutsche Bildungswesen enttäuschenden Ergebnissen der PISA-Studie im Jahr 2002 wurde sogar nachdrücklich gefordert, das Zentralabitur auf alle Bundesländer auszudehnen. Tatsächlich ist in der Mehrzahl der Länder seither die Aufgabenstellung in der Reifeprüfung zentralisiert worden. Zur für das gewollte Ergebnis noch wesentlicheren Anonymisierung der Prüfungsarbeiten und deren Korrektur durch Lehrkräfte anderer Schulen konnten sich allerdings nur einzelne Länder – Sachsen und Hamburg – entschließen.[163]

---

[160] Zu Speyer: Knipping 1987, S. 91 ff. Am 15. 5. 1947 als „Akademie für Verwaltungswissenschaften" feierlich eröffnet, wurde die Einrichtung am 30. 8. 1950 durch Gesetz des Landes Rheinland-Pfalz Hochschule.

[161] Vom 30. 11. 1949 an konnten elf (süd-)bad. Lehrer Frankreich besuchen. Elf weitere verbrachten vom 3. 1. 1951 an einen Monat im Nachbarland. 1954 wurden dann auch Nordbaden und Nordwürtt. in das Programm einbezogen. (777 v. 5. 12. 1953, AdO Colmar AC 82.4.) Studien im Nachbarland und Studienreisen deutscher Jungakademiker dorthin wurden ebenfalls seit 1949 in größerem Umfang möglich, obwohl es einzelne Fälle schon vorher gab. (Heinemann 1991, S. 73, 75, 77, 250.)

[162] Hierzu Fassnacht 2000, S. 209 ff., 220 ff.

[163] Einige Bundesländer sehen die Zweitkorrektur eines Teils der schriftlichen Prüfungsarbeiten durch Lehrkräfte anderer Schulen vor. Der Verfasser dankt Frau Andrea Schwermer vom Sekretariat der KMK für bereitwillige und eingehende Unterrichtung über den Stand am 10. 9. 2009. – Am 17. 1. 2010 forderte der Kultusminister Mecklenburg-Vorpommerns, Henry Tesch, bei der turnusmäßigen Übergabe der Leitung der KMK an Bayerns Kultusminister Ludwig Spaenle gemeinsame Abituraufgaben für alle Bundesländer vom Jahr 2014 an, zumindest in den Kernfächern Deutsch und Mathematik. Sein Nachfolger nannte das gemeinsame Abitur überfällig. (FAZ v. 18. 1. 2010.)

Aus der Gruppe der Persönlichkeiten, die Deutschland nach dem Willen der Regierungen der Siegermächte verwalteten und zu gestalten versuchten, ragt Schmittlein heraus. Breit und gründlich gebildet, seiner Verantwortung bewusst und bei der Ausübung seines Amtes niemals nachlässig, kein Taktierer, entschlossen und mutig, eigensinnig, jedoch bei aller Entschiedenheit auch verständnisvoll, hilfsbereit und gütig, war der immer tätige Mann gewiss „ein Mensch mit seinem Widerspruch" und schon durch seine Machtfülle nicht leicht zu ertragen. Je ausgefeilter seine Maßnahmen wurden, desto weiter öffnete sich die Schere zwischen seinen Vorstellungen und denen seiner deutschen Partner. Dennoch erscheint Schmittlein unter den Bildungspolitikern seiner Zeit als der farbigste und einprägsamste, vielleicht der bedeutendste. Keiner übertraf ihn in seinem rastlosen Bemühen, das als richtig Eingeschätzte zu verwirklichen, in seinem Einfallsreichtum und Verhandlungsgeschick. Kein südwestdeutscher Kultusminister unter oder nach ihm hat in seiner Amtszeit das Bildungswesen stärker zu prägen versucht. Schmittlein konnte dies wagen, weil er zwar manche Rücksichten nehmen, auf Landtagsmehrheiten und -wünsche jedoch und erst recht auf den Beifall der Medien kaum zu achten brauchte. Es gab keinen Kultusminister der französischen Zone, aber Schmittlein war dieser Kultusminister.[164] Gern hätte er mit einem in sich stimmigen Gesamtmodell Bleibendes geschaffen. Er war bereit, dafür Berge zu versetzen. Die Umstände erlaubten es nicht. Aber was Schmittlein nicht gelang, wäre auch keinem anderen gelungen.

[164] So hat auch Marquant Schmittleins Selbstverständnis gekennzeichnet: Heinemann 1991, S. 26, 119. Vgl. Heinemann 1987, S. 32: „Bis 1949 haben tatsächlich zwei Männer die Macht ausgeübt: General Koenig und Schmittlein." In dieser äußerst instabilen und mühevollen Zeit hätten starke Persönlichkeiten wie Schmittlein nach eigenem Antrieb (de leur propre initiative) gehandelt. (Ähnlich ebd., S. 114.)

8. Zwischen Besatzungsherrschaft und Südweststaat: Die südwestdeutschen Länder 1949–1952

8.1 Württemberg-Baden

Nach der Bildung der südwestdeutschen Länder in der frühen Nachkriegszeit hatten die Unterrichtsverwaltungen zunächst die Aufgabe gehabt, arbeitsfähig zu werden, mit den Schulen Verbindung aufzunehmen und zu halten und den einschneidenden Lehrermangel dadurch erträglicher zu machen, dass sie neu eingestellte Personen möglichst gleichmäßig verteilten. Unter den gegebenen Umständen konnte das nur unvollkommen gelingen. Viel zu wenige Lehrerinnen und Lehrer standen zur Verfügung, und ihre Versetzung an einen beliebigen Ort war meist schon deshalb ausgeschlossen, weil es überall an Wohnraum mangelte. In Württemberg-Baden führte die von den Amerikanern befohlene Unterbringung einer großen Zahl von Ausländern (DPs) und einer noch größeren von Deutschen, die aus ihrer Heimat vertrieben worden waren, dazu, dass auch in unzerstörten Kleinstädten auf freie Zimmer oder gar Wohnungen nicht zurückgegriffen werden konnte.

Als die Entnazifizierung für die meisten Betroffenen vorüber war, verringerte sich der Lehrermangel. Hatte es an den Volksschulen des Landes 1945/46 nur 2770 Lehrkräfte gegeben, so betrug deren Zahl 1949/50 5 773: Rund 3 000 vorübergehend Ausgeschiedene waren wieder tätig. Auch unter den Vertriebenen befanden sich Lehrerinnen und Lehrer: 1950 stellten sie 21 % der Gesamtzahl der Lehrkräfte an höheren Schulen in Württemberg-Baden, obwohl die Schüler aus dieser Bevölkerungsgruppe nur 11,2 % derer ausmachten, die solche Schulen besuchten.[1] Bereits von 1948 an gab es im Bereich der Gymnasien und Oberschulen wieder ein Überangebot wie in den Jahren zwischen 1929 und 1934, so dass sich die Unterrichtsverwaltungen verpflichtet fühlten, vor dem Lehramtsstudium energisch zu warnen.[2]

---

[1] 5 Jahre KM WB, S. 24.

[2] 5 Jahre KM WB, S. 27. Im Amtsbl. des Landesbezirks Baden (1949, Sp. 505; Bekanntgabe v. 9. 9. 1949) hieß es über das akademische Studium allgemein, „nur eine verschwindend kleine Zahl von Geprüften“ habe Aussicht auf einen dem Studium entsprechenden Beruf: „Alle entsprechenden Laufbahnen sind überfüllt.“ Selbst bei hervorragenden Studienleistungen müsse mit jahrelangen Wartezeiten gerechnet werden. Auch Ministerialrat Mack malte in einem Vortrag an der Universität Tübingen die berufliche Zukunft der Studierenden für das Lehramt in den schwärzesten Farben. Vgl. schon Amtsbl. KM WB 1946, S. 18.

Die Unterbringung des Kultministeriums in der Technischen Hochschule[3] war während einer kurzen Übergangszeit unvermeidlich, kam aber nur in Betracht, solange die Hochschule noch nicht wieder eröffnet war. Anfang November 1945 arbeiteten einige Abteilungen im Haus Dillmannstraße 3. Die Schulabteilungen wurden im Haus Nr. 19 und von Herbst 1946 an in Nr. 15 derselben Straße untergebracht, wo zusätzlich im Garten eine Baracke aufgestellt wurde. Die wenigen Räume dieser früheren Einfamilienhäuser, die für Behördenverkehr weder vorgesehen noch geeignet waren, genügten jedoch von Anfang an nicht und waren, obwohl in der nahen Lenzhalde weitere Räume angemietet wurden, 1950 „durchweg überbesetzt." Auch diese Lösung stellte somit ein Provisorium dar.[4] Für Besucher von auswärts lagen die bereits außerhalb des ursprünglichen Stadtzentrums befindlichen Gebäude wenig günstig. Zudem konnte es angesichts der Wohnungsnot befremdlich erscheinen, dass Villen in bevorzugter Lage für Ämter verwendet und nur während der Arbeitszeit dieser Ämter genutzt wurden. Wegen der Zerstörung der Innenstadt und der Unmöglichkeit eines schnellen Wiederaufbaus blieb indessen anfangs kein anderer Weg.

Das von März 1946 an wieder erscheinende Amtsblatt des Kultministeriums teilte als Erstes den Aufbau des Ministeriums und die Besuchszeiten mit.[5] Zu den dringendsten Maßnahmen gehörte die Einrichtung einer zentralen Beschaffungsstelle für Mangelwaren wie Glühbirnen und Papier, Öfen und Brennmaterial, ferner Holz für Schulbänke, Tische und Tafeln.[6] Als die Amerikaner 450 000 zur Weiterbildung ihrer Soldaten bestimmte Bücher freigaben, wurde am 15. Mai 1946 die Bücherverteilungsstelle Stuttgart gegründet, die auch aus der Schweiz großzügige Spenden empfing und an die Schulen weiterleitete. Schon im Oktober 1946 handelte es sich um Tausende von Bänden; die Zahl wuchs bis zum März 1947 auf 1 240 000 an.[7]

---

[3] Vgl. Kap. 3.2 und 4.2.

[4] Amtsbl. KM WB 1946, S. 2 f., 97, auch 1948, S. 62 f. (Von da an befanden sich die Abteilungen Volksschulen und Höhere Schulen in der Dillmannstraße 15, die Abt. Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen und die Abt. Hochschulen in Lenzhalde 1.) 5 Jahre KM WB, S. 11.

[5] Dort S. 28.

[6] 5 Jahre KM WB, S. 15. Wie wenig die Beschaffungsstelle noch zwei Jahre nach Kriegsende zu beschaffen imstande war, zeigen die Berichte des Kultministeriums an das Staatsministerium. Eine erste Zuteilung von 3.000 Glühbirnen, die im Bericht für November 1947 erwähnt wird, hätte „nicht 10 % des dringendsten Bedarfs" gedeckt, bewirkte jedoch nicht einmal das, da die Wattzahl für Schulzimmer zu gering war. (GLAK 235 No. 4331.)

[7] 5 Jahre KM WB, S. 59.

Zu regeln blieb viel: „... man mußte in allem von vorne anfangen."[8] Schuljahrbeginn und -ende und die Ferienzeiten waren einheitlich festzusetzen,[9] ebenso die Zahl der Jahrgänge im Gymnasium und in der Oberschule,[10] der Modus der Aufnahme in die höhere Schule,[11] die Gewährung von Unterhaltszuschüssen an Bedürftige,[12] die Reifeprüfung, die Lehramtsprüfungen und der Vorbereitungsdienst,[13] auch der Erwerb der Hochschulreife auf Sonderwegen[14] und die Unterrichtsverpflichtung der Lehrer.[15] Bald erwies es sich als dringend nötig, dem Auseinanderdriften

[8] Kultminister Schenkel im Vorwort zu 5 Jahre KM WB, S. 3.

[9] Vgl. Kap. 8.4.

[10] Die neunjährige höhere Schule wurde im Schuljahr 1946/47 wieder eingeführt, so dass die Schüler der Klasse 8 keine Reifeprüfung ablegten, was auch wegen der Überfüllung der Hochschulen angezeigt schien. (Amtsbl. KM WB 1946, S. 54.) Schon im Oktober 1945 war verfügt worden, dass das Reifezeugnis der hauswirtschaftlichen Form der Mädchenoberschule künftig nicht mehr zum Hochschulstudium berechtige. Diese Abiturientinnen wurden auf die Möglichkeit einer Ergänzungsprüfung in der 2. Fremdsprache, in Mathematik und Physik verwiesen (ebd. S. 53). In beiden Formen der Mädchenoberschule wurde die Reifeprüfung für die Schülerinnen, die sie eigentlich bis Ostern 1946 hatten abschließen sollen, in den Juni verlegt. (Ebd. S. 25 f.)

[11] Ein Erlass v. 9. 11. 1946 übte deutliche Kritik an den Ergebnissen des Grundschulunterrichts und an der Verlässlichkeit der Beurteilungen, was sich in den Aufnahmeprüfungen „aufs neue gezeigt" habe. (Amtsbl. KM WB 1947, S. 10 f.)

[12] In den Haushaltsplänen für 1949 und 1950 waren jeweils 1 100 000 DM für Erziehungsbeihilfen ausgebracht. Es wurden jedoch fast 4000 Anträge gestellt, von denen mehr als 3000 berechtigt erschienen, 44 % davon für Schüler(innen) höherer Schulen. Obwohl die Gesamtsumme „relativ", d. h. auf die Einwohner- oder Schülerzahl bezogen, höher war als in anderen deutschen Ländern, ergab sich für den unterstützten Jugendlichen ein Betrag von 196.– DM für das Jahr. Von den berücksichtigten höheren Schülern waren 38 % Vertriebene, weitere 35 % Voll- oder Halbwaisen. Bei dieser Gelegenheit wurde festgestellt, dass 18 % der Oberschüler Arbeiterkinder und weitere 19 % Kinder damit vergleichbarer unterer Beamter oder Angestellter waren. (5 Jahre KM WB, S. 51 f.; Richtlinien Amtsbl. KM WB 1949, S. 51 ff.)

[13] Vgl. Kap. 4.3. Noch 1945 fand im württ. Landesteil eine 2. Dienstprüfung für Referendarinnen statt, die ihre Ausbildung infolge des Krieges nicht hatten abschließen können. (5 Jahre KM WB, S. 14; Amtsbl. KM WB 1946, S. 27.) Nordbaden folgte im Frühjahr 1946. (Amtsbl. des Landesbezirks Baden 1946, S. 167.) Im Januar 1948 wurde eine neue „Ordnung für die Wissenschaftliche und die Pädagogische Prüfung sowie den Vorbereitungsdienst für das höhere Lehramt in Württemberg" (d. h. für den östlichen Landesteil von Württ.-Baden und für Württ.-Hohenzollern) bekannt gemacht (Amtsbl. KM WB 1948, S. 7 ff., vgl. Kap. 4.3), im November 1949 die entsprechende „Ordnung für das Künstlerische Lehramt" (Amtsbl. KM WB 1949, S. 95 ff.)

[14] In den Amtsblättern KM WB erschienen 1946, S. 65: Außerordentliche Reifeprüfung (in Nordbaden: Reifeprüfung für Schulfremde); 1948, S. 10: Begabtenprüfung; 1949, S. 14: Sonderreifeprüfung.

[15] Amtsbl. KM WB 1946, S. 19. Das Deputat eines Studienrates betrug 28 Wochenstunden, die sich allerdings um bis zu 4 Wochenstunden vermindern konnten, wenn

der Träger der Kulturhoheit in Deutschland zu steuern. Der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz, dessen Vorsitz Eugen Löffler 1950 übernahm, befasste sich u. a. mit einheitlichen Notenstufen, mit der gegenseitigen Anerkennung von Reifezeugnissen und Lehramtsprüfungen, mit der Eingliederung der Flüchtlingslehrer[16] und mit der politischen Bildung in den Schulen.[17] Die Beschlüsse der Kultusminister zu diesen Themen sollten in den Ländern umgesetzt werden; das entscheidende Wort hatten jedoch die Landtage zu sprechen.[18]

Die Schulreform, das zentrale Thema der Besatzungsjahre im Bildungsbereich, stand in Württemberg-Baden weiterhin auf der Tagungsordnung. Von amerikanischer Seite wurde dafür gesorgt, dass es so blieb. Der Landesdirektor, General Gross, hatte das hergebrachte deutsche System in seiner schon erwähnten Rundfunkansprache von Ende April 1949 ein weiteres Mal als un- und antidemokratisch angeprangert.[19] Inzwischen hatte sich aber auch Kultminister Bäuerle die Vorstellungen der Militärregierung großenteils zu eigen gemacht. Sei es aus Selbstachtung, sei es um dem Vorwurf der Amerikanisierung zu begegnen, wurde er nicht müde zu betonen, dass von der Besatzungsmacht zwar Anregungen, Vorschläge und Richtlinien gekommen seien, aber keine Befehle. Es seien seine Pläne, die öffentlich zur Diskussion gestellt würden.[20] Die Schulgeldfrei-

---

er in größerem Umfang ältere Schüler (Kl. 6–8) unterrichtete. Bis zu zwei weitere Stunden konnten wegfallen, wenn der Lehrer an einer größeren Schule eine der naturwissenschaftlichen Sammlungen oder eine Bücherei verwaltete. Andererseits waren „wo es notwendig ist" zwei unbezahlte Wochenstunden zusätzlich zu übernehmen, da „der Unterrichtsbedarf ... unter allen Umständen gedeckt werden muss."

[16] Amtsbl. KM WB 1950, S. 309, 328; 5 Jahre KM WB, S. 57.

[17] Amtsbl. KM WB 1950, S. 136.

[18] Kap. 6.5. In ihrer Geschäftsordnung von Ende 1949 bezeichnete sich die KMK als „freiwillig tätige Arbeitsgemeinschaft": „Bei allen Beschlüssen bleibt die verfassungs- und verwaltungsrechtliche Zuständigkeit des Bundes und der Länder unberührt." Löffler bemerkte dazu (1953, S. 20): „Solche Vereinbarungen sind rechtlich ohne Wirkung. Sie stellen eine kollegiale Verständigung der Schulverwaltungen über ein inhaltlich übereinstimmendes Vorgehen in gewissen Schulangelegenheiten dar ... Jedes Land kann jederzeit von ihnen zurücktreten. Schulrecht entsteht erst, wenn das einzelne Land eine solche Vereinbarung als Gesetz, Verordnung oder Erlass verkündet."

[19] Vgl. Kap. 7, Anm. 118. (AdO Colmar AC 198.2.) In „Die Schulreform im Urteil der Bevölkerung" (1950, S. 7) heißt es, die „aktive Teilnahme der Besatzungsmacht an der Schulreform" habe „nicht selten gewisse Ressentiments" bewirkt. Sie ließen nicht nach, da die Amerikaner auch nach der Gründung der Bundesrepublik ihre Wünsche deutlich machten: Noch als der neue Hohe Kommissar John McCloy am 6. 2. 1950 zur Einweihung des Amerikahauses nach Stuttgart kam, hatte er ein Programm der Reeducation bei sich. (R. Maier 1966, S. 247 f.)

[20] 5 Jahre KM WB, S. 4 f., 48; Bericht Konsul Pierre d'Huarts v. 22. 9. 1948, No. 350/CC/POL, AdO Colmar AC 198.2.

heit an allen Schulen außer den Hoch- und Fachschulen erklärte er zum Kernstück der beabsichtigten Reform, auch wenn sie nur schrittweise verwirklicht werden könne.[21] Ein „grundlegender Neuaufbau" des gesamten Bildungswesens „im Sinne einer einheitlichen Gestaltung aller Schulzweige" sei notwendig. Begabung sei mindestens in gleichem Maße Sache des Charakters wie des Intellekts. „Neben der intellektuellen Begabung steht gleichberechtigt die manuelle Begabung." Daher würden künftig die verschiedenen Züge nach der Art, nicht nach dem Quantum der Begabung unterschiedlich sein.[22] Der Grundgedanke der Demokratisierung und der sozialen Gerechtigkeit führe „mit zwingender Folgerichtigkeit ... zum Aufbau eines einheitlichen Schulwesens, das allen Kindern den Zugang zur Bildung ermöglicht, die Gleichheit aller vor dem Gesetz anerkennt und trotzdem auf die Verschiedenheit der einzelnen Rücksicht nimmt."[23] Dies sollte durch einen breiten Unterbau, danach durch Gabelungen und Übergänge auf allen Stufen erreicht werden. Der Zugang zur Oberstufe und zur Hochschule müsse von allen Schularten her möglich sein.[24] Nur beiläufig wurde bemerkt, die Grundgedanken der beabsichtigten Reform stimmten weithin mit der Direktive des Alliierten Kontrollrates vom 25. Juni 1947 überein.[25]

Bäuerles Pläne, für die er mit einer Reihe veröffentlichter Denkschriften warb,[26] fanden „ein lebhaftes, z. T. leidenschaftliches Echo."[27] Am

---

[21] Bericht Konsul Pierre d'Huarts v. 28. 4. 1949, AdO Colmar AC 198.2. Es dauerte tatsächlich noch jahrelang, bis der unentgeltliche Unterricht „vom Schuljahr 1957/58 ab" auch an Höheren Schulen und Berufsfachschulen verwirklicht war. (Baden-württ. Gesetz über Schulgeld- und Lernmittelfreiheit und Erziehungsbeihilfen v. 31. 1. 1955, § 2 (RegBl BW, S. 38, KuU 1955, S. 206).)

[22] 5 Jahre KM WB, S. 47.

[23] 5 Jahre KM WB, S. 36.

[24] 5 Jahre KM WB, S. 48.

[25] Wie Anm. 24.

[26] „Der Neuaufbau unseres Schulwesens" (1948);„Entwürfe zur Neuordnung des Schulwesens in Württemberg-Baden" (1949); „Mitverantwortung und Mitverwaltung der Jugend im Leben der Schule" (1949); „Die Schulreform im Urteil der Bevölkerung" (1950). 5 Jahre KM WB, S. 35, 36, 39.

[27] 5 Jahre KM WB, S. 4. Die Publikation von 1950 (wie Anm. 26) berichtet ausführlich und um Fairness bemüht über das Echo auf die „Entwürfe" von 1949. Wenn die kritischen Stellungnahmen zahlreicher waren als die, die den Reformplänen beipflichteten, wollte das Kultministerium allerdings berücksichtigt wissen, „daß ablehnende Beurteiler viel eher zu einer Äußerung veranlaßt werden als diejenigen Kreise, die den Entwürfen im ganzen zustimmen." (S. 6) Lehrer und Eltern der Volksschule sprachen anscheinend „meist ihre volle Zustimmung ... aus, ohne auf einzelne Punkte genauer einzugehen." (S. 20) „Eine Lehrerorganisation" befürwortete die geschlossene, einheitliche, bis zum 12. Lebensjahr besuchte, also sechsjährige Grundschule (S. 44) und den „harmonischen Einsatz von Intellekt, Gefühl und Wille" unter Verzicht auf „enzyklopädische Wissenshäufung", die „Einheit der

weitesten ging der im April 1949 bekannt gegebene „Plan 1948“, der für alle Schülerinnen und Schüler acht gemeinsame Unterrichtsjahre an einer „gegliederten Hauptschule“ vorsah, auf die eine fünfjährige Oberschule aufbauen sollte. In der Hauptschule waren verschiedene Züge vorgesehen, die jedoch im gleichen Gebäude und unter derselben Schulleitung unterrichtet werden würden.[28] Der dem Landtag zugeleitete Gesetzentwurf allerdings sah nur eine sechsjährige Grundstufe vor, in der für entsprechend befähigte Schüler(innen) vom 5. Jahr an „ein wissenschaftlich begründeter Fremdsprachenunterricht“ angeboten werden sollte. In der Mittel- und Oberstufe war eine weitere Differenzierung beabsichtigt.[29] Wegen der Kritik der Öffentlichkeit musste das Ministerium seinen Entwurf überarbeiten. Eine amtliche Publikation aus dem Jahr 1951 stellte fest, dass noch nicht darüber entschieden sei, „in welcher Fassung und zu welchem Termin das Gesetz in Kraft treten“ könne.[30] Es blieb Makulatur.

Über die künftige Lehrerbildung beriet vom 24. Mai bis zum 12. August 1949 „im Auftrag des Kultministeriums und auf Einladung der amerikanischen Militärregierung“ eine „internationale Arbeitsgemeinschaft“ aus Lehrern aller Schularten und Fachleuten aus den Vereinigten Staaten, Frankreich, den Niederlanden und der Schweiz. Sie empfahl als Eingangsvoraussetzung für das Lehramt an der Volksschule das Reifezeugnis oder eine diesem gleichgestellte Qualifikation und eine erfolgreich durchlau-

Bildung und die Gleichwertigkeit aller Bildungswege.“ (S. 22) Die „soziale Gemeinschaft“ (S. 30), das „oberste Ziel moderner Erziehung“ (S. 79), müsse allem anderen vorgehen. „Stellungnahmen aus dem Umkreis der Höheren Schule und der Hochschule“ wollten dagegen „das bewährte Alte erhalten wissen.“ „Die Erinnerung an die Experimente des Nationalsozialismus“ schreckte ab. (S. 7) Man war besorgt, dass bei einer Kürzung der Schulart auf 7 Jahre eine Leistungsminderung unvermeidlich sei, und trat daher für eine weiterhin vierjährige Grundstufe ein, die ebenso von den Kommunalverbänden, aber auch von den Lehrerbildungsanstalten mehrheitlich gewünscht wurde (S. 41, 53). Obwohl die „Erfüllung einer alten Forderung“ der Volksschullehrerschaft in Aussicht stand, empfahlen einzelne Lehrer, ja sogar Bezirksschulämter aus pädagogischen Erwägungen die Beibehaltung der vierjährigen Grundschule. (S. 41 f., 48, 53) Schon das 4. Grundschuljahr sei eine „Geduldsprobe für Begabte“, ein Schulwechsel zu Beginn der Pubertät erschien ungünstig. (S. 51) – Die Universität nannte den empfohlenen „eingleisigen“ Schulaufbau eine „künstliche Konstruktion“, ein Scheingebilde. (S. 38) Nicht nur höhere Schulen und Hochschulen (S. 24), sondern auch Ortsschulräte schlugen vor, „sich mit einer inneren Schulreform (zu) begnügen.“ (S. 21) Überdies wurde der Zeitpunkt der Veränderungen kritisch gesehen: Die Entscheidung über den Südweststaat oder überhaupt eine Besserung der wirtschaftlichen Verhältnisse müsse abgewartet werden. (S. 12, 14 f.) Auch die Frage, ob eine Binnendifferenzierung nach Begabungsrichtungen in Landschulen überhaupt möglich wäre, wurde gestellt. (S. 39, 56 f.)

[28] 5 Jahre KM WB, S. 49.

[29] Wie Anm. 28.

[30] Wie Anm. 28.

fene psychologische Ausleseprüfung, danach den Besuch einer neu zu schaffenden Pädagogischen Hochschule. Um die nach wie vor verschiedenen Ausbildungsgänge einander anzunähern, sollte auch der Lehrernachwuchs für die höheren Schulen entweder im Anschluss an das Fachstudium diese Einrichtung besuchen oder das Fachstudium erst nach der Ausbildung zum Volksschullehrer aufnehmen.[31] Es war das Konzept, das in den Anfangsjahren des „Dritten Reiches" bereits einmal verwirklicht worden war; der ehemalige Kultminister Mergenthaler muss mit Genugtuung davon erfahren haben. Zunächst hatten jedoch die Volksvertreter zu entscheiden. Am 23. Juni 1950 tat der Kulturpolitische Ausschuss des Landtags von Württemberg-Baden einen ersten Schritt, indem er beschloss, dass für den Besuch eines Pädagogischen Instituts künftig das Reifezeugnis Voraussetzung sein solle. Im Zusammenhang damit wurden die Lehrerbildungsanstalten in Oberschulen mit Heim umgewandelt.[32] Bis zur Errichtung Pädagogischer Hochschulen sollte freilich noch manches Jahr vergehen.

Im Gefolge der Landtagswahl vom 19. November 1950 endete Bäuerles Tätigkeit als Kultminister: Reinhold Maier bildete am 11. Januar 1951 aus Angehörigen der SPD und DVP (FDP) ein neues Kabinett. Zugleich endete Bäuerles fast übereifriges Bemühen, zwischen eigenen Vorstellungen, amerikanischen Forderungen, den uneinheitlichen Überzeugungen der Abgeordneten und Fraktionen des Landtages[33], den noch gegensätzlicheren Meinungen der breiten Öffentlichkeit und der Berichterstattung der Presse[34] Brücken so zu schlagen, dass am Ende ein Bildungswesen aus einem Guss zustände käme und eine Weile Bestand haben würde. Bäuerle war als wohlmeinender Mann anerkannt.[35] Dennoch schieden sich an sei-

---

[31] 5 Jahre KM WB, S. 29 ff.

[32] 5 Jahre KM WB, S. 30, 54.

[33] Obwohl der Kulturpolitische Ausschuss des Landtages die sechsjährige Grundschule im Mai 1949 empfohlen hatte, befürworteten die Fraktionen von CDU und DVP (FDP) bei der Beratung des Haushalts des Kultministeriums Mitte Juni die vierjährige Grundschule und den Aufschub der Entscheidung über die Gesetze zur Schulreform bis zur Klärung der Südweststaatfrage. (Vgl. Süddeutsche Schulzeitung 1951, S. 39 f.) SPD und KPD sahen darin eine „Verschleppungstaktik" (Die Schulreform im Urteil der Bevölkerung 1950, S. 16.)

[34] Vgl. Die Schulreform im Urteil der Bevölkerung 1950, S. 7: „zunächst sehr zurückhaltend und den Gegnern der Reform zugeneigt."

[35] Die ohne Einschränkung lobenden Würdigungen, die Bäuerle aus besonderem Anlass – Amtsübergabe, 70. Geburtstag, Tod – in Zeitschriften und Zeitungen erfuhr (Der Bürger im Staat 1952, S. 103, 105, 1956, S. 82; Deutsche Rundschau 1956, S. 695; Haas 1957, S. 160–167; Ernst Schütz in: Jahreshefte des Vereins für vaterländische Naturkunde in Württemberg, 1957, S. 157 f.; Lotze 1957, S. 49–53; Staatsanzeiger für Baden-Württ. 1956, Nr. 41, S. 6, Nr. 42, S. 3; Henry Bernhard in: „Stuttgarter Nachrichten" v. 1. 6. 1956; R. Haas in: „Stuttgarter Zeitung" 1956, Nr. 124, S. 3, und

ner zuletzt verfochtenen Kulturpolitik die Geister. Wenn in der folgenden Zeit auf die Durchsetzung zentraler Teile dieser Konzeption verzichtet wurde, lag der Grund aber nicht nur in seinem Ausscheiden, in der Verminderung des amerikanischen Drucks und in der unveränderten Skepsis weiter Teile der Bevölkerung. Der neuen Regierung und dem von der SPD gestellten Kultminister, Pfarrer Dr. Gotthilf Schenkel, erschien es angezeigt, mit schon innerhalb des Landes stark umstrittenen Maßnahmen vorsichtig zu sein, um die Unterschiede zwischen den Bundesländern nicht weiter zu vergrößern. Auch sollte das Wahlverhalten in den beiden anderen südwestdeutschen Ländern nicht ungünstig beeinflusst werden. Denn Württemberg-Baden wollte den Südweststaat: Dessen Zustandekommen hatte um diese Zeit die oberste Priorität.

Die „große und durchgreifende Reform unseres gesamten Schul- und Bildungswesens einschließlich der Hochschulen und damit auch die Reform der Lehrerbildung“[36] blieb so in wesentlichen Teilen unausgeführt. Es gab für Bäuerle zwar zu seinem 70. Geburtstag am 16. Juni 1952 den Ehrendoktor der Universität Tübingen und eine Festschrift mit Beiträgen namhafter Pädagogen, die er an seinen Planungen beteiligt hatte[37], aber keine zweite politische Chance, als die CDU 1953 wieder in der Lage war, den Kultminister zu stellen. Gewiss spielte dabei das erreichte Lebensalter eine Rolle. Doch hatte sich Bäuerle von Anfang an nicht voll im Einklang mit der Partei befunden, die ihm erst nach der Absage anderer in Aussicht genommener Persönlichkeiten zum Ministeramt verholfen hatte. Auch durch seine Tätigkeit im Amt hatte er die Übereinstimmung nicht erreicht. Mit seinem Versuch eines großen Wurfs in der Bildungspolitik war er gescheitert.

Dennoch hat sein Wirken an der Spitze des Kultministeriums nicht wenige Früchte getragen. Im Wunsch, Sackgassen bei Bildungswegen zu beseitigen und Chancen zum sozialen Aufstieg neben dem traditionellen Weg über die höhere Schule und das Abitur zu eröffnen, hatte er Anordnungen getroffen oder mit bewirkt, die in die Zukunft wiesen. In Stuttgart

---

Nr. 134, S. 2), heben neben der Lebensleistung, insbesondere für die Erwachsenenbildung, immer wieder seine Zugewandtheit, Herzenswärme, Lauterkeit, Redlichkeit und Güte hervor. Bäuerle habe „kaum Gegner, geschweige denn Feinde gehabt“ (H. Bernhard). Auch „unermüdliche Hingabe“ (Widmann 1951, S. 39) war ein Grundzug seines Wirkens, für das er weder Anerkennung noch Dank erwartete, obwohl ihm beides zuteil wurde: ein „selbstloses Leben, das im Dienste der Menschen stand.“ (Deutsche Rundschau 1952, S. 734.) Bäuerle verstarb am 29. 5. 1956.

[36] Absichtserklärung des Kultministeriums zu Beginn der „Ordnung für die Wissenschaftliche und die Pädagogische Prüfung sowie den Vorbereitungsdienst für das Höhere Lehramt in Württemberg“ (Amtsbl. KM WB 1948, S. 7) und der „Ordnung der Prüfung für das Künstlerische Lehramt“ (ebd. 1949, S. 95).

[37] Arnold, Spranger, Erbe 1953 (1956).

bestand schon seit 1938 eine Wirtschaftsoberschule. Eine weitere wurde in Göppingen gegründet; auch in Nordbaden gab es in Karlsruhe, Mannheim und Pforzheim solche Schulen. Wer dort das Wirtschaftsabitur bestand, konnte ein wirtschaftswissenschaftliches Studium aufnehmen oder über das Berufspädagogische Institut (BPI) im berufsbildenden Bereich Lehrer werden. Nun eröffnete der Beschluss des Landtags vom 9. März 1950 Absolventen mit einem überdurchschnittlichen Prüfungsergebnis die Möglichkeit, in einer Ergänzungsprüfung das „Kleine Latinum" zu erwerben und danach auch eine andere Studienrichtung einzuschlagen: Sie erhielten so die allgemeine Hochschulreife.[38] Im gewerblichen Sektor wurden in Nordwürttemberg von Herbst 1948 an Förderklassen an zwölf großen gewerblichen Berufsschulen eingerichtet, die mit fünf zusätzlichen Unterrichtsstunden je Woche auf die Aufnahmeprüfung für eine Höhere Technische Lehranstalt (HTL) wie die Stuttgarter Staatsbauschule vorbereiteten. Wer erfolgreich war, konnte auf diese Weise Ingenieur oder Baumeister werden. Im November 1949 erhielten die besten Schüler der Förderklassen überdies die Möglichkeit, eine zweijährige Technische Aufbauschule – die spätere Technische Oberschule (TO) – zu besuchen. Das dort bestandene Fachabitur verschaffte den Zugang zur Technischen Hochschule und zum Berufspädagogischen Institut.[39]

Ein Schritt auf das Zusammenwachsen Nordbadens und Nordwürttembergs hin waren die gemeinsamen Stundentafeln für die höheren Schulen, die mit dem Schuljahr 1950/51 in Kraft traten.[40] Sie waren nicht durch neue Lehrpläne ergänzt, „weil über die Dauer, den Aufbau und die künftige Organisation der Höheren Schule noch nicht entschieden wurde."[41] Selbst die Stoffpläne für das nun verankerte Fach Gemeinschaftskunde wurden lediglich in Aussicht gestellt.[42] Dagegen wurde nicht nur die Stun-

[38] 5 Jahre KM WB, S. 54.

[39] 5 Jahre KM WB, S. 52. Der erste Schulleiter der Technischen Oberschule, Walter Hägele, hatte schon 1938 am ersten Kurs der Vorstudienförderung junger Facharbeiter Mathematik- und Physikunterricht erteilt. Für die 1957 erfolgte Gründung der Stuttgarter Techn. Oberschule setzte er sich in den dazwischenliegenden Jahren mit großem Eifer ein.

[40] Amtsbl. KM WB 1950, S. 277.

[41] 5 Jahre KM WB, S. 43

[42] Amtsbl. KM WB 1950, S. 279. Nach Art. 41 der Verfassung Württ.-Badens sollte „Staatsbürgerkunde" ein ordentliches Lehrfach sein, in dem das erforderliche Stoffwissen vermittelt wurde. Staatsbürgerliche Erziehung als Aufgabe der Gesamtheit der Fächer („Unterrichtsprinzip") konnte bei der dafür nicht genügenden Vorbildung der meisten Lehrer nicht die Lösung sein, selbst wenn Lehrgänge auf der Akademie Comburg Anregungen gaben und die Beiziehung von „Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, der Wirtschaft, des kulturellen und geistigen Bereichs, der Staats- und Selbstverwaltung, Abgeordnete(n), Angehörige(n) der freien Berufe, in der Sozialarbeit tätige(n) Personen" zu Vorträgen und Diskussionen zur Pflicht

denzahl der Gymnasien und Mittelschulen in den beiden ersten Klassen – mit einer Ausnahme – vereinheitlicht, sondern auch bestimmt, dass der gleichzeitig veröffentlichte Lehrplan für die Volks- und Mittelschulen, abgesehen von der Fremdsprache, in gleicher Weise für die zwei ersten Jahre der höheren Schulen gelte.[43] Dies diente der Vorbereitung der angestrebten sechsjährigen Grundschule, doch wurde, falls es zu ihr nicht kam, auch den Schülern, denen das Mitkommen in der höheren Schule schwerfiel, der Rückweg in die Volksschule erleichtert und ebenso umgekehrt der nachträgliche Übergang in die höhere Schule.

Ein über sechsseitiger Vorspann zu den Stundentafeln ging auf Fragen wie das zweckmäßige Verfahren in einstündigen Fächern oder das Zusammenwirken von Gemeinschaftskunde, Geschichte und Erdkunde ein. Er betonte auch sonst pädagogische und jugendpsychologische Gesichtspunkte und kündigte die Anforderung von Erfahrungsberichten der Schulen ebenso an, wie er die Vorlage der Lehrauftragsverteilung an den einzelnen Schulen vorschrieb.

Für die Schüler brachten die neuen Stundentafeln eine Beschränkung des Pflichtteils: Er betrug künftig, nach Schultyp und Klassenstufe unterschiedlich, zwischen 28 und 33 Stunden je Woche und zwischen 272 und 282 Wochenstunden während der gesamten Dauer des Besuchs der neunjährigen höheren Schule. Damit wurde Platz geschaffen für freiwillig gewählte Arbeitsgemeinschaften von Klasse 7 (11. Schuljahr) an – in den Sprachen und Naturwissenschaften, aber auch in Philosophie (an den beiden obersten Klassen), in Kunst und Musik und eventuell in weiteren Fächern. Die behandelten Stoffgebiete mussten außerhalb des Lehrplansolls liegen; an eine zusätzliche Förderung in bestimmten Pflichtfächern war nicht oder jedenfalls nicht unmittelbar gedacht, das Ziel war vielmehr „Freude und Lust beim Lernen".[44] Leistungsschwachen sollte nahegelegt werden, mit ihren Kräften hauszuhalten; die anderen Schüler konnten sich

---

gemacht wurde. (Erlass v. 21. 3. 1950, Amtsbl. KM WB 1950, S. 105.) Ein Schritt vorwärts waren die Richtlinien der Ständigen Konferenz der Kultusminister v. 15. 6. 1950, die das Land am 27.6. übernahm und verbindlich machte. (Ebd., S. 136.) Danach war politische Bildung sowohl Unterrichtsprinzip als auch Unterrichtsfach. Hierfür fand auf Anregung und mit Hilfe der Erziehungsabteilung der amerik. Militärregierung im Sommer 1950 für Lehrer aus beiden Landesteilen eine mehrwöchige Arbeitsgemeinschaft in Heidelberg statt. (5 Jahre KM WB, S. 46.) Ein vorläufiger Stoffplan mit sechs Themenbereichen (Verwaltungsorganisation des Staates und Verfassung, Rechtsordnung, wirtschaftliches Leben, soziale Ordnung, Staat als Kulturträger, Außenpolitik) folgte am 15. 3. 1951. (Amtsbl. KM WB 1951, S. 209.) Über ihre Erfahrungen mit diesen „Anregungen" sollten die Schulen zum 1. 9. 1951 berichten.

[43] Amtsbl. KM WB 1950, S. 278; 5 Jahre KM WB, S. 44.

[44] 5 Jahre KM WB, S. 43.

für eine oder zwei Veranstaltungen entscheiden. Arbeitsgemeinschaften wurden eingerichtet, wenn mindestens zwölf Anmeldungen vorlagen.

Die einstweilige Überwindung des Lehrermangels und die Senkung der Pflichtstunden der Schüler erlaubten eine Entlastung der Lehrkräfte, deren wöchentliches Regelsoll von 28 auf 26 Stunden gesenkt wurde. Das sollte den zur Straffung des Stoffes notwendigen Überlegungen zugutekommen und eine bessere Planung und Kontrolle der Hausaufgaben der Schüler möglich machen.[45]

Unvermeidlich stößt die Erarbeitung von Stundentafeln und Lehrplänen stets an als schmerzlich empfundene Grenzen. Zwar schuf die Festlegung der Dauer der Unterrichtstunde auf grundsätzlich 50 statt 45 Minuten[46] einen gewissen Ausgleich für die Kürzung der Wochenstundenzahl einzelner Fächer auf bestimmten Klassenstufen. Wenn aber der Englischunterricht am Gymnasium mit Latein und Griechisch auf vier Jahre in der Unter- und Mittelstufe und insgesamt 13 Wochenstunden beschränkt blieb, war mehr als eine Einführung in die wichtigste lebende Sprache nicht zu erreichen. Bei einer sich gegenseitig beengenden Vielzahl von Lehrstoffen gab es Abhilfe nur, wenn nicht sämtliche Fächer bis zur Reifeprüfung Pflichtfächer blieben. Da die Reifezeugnisse des Landes jedoch auch in den anderen Bundesländern Gültigkeit behalten sollten, musste diese Frage im Einvernehmen mit allen, also durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz gelöst werden.[47] In Südwestdeutschland wurde sie im Zusammenhang mit den neuen Stundentafeln erstmals gestellt – ein Vorspiel der lebhaften Diskussionen über eine „Auflockerung der Oberstufe“ in den frühen Sechzigerjahren.

Zu den pädagogischen Maßnahmen des Kultministeriums in der Zeit Theodor Bäuerles gehörten auch die vom Ende des Schuljahres 1949/50 an in vier besonderen Notenstufen ausgedrückten Gesamturteile über das Betragen des Schülers und seine Mitarbeit im Unterricht,[48] eine scheinbar wertvolle Ergänzung der Aussage der Fachnoten, die freilich, wie sich schnell erwies, nicht die erhoffte Wirkung hatte.

Bei den Lehr- und Lernmitteln vermehrte der beginnende wirtschaftliche Aufschwung die Anzahl und Verfügbarkeit von Schulbüchern. 1951 stellte das Kultministerium fest, dass für die meisten Fächer wieder befriedigende Lese- und Übungsbücher vorlägen. Qualität und Erschei-

---

[45] Amtsbl. KM WB 1950, S. 282.

[46] Amtsbl. KM WB 1950, S. 107. Mit Wirkung v. 1. 1. 1969 wurde die 45-Minuten-Stunde eingeführt: Erlass v. 17. 12. 1968, KuU 1969, S. 106.

[47] Grundlage der gegenseitigen Anerkennung der Reifezeugnisse war die diesbezügliche Vereinbarung von 1931. (Schreiben des Präsidenten der KMK v. 30. 6. 1950 an den Bundestagspräsidenten, Amtsbl. KM WB 1950, S. 310 f.)

[48] Amtsbl. KM WB 1950, S. 121.

nungsbild verbesserten sich langsamer. Immerhin war die Zeit der „unzulänglichen Notbehelfe“ vorbei; ständig verbesserte Neuauflagen mancher erstmals um 1950 erschienener Lehrwerke wurden noch über ein Jahrzehnt später gern benutzt. Soweit mehrere Werke angeboten wurden und zugelassen waren, stand der einzelnen Schule die Wahl frei. Der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz erarbeitete ein von den Ländern zu handhabendes Prüfungsverfahren, aufgrund dessen über die Zulassung für das jeweilige Land entschieden wurde.[49]

Die Landesbildstellen konnten die Schulen, deren eigene Möglichkeiten sich auf die allmähliche Wiederherstellung der naturwissenschaftlichen Sammlungen und der Lehrer- und Schülerbücherei beschränkten, mehr und mehr unterstützen. Schon drei Jahre nach der Währungsreform verfügte die Württembergische Landesbildstelle wieder über etwa drei Viertel ihrer Einrichtungen der Vorkriegszeit. Die Badische Landesbildstelle konnte mit Hilfe der Schülerbeiträge 150 Filmgeräte und mehr als 2500 Filme anschaffen und zur Verfügung stellen. Der von amerikanischer Seite nachdrücklich befürwortete und durch Schenkung von Rundfunkgeräten unterstützte Schulfunk[50] spielte im Unterricht der höheren Schulen dagegen meist keine bedeutende Rolle, obwohl seine Sendungen selbst von dem Schulalter Entwachsenen gern gehört wurden. Anfangs fehlte es an Empfangsanlagen,[51] doch auch als diese vorhanden waren, erwies sich der Einbau einschlägiger Sendungen in den zeitlich festliegenden Fachunterricht nicht zuletzt deshalb als schwierig, weil Vorführräume, in die man Klassen kurzfristig verlegen konnte, in aller Regel nicht vorhanden waren.

Der Raummangel sollte den Schulalltag noch auf viele Jahre hinaus stark beeinflussen. Die Schulträger konnten nur nach und nach die Kriegsschäden beheben und neuen Notwendigkeiten gerecht werden. Wie schwierig zu lösen diese dringende Aufgabe war, geht auch daraus hervor, dass der Landtag von Württemberg-Baden 1949 10 Millionen DM genehmigte, die im Haushaltsplan als Zuschüsse zum Wiederaufbau zerstörter Schulgebäude ausgebracht worden waren. Der Wiederherstellung von Turnhallen und Sportplätzen kamen Totogelder zugute. Ministerpräsident Reinhold Maier stellte in seiner Rundfunkansprache zum Abschluss des Jahres 1950 mit Stolz fest: „Unser Volk ... hat in Stadt und Land mehr Schulen gebaut als in irgendeinem Zeitabschnitt der Geschichte unserer Heimat zuvor.“[52] Im März 1950 hatte das Kultministerium in Stuttgart eine mehrtägige

[49] 5 Jahre KM WB, S. 21; R. Maier 1966, S. 312.

[50] Clay 1950, S. 301 (dt. Ausg. S. 336). Über die Verwendung von Rundfunk und Film in den Schulen war der Militärregierung erst monatlich, dann dreimal jährlich zu berichten. (Amtsbl. des Landesbezirks Baden 1946, S. 362, 1947, Sp. 35.)

[51] 5 Jahre KM WB, S. 20 f.

[52] 5 Jahre KM WB, S. 18.

Konferenz zum Thema Schulhausbau veranstaltet, an der sich rund 600 Vertreter der Gemeinden und Schulen, der Architekten- und Ärzteschaft beteiligten. Die aufgrund der Beratungen verfassten Richtlinien sollten den Schulträgern bei ihren Planungen helfen und diese in Übereinstimmung mit den bildungspolitischen Absichten der Regierung bringen: „Erziehung und Unterricht gehen neue Wege ... Das Schulhaus ... muß den jugendlichen Lebensbedürfnissen gerecht werden. Die Jugend soll sich darin in selbständiger Arbeit entfalten, ihr Gemeinschaftsleben mitverantwortlich gestalten und ein gesundes, frohes Leben führen können."[53]

Modernisierung, Humanisierung, Lebensnähe[54] – die innere Schulreform war von Anfang an Bäuerles eigentlicher Wunsch gewesen. Bildungsgut und Lehrmethoden sollten auf die Höhe der Zeit gebracht werden. Dazu gehörten neben den freiwilligen Arbeitsgemeinschaften der Arbeitsunterricht, der Epochenunterricht, Laienspiel und musikalische Aufführungen, auch das Angebot eines freiwilligen Englischunterrichts in der Oberstufe der Volksschule, das, wenn angenommen, über den unmittelbaren Nutzen hinaus den Übertritt in die Mittelschule oder höhere Schule erleichtern konnte. Vom 1. August 1950 an war in Stuttgart zur psychologischen Beratung der Schulen das neu eröffnete „Institut für Jugendkunde" tätig.[55] Im Schuljahr 1950/51 wurde an Grundschulen und einigen ersten Klassen weiterführender Schulen ein Schülerbeobachtungsbogen erprobt.

Zu mehr sozialer Gerechtigkeit sollte die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lernmittel beitragen, die von der Besatzungsmacht mit besonderem Nachdruck gefordert wurde. Ein Gesetzentwurf wurde im Mai 1949 dem Landtag zugeleitet. Er musste mehrmals umgearbeitet werden. Die Meinungen der Volksvertreter gingen auseinander, und das nicht nur wegen des beträchtlichen Ausfalls an Einnahmen, den das Kultministerium mit jährlich 5,1 Millionen DM für Nordwürttemberg und rund 4,3 Millionen DM für den nordbadischen Landesteil bezifferte. Bäuerle fand, ein solches Opfer müsse gebracht werden: „Wir haben", so sagte er in einem Rundfunkgespräch im Juni 1948, „... immer Geld gehabt für Aufrüstung und für Kriege. Ein kleiner Teil dieses Geldes, das uns den Untergang gebracht hat, hätte genügt, um ein vorbildliches Schulwesen aufzubauen."

---

[53] Amtsbl. KM WB 1950, S. 123; 5 Jahre KM WB, S. 18. Die weitgesteckten Wunschziele waren teilweise nur auf dem Land zu verwirklichen: „Die Jugend soll in Verbindung mit der Natur aufwachsen. Neue Schulen sollen daher im Grünen liegen, abseits vom Verkehr und störenden Anlagen, wo immer möglich im Zusammenhang mit weiteren Grünflächen ... Außer der überbauten Fläche muß genügend Freiland für Erholung, Spiel und Sport ... zur Verfügung stehen. Das Schulgelände soll einem großen Garten gleichen."

[54] Bäuerle 1949; 5 Jahre KM WB, S. 36, 39–44.

[55] Amtsbl. KM WB 1951, S. 172. Vgl. KuU 1954, Nichtamtl. Teil, S. 84–86.

Dagegen ließ sich freilich einwenden, dass die Rüstungsanstrengungen in üppigeren Jahren gemacht worden waren, von denen sich die wirtschaftliche Lage des Jahres 1948 und auch noch der Jahre danach handgreiflich unterschied. Die Vorbehalte von CDU und DVP (FDP) rührten mit davon her, dass es nicht an der Zeit schien, auch solchen Eltern Geschenke zu machen, die überhaupt nicht in beengten Verhältnissen lebten. Ein lebenspraktisches, gut schwäbisches Argument trat hinzu: „Was nichts kostet, wird auch nicht geschätzt."

Am Ende langer Beratungen entschloss sich der Landtag zu dem Kompromiss, das Schulgeld an den öffentlichen Schulen im Schuljahr 1950/51 zunächst zu halbieren und dann schrittweise abzuschaffen. Ebenso sollte bis zum Beginn des Schuljahres 1956/57 die Lernmittelfreiheit, für die nun ein Mehraufwand von 6,7 Millionen DM angenommen wurde, nach und nach verwirklicht werden. Den Schulträgern ersetzte das Land die ausfallenden Einnahmen. Privatschulen, die „einem Bedürfnis entsprechen, das durch die bestehenden öffentlichen Schulen nicht befriedigt werden kann," sollten als Ausgleich für den Wegfall des Schulgeldes eine Beihilfe aus staatlichen Mitteln erhalten.[56]

Wie groß immer Bäuerles persönlicher Anteil an jeder einzelnen dieser Maßnahmen gewesen sein mag, zusammen ergeben sie eine eindrucksvolle Bilanz seiner Tätigkeit an der obersten Stelle der Kultusverwaltung. Inwieweit seine Bemühungen um ein gutes Schulklima bis in die Klassenzimmer vordrangen und dort fruchtbar wurden, lässt sich nicht sagen. Auf jeden Fall aber hatte es, trotz der ungünstigen Zeitumstände, keine Stagnation gegeben. Sie wäre dem unermüdlichen, quirligen, immer um Verbesserungen bemühten Mann schlechterdings wesensfremd gewesen.

Dr. Gotthilf Schenkel, der die Leitung des Ministeriums nun übernahm, war von Natur aus zurückhaltender, in der neuen Rolle wohl auch anfangs etwas unsicher, was er im Umgang mit seinen Mitarbeitern hinter wortkarger Distanziertheit verbarg. Er war 1889 als Sohn eines Missionars im damals britischen Indien zur Welt gekommen, seinerseits, nachdem er die Seminare Schöntal und Urach durchlaufen hatte, evangelischer Theologe geworden und hatte als Offizier den Ersten Weltkrieg mitgemacht, bis er schwer verwundet wurde. Als Pfarrer – in der Weimarer Zeit in Stuttgart-Zuffenhausen – war er einer der „Religiösen Sozialisten", denen der Brückenschlag zu den der Kirche vielfach entfremdeten sozialdemokratischen Arbeitern am Herzen lag. Heinrich Dietrich, von dem berichtet wurde,[57] hatte zu ihnen gehört und Erwin Eckert, später wortmächtiger Führer der Kommunisten und zeitweiliger Präsident des Ausschusses für die po-

[56] Gesetz Nr. 400 über Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit und über Erziehungsbeihilfen v. 2. 8. 1951, Amtsbl. KM WB 1951, S. 329. 5 Jahre KM WB, S. 50. Vgl. Anm. 21.
[57] Kap. 3.2.

litische Säuberung in (Süd-)Baden. Dieser jedoch hatte schon vor 1933 das geistliche Amt aufgeben müssen. Schenkel blieb Pfarrer und nahm in Kauf, dass ihn die württembergische Landeskirche während des „Dritten Reiches" formell in den Ruhestand versetzte und an einem kleinen Ort, wo er die unbesetzte Diaspora-Pfarrei versah, sozusagen versteckte. 1946 wurde er Landtagsabgeordneter der SPD und erhielt im folgenden Jahr eine Pfarrstelle in Obereßlingen.[58] Ein Stuttgarter Verleger, der mit Schenkel wohl über den „Köngener Kreis"[59] näher bekannt war, bot ihm in seinem Einfamilienhaus am Kriegsbergturm eine Wohnmöglichkeit, wodurch sich der in dieser Zeit schwierige Umzug erübrigte.

Die Entscheidung zugunsten von Schenkel war vom weltklugen SPD-Abgeordneten Alex Möller betrieben worden, der während dieser Jahre in seiner Partei häufig den Ausschlag gab. Mit einem Pfarrer als Kultminister hoffte er nicht nur, eine Brücke zwischen der SPD und der evangelischen Kirche zu schlagen, sondern auch der CDU Wählerstimmen abnehmen zu können.

Dr. Hermann Franz blieb zunächst Ministerialdirektor, wurde aber in der zweiten Jahreshälfte altershalber in den Ruhestand versetzt; er verstarb 1957. An seine Stelle trat der Jurist Dr. Lothar Christmann, der schon seit 1947 im Ministerium tätig war. Zuletzt Regierungsdirektor, hatte er bis dahin mit Präsident Schneckenburger, dem Leiter der Volksschulabteilung, zusammengearbeitet.[60] Groß gewachsen, gut aussehend und selbstsicher, erschien er schon äußerlich prädestiniert, eine Behörde zu leiten, und hat dies dann auch erfolgreich getan.

Bei der Abteilung Allgemeine Schulangelegenheiten kam es ebenfalls zu einem Wechsel: Eugen Löffler trat im März 1951, 68-jährig, in den Ruhestand, behielt jedoch den Vorsitz des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz und blieb so in enger Verbindung mit dem Ministerium.[61]

Sein Nachfolger dort wurde der 53-jährige Ernst Bruckmann, der seit Februar 1946 Leiter der Abteilung Privatschulen und zugleich der Per-

---

[58] Zur Vita Schenkels: PA MKS; Schenkels Lebensbericht und seine daran anschließende Darlegung in KuU, Nichtamtl. Teil, 1952, S. 21–24 (von Heft 1: Als im Oktober 1952 eine eigene Seitenzählung für den Nichtamtl. Teil eingeführt wurde, wurden die Seiten 21 ff. nachträglich S. 1–12 gleichgesetzt); Th. Schnabel 1986, S. 438 f.

[59] Der Köngener Kreis entstand unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg aus älteren Bibelkreisen, wurde stark von der Jugendbewegung beeinflusst und verband dann eine freisinnige Christlichkeit oder Religiosität mit kulturellem und intellektuellem Engagement. (Brandenburg, Daur 1969 - zu Verbindungen mit den Religiösen Sozialisten S. 78 f., 146 f., Harpprecht 2004, S. 42–47.)

[60] Nichtamtl. Teil von KuU 1952, S. 13.

[61] Kap. 3.2, dortige Anm. 81. Löffler war bis 1955 Vorsitzender des Schulausschusses und bis 1956 Vorsitzender des Auslandsschulausschusses der KMK. Von 1953 bis 1956 gehörte er auch dem Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen an.

sönliche Referent des Ministerialdirektors und späteren Ministers Bäuerle gewesen war. Obwohl nach dem Ersten Weltkrieg zweimal Angehöriger eines Freikorps und in der Weimarer Republik Mitglied der Deutschnationalen Volkspartei (DNVP), ging er aus dem „Dritten Reich" unbelastet hervor. Er arbeitete nach dem Neuanfang im politischen Prüfungsausschuss des Kultministeriums mit. Die enge Verbindung zu Bäuerle brachte ihm beim Wechsel des Ministers keine Nachteile: Schenkel sah es nicht als vordringliche Aufgabe an, Parteifreunden herausgehobene Stellen zu verschaffen. Eher dürfte – wie überhaupt zu dieser Zeit und wohl auch bei der Entscheidung für Christmann – der Konfession eine gewisse Bedeutung zugekommen sein: Bruckmann war Mitglied des evangelischen Landeskirchentags. Er blieb bis zum Eintritt in den Ruhestand Ende 1962 in führenden Stellungen tätig, zuletzt, von Juni 1957 an, als Präsident des Oberschulamts Nordwürttemberg. Als Lehrer hatte er hauptsächlich im privaten Schulwesen gewirkt; bis 1939 war er an das Evangelische Töchterinstitut in Stuttgart beurlaubt gewesen. Dienstzeugnisse aus dieser Zeit heben seine ruhige, freundliche, gütige, aber zugleich selbstbewusste und feste Art lobend hervor.[62] Sie hat er auch in den später bekleideten Ämtern bewiesen.

Die Leitung der Abteilung Höhere Schulen erhielt am 1. Oktober 1951, als Albert Mack in den Ruhestand versetzt war, Oberregierungsrat Moritz Durach. Eine neu geschaffene, vom Landtag gewünschte und bewilligte Referentenstelle für die politische Bildung in allen Schularten und damit zusammenhängende Fragen wurde dem der SPD angehörenden Oberschullehrer Fritz Rust übertragen.

In Schenkels Amtszeit im Land Württemberg-Baden fällt die Institutionalisierung der Elternbeiräte und die Errichtung eines Landesschulbeirats. Auch die Schülermitverwaltung, deren Name später in Schülermitverantwortung geändert wurde, erhielt eine rechtliche Grundlage.

Die „Richtlinien für die Elternbeiräte für die Volks-, Mittel- und Sonderschulen im Landesbezirk Nordwürttemberg" waren vom Landeselternbeirat, dem Zusammenschluss der genannten Elternbeiräte, erarbeitet worden und wurden vom Kultministerium Mitte November 1951 „anerkannt".[63] Sie regelten das Zustandekommen der Beiräte auf allen Stufen und setzten sich Ziele: Weckung des Interesses aller Eltern und darüber hinaus der Öffentlichkeit für die Aufgaben der Erziehung und ein gutes Schulwesen, Information der Eltern und Schaffung von Aussprache-

[62] PA Ernst Bruckmann, MKS; Nichtamtl. Teil von KuU 1953, S. 51 f.; Ehmer, Kammerer 2005, S. 106. Bruckmann wurde am 5. 8. 1897 in Crailsheim geboren und verstarb am 12. 10. 1982 in Stuttgart.

[63] Bekanntmachung des Kultministeriums v. 15. 11. 1951, Amtsbl. KM WB 1951, S. 416. 5 Jahre KM WB, S. 37 f. Vgl. Kap. 6.8 und dortige Anm. 171.

möglichkeiten, Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Schulen und mit Lehrern, Schulleitern und der Schulverwaltung, Bemühung um die Verbesserung der inneren und äußeren Verhältnisse an den Schulen, auch durch Kontakte mit den Schulträgern, Förderung örtlicher, dem Wohl der Jugend dienender Einrichtungen und Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden bei gemeinsamen Anliegen. Am weitesten ging die Forderung, dass die gewählten Vertreter der Eltern überall mitwirken und mitberaten können sollten, wo Kinder von Entscheidungen betroffen sein würden, auch bei der Vorbereitung von Gesetzen zum Schulwesen und zur körperlichen und geistigen Gesundheit der Heranwachsenden. Die Unabhängigkeit der Elternvertreter von politischen Parteien, sozialen, wirtschaftlichen und religiösen Gruppen und ebenso von Einzelinteressen wurde postuliert. Ihre Arbeit sollte „nur dem Wohl der Kinder dienen."

Eine Gesamtvertretung oberhalb und unabhängig von den am Ort vorhandenen Schularten gehörte nicht zu den Forderungen, doch wurde, falls sich Gesamtelternbeiräte nach Schularten getrennt bildeten, der Zusammenschluss zu einer Arbeitsgemeinschaft empfohlen.

Ähnliche Richtlinien, an denen die höheren Schulen und die Berufs- und Berufsfachschulen von vornherein beteiligt waren, folgten im März 1952 für den Landesbezirk Nordbaden, wo ein Landesbezirkselternbeirat schon zuvor gebildet worden war.[64]

Der Landesschulbeirat, den Minister Schenkel 1951 zunächst für den württembergischen Landesteil einführte,[65] war als hochkarätiges Beratergremium gedacht, an dem alle für das Bildungswesen wichtigen Institutionen und Gruppen beteiligt sein sollten. Ihr gebündelter Sachverstand konnte bei der Vorbereitung von Gesetzen und entsprechend gewichtigen anderen Regelungen von Nutzen sein. Neun Vertreter der Erziehungsberechtigten, darunter zwei Mitglieder des Landeselternbeirats der höheren Schulen, sechs Vertreter der Lehrerschaft und der Hochschulen, dabei ein Mitglied, das der Verein der Lehrer an Höheren Schulen (Philologenverband) vorschlug, drei Vertreter der kommunalen Schulträger, je ein Vertreter der evangelischen Landeskirche und der römisch-katholischen Kirche, fünf Vertreter von Berufsverbänden, ein Vertreter der Jugendbünde und sechs weitere, vom Kultminister eingeladene Persönlichkeiten bildeten zusammen den Beirat. Dass an dessen Sitzungen der Minister und die von ihm beauftragten Angehörigen des Ministeriums teilnehmen konnten, war von der Aufgabe der Einrichtung her sinnvoll und wurde zur Re-

[64] Bekanntmachung des Präsidenten des Landesbezirks Baden – Landesbezirksdirektion des Kultus und Unterrichts – v. 11. 3. 1952, Amtsbl. des Landesbezirks Baden 1952, S. 144; 5 Jahre KM WB, S. 37 f.

[65] Bekanntmachung des Kultministeriums v. 7. 11. 1951, Amtsbl. 1951, S. 413. Der Landesschulbeirat nahm die Arbeit am 22. 2. 1952 auf. (Pfitzer 1954, S. 64.)

gel, barg allerdings auch die Gefahr in sich, dass sich das Ratgebergremium hauptsächlich über Sachverhalte und Absichten ins Bild setzen ließ, statt an den Minister die Ergebnisse eigener Überlegungen heranzutragen. Falls gelegentlich die zwischen der vorgesehenen Beratungsfunktion und einem Anspruch auf Rechenschaftslegung bestehende Grenze zu verschwimmen drohte, rückte der oder die Vorsitzende den Rollenwechsel schnell zurecht. Es war in der Tat nicht wünschenswert, dass sich neben dem gewählten Landtag eine ganz anders gebildete Einrichtung zu einer Art Kulturparlament entwickelte, doch war dies in den folgenden Jahren nie ernstlich zu befürchten. Eher konnte es zu einer gewissen Unverbindlichkeit des Meinungsaustausches kommen und damit zur Unergiebigkeit mancher Sitzungen. Es blieb für den Minister jedoch immer vorteilhaft, Ideen und Pläne einem sachkundigen Gremium vortragen und mit ihm erörtern zu können, ehe sie, ausgearbeitet, der Öffentlichkeit unterbreitet wurden. Spätere Einwände oder auch Missverständnisse wurden so schon im Vorfeld bekannt und konnten, falls dies angezeigt war, berücksichtigt werden.

Die Schülermitverwaltung[66] war ein Stück Demokratisierung. Die Amerikaner empfahlen die Beteiligung der Schüler an den Aufgaben ihrer Schule, damit die Jugendlichen früh Einblick in sie betreffende Zusammenhänge erhalten und den Mut zu eigener, aber verantwortlicher Entscheidung entwickeln könnten. Sie erwarteten von der Mitwirkung der Heranwachsenden auch eine stärkere Identifikation mit der Schule. Auf deutscher Seite lagen die Erfahrungen privater Internatsschulen vor, wo freilich durch das ständige Zusammenleben der Jugendlichen günstigere Voraussetzungen gegeben waren als an den nur halbtags besuchten Bildungsanstalten.

Als Arbeitsfelder für die Schülermitverwaltung boten sich die Verbesserung des Schulklimas durch Einflussnahme auf die Mitschüler und die Mitwirkung an der Vorbereitung von Schulfesten, Sportwettkämpfen und Wanderungen besonders an. Ein von den Schülern vorgeschlagener Vertrauenslehrer sollte die Verbindung zur Schulleitung herstellen. Nicht alles, was möglich war, wurde an jeder Schule verwirklicht. Auch hing die längerfristige, über den Anfangsschwung hinaus andauernde Mitarbeit der gewählten Schüler oft stark vom Zuspruch und Vertrauen der Lehrer ab. Als Einrichtung jedoch wurde die Schülermitverwaltung schnell selbstverständlich.

[66] Erlass v. 2. 10. 1951, Amtsbl. KM WB 1951, S. 409.

Schullandheimaufenthalte[67], Wandertage und Jahresausflüge[68], auf die in der schwierigen ersten Nachkriegszeit zunächst hatte verzichtet werden müssen, waren jetzt wieder möglich, bedurften jedoch schon aus Versicherungs- und Haftungsgründen der Regelung durch die Schulverwaltung. Diese konnte auch nicht übersehen, dass der nach Jahren der Absperrung verständliche Drang, möglichst entfernte und spektakuläre Ziele aufzusuchen, nicht nur dem pädagogischen Zweck zuwiderlief, sondern auch dazu führte, dass weniger bemittelte Eltern, zumal solche mit mehreren Kindern, die umgelegten Beiträge als Last empfanden. Dies einzugestehen, fiel manchmal schwer, so dass die Kinder unter irgendeinem Vorwand nicht teilnehmen durften. Der Landeselternbeirat trug das Problem dem Ministerium wiederholt vor und bat darum gegenzusteuern. Das geschah fast von Anfang an, auch auf die Gefahr hin, dass vielen Schülern die einengenden Vorschriften kleinkariert vorkamen.

Die Landesanstalt für Erziehung und Unterricht erhielt durch die Eingliederung der von der amerikanischen Militärregierung eingerichteten Pädagogischen Arbeitsstelle im Juli 1952 größere Möglichkeiten, den Schulen durch für Lehrer oder Schüler geeignete Bücher zu helfen.[69] Zur schon bestehenden Präsenzbücherei kam eine Ausleihbücherei hinzu. Eine eigene Jugendbücherei vermittelte Anregungen zum Aufbau oder Ausbau der Schülerbüchereien der einzelnen Schulen; falls gewünscht, wurde auch fachlicher Rat erteilt. Vorschläge waren bereits vorher durch in Umlauf gesetzte Bücherkisten gemacht worden. Künftig sollte ein Buchauto, das umfangreichere Bestellungen ohnehin ausführte, Auswahlsendungen guter Jugendliteratur zu den Schulen bringen – eine Dienstleistung, die noch kurz zuvor undenkbar gewesen wäre.

Durch Elfriede Höhn, die später den Lehrstuhl an der Universität Mannheim innehatte, bestand Verbindung zum 1950 verselbstständigten Psychologischen Institut der Universität Tübingen.[70] Frau Höhn kam von der höheren Schule und war an der wissenschaftlichen Grundlegung der Begabtenauslese interessiert. Der 1951 veröffentlichte Kretschmer-

---

[67] Erlass v. 14. 1. 1952, Amtsbl. KM WB 1952, S. 7.

[68] Erlass v. 11. 1. 1951, Amtsbl. KM WB 1951, S. 179. Der Erlass trägt Bäuerles Unterschrift. Die Bekanntmachung des Präsidenten des Landesbezirks Baden – Abt. Kultus und Unterricht – v. 28. 4. 1949 (Amtsbl. des Landesbezirks Baden 1949, Sp. 216) ist älter als die im Amtsbl. KM 1951, S. 179, und 1952, S. 7, erwähnten Vorgänger-Runderlasse für Nordwürtt. und zeigt, dass der Wunsch nach Wiederaufnahme des traditionellen Schulwanderns in Nordbaden schon laut wurde, als die Rationierung solche Unternehmungen noch stark behinderte.

[69] Amtsbl. KM WB 1952, S. 189; vgl. W. Schradi, Die Landesanstalt für Erziehung und Unterricht, Nichtamtl. Teil des Amtsbl. 1952, S. 37–40.

[70] Psychologisches Institut und Pädagogisches Seminar waren bis Februar 1950 verbunden: E. Schäfer 1995, S. 77.

Höhn-Test (KHT) wurde an 15 000 nordwürttembergischen Schülern geeicht.[71]

Eine engere Beziehung zwischen höherer Schule und Universität insgesamt, wie sie im Herbst 1951 eine mit namhaften Teilnehmern aus beiden Institutionen veranstaltete Tagung im Leibniz-Kolleg der Universität Tübingen[72] zu begründen versuchte, blieb Wunschziel. Die Arbeitskurse, „in welchen Lehrer der Schulen mit der neuesten Entwicklung ihrer Wissenschaft in Fühlung gehalten und die Erkenntnisse der Forschung im Hinblick auf ihre pädagogische Verwendung durchgearbeitet werden", scheiterten – von einigen Versuchen an den Akademien abgesehen – nicht nur an den Kosten, sondern auch an der ohnehin großen Beanspruchung derer, die als Veranstaltungsleiter vor anderen in Betracht gekommen wären. Die Regelkombination der künftigen Lehrer an Gymnasien und Oberschulen auf ein wissenschaftlich studiertes Hauptfach und ein einziges Beifach zu beschränken, um gründliche Vertiefung möglich zu machen und gleichzeitig Raum für ein enge Fachgrenzen überschreitendes Studieren zu schaffen, stieß sich am Bedürfnis der Schule nach nicht fachfremd unterrichtenden, aber breit einsetzbaren Lehrern. Wie oft, war einleuchtende Mängelanalyse einfacher als wirksame Abhilfe, obwohl die Probleme durchaus erkannt wurden. Die Einsicht, dass eine Überfülle an Stoff die geistige Lebendigkeit ersticke, führte in den beiden folgenden Jahrzehnten immer wieder zu neuen Überlegungen und Lösungsversuchen. Eine bei der genannten Tübinger Tagung beschlossene Resolution hat das Problem so in Worte gefasst: „Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit, und Gründlichkeit nicht ohne Selbstbeschränkung. Arbeiten-Können ist mehr als Vielwisserei. Die ursprünglichen Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel irgendeines vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird."

Für alle Reformüberlegungen der Folgezeit haben bei den Angehörigen der Unterrichtsverwaltung bis zur Wende unter Kultusminister Prof. Wilhelm Hahn Gesichtspunkte wie die Vergrößerung der Abiturientenzahl oder der Zahl der Schüler an zur Reifeprüfung führenden Schulen keine

[71] E. Schäfer 1995, S. 284 f. E. Höhn untersuchte auch die Eingliederung der Kinder von Vertriebenen in Schulklassen und den Erfolg von Schulfunksendungen bei Sechs-, Zehn- und Dreizehnjährigen. (Ebd., S. 288.)

[72] AdO Colmar AC 154.4. Zu den Teilnehmern gehörten auf der Hochschulseite u. a. Wilhelm Flitner von der Universität Hamburg, Eduard Spranger von der Universität Tübingen und Carl Friedrich v. Weizsäcker von der Universität Göttingen, auf der Schulseite u. a. Georg Picht. Prof. Wolfgang Clemen von der Universität München, als Anglist Vertreter eines „Massenfachs", hielt ein an Einzelfeststellungen und -vorschlägen reiches Referat.

Rolle gespielt. Stoffverminderung oder Beschränkung der Zahl der Abiturfächer sollte keine Senkung des Leistungsanspruchs darstellen, sondern Konzentration auf das Wesentliche ermöglichen: Multum, non multa. Die Schwierigkeit lag im Verzicht auf Lehrplaninhalte, die nicht einfach als „Ballast" abgetan werden konnten, und in der Entscheidung, was denn nun das unzweifelhaft Wesentliche sei.

8.2 Württemberg-Hohenzollern

In Württemberg-Hohenzollern blieb Kultminister Dr. Albert Sauer an der Spitze des Ressorts, bis sich durch die Bildung des Südweststaats eine neue Lage ergab. Dem katholischen Flügel der CDU zugehörig, trat er im Volksschulbereich für die Konfessionsschule ein, doch war diese Frage 1949 entschieden. Bei der Diskussion der Schulreform hatten sich Sauer und seine Beamten bemüht, die französische Besatzungsmacht ein Stück weit zufriedenzustellen, ohne zentrale Züge des deutschen Schulwesens zu opfern. Dass man den Erwartungen der Education Publique entgegenzugehen bereit war, verschaffte dem Land in den Monaten, in denen sich im Nordteil der französischen Zone nichts mehr bewegte und Schmittlein über Baden so erbost war, dass er Fleigs Absetzung erwog, eine vorsichtige Sympathie. Die Tendenz zu einer gewissen Schonung mag dadurch verstärkt worden sein, dass Frankreich aus allgemein politischen Überlegungen heraus bereit gewesen wäre, Württemberg-Hohenzollern gegen Nordbaden einzutauschen, und daher an (Süd-)Baden stärker interessiert war. Viel Rücksichtnahme hat aber auch Württemberg-Hohenzollern nicht erfahren.

Von außen gesehen, war das Land vorwiegend ländlich-agrarisch und überwiegend vom Katholizismus geprägt. Dieser bildete kein Hindernis dafür, dass die Wiedervereinigung mit dem überwiegend evangelischen Norden Württembergs vom Volk und von den Politikern gewollt wurde, bedeutete aber auch, dass im Schulbereich Tatsachen und Machtpositionen geschaffen wurden, die bei einem Zusammenschluss von zwei oder drei südwestdeutschen Ländern als geltendes Recht berücksichtigt werden mussten. „Auf unsere Schulregelung", sagte der Präsident des württemberg-hohenzollerischen Bauernverbandes bei einer Besprechung südwürttembergischer und südbadischer CDU-Angehöriger am 4. Juni 1949, „werden wir nicht mehr verzichten. Schulgesetz und Elternrecht werden wir nicht mehr preisgeben."[73]

[73] Pfefferle 1997, S. 239 f.

Statistische Zahlen über das Verhältnis der Konfessionen in den 65 öffentlichen höheren Schulen (Lindau eingeschlossen) zeigen, dass es dort keine katholische Mehrheit gab. Von den Schülern und Schülerinnen waren im Mai 1949 über 56,1 % evangelisch – in Nordwürttemberg waren es einschließlich der privaten höheren Schulen 74,2 % –, von den Lehrkräften fast 58,7 %.[74] Aus eingehenden Untersuchungen hat man Jahre später geschlossen, dass unter den schulisch und bildungsmäßig Benachteiligten das katholische Mädchen vom Land, wenn es zugleich Arbeiterkind war, die schlechtesten Zukunftsaussichten habe. Solche Kinder waren in den höheren Schulen zwar nicht weniger willkommen als andere, aber die innere Distanz vieler Eltern zu einer weithin sprachlich-literarischen Bildung und teilweise nicht verwertbaren Fremdsprachen war zu groß, falls nicht – bei Jungen – der Pfarrer den Anstoß gab, ein geistig reges Kind auf den Weg zum geistlichen Beruf zu bringen. Fraglos hat das Elternrecht, für den Verbleib eines Kindes in der Volksschule zu entscheiden, in manchen Fällen eine an sich mögliche und auf längere Sicht vielleicht vorteilhafte andere Entscheidung verhindert. Oft war aber auch die Entfernung zwischen Dorf und Schulort zu weit, wenn es um die höhere Schule ging, und die Eltern mochten ihr Kind nicht einer der vom Staat kostengünstig angebotenen Internatsschulen – Lehreroberschulen, später Aufbaugymnasien mit Heim – anvertrauen. Es hätte daran gedacht werden können, durch die Neugründung höherer Schulen in überwiegend katholischen Gebieten des Landes die Bildungschancen solcher Kinder zu vergrößern. Noch aber hatte man mit der Herstellung erträglicher Verhältnisse in den vorhandenen Schulen genug zu tun. Überdies wurde eine regionale Benachteiligung lang nicht als brennendes Problem empfunden.

Nach wie vor standen keineswegs alle vor dem Krieg genutzten Schulgebäude für den Unterricht zur Verfügung. Am 24. Dezember 1949 endete eine Besprechung mit der französischen Landesverwaltung damit, dass dem Vertreter des Tübinger Kultministeriums versichert wurde, Schmittlein sei bereit, für die Freigabe aller von der bisherigen Besatzungsmacht belegten Schulhäuser einzutreten, sofern sie gegenwärtig schulfremd verwendet würden.[75] Beim Gebäude der Wildermuth-Oberschule in Tübingen war dies nicht der Fall: Die dort unterrichteten Kinder von Angehörigen der französischen Verwaltung und Streitkräfte bezogen erst im Frühjahr 1955 einen Neubau auf dem Tübinger Galgenberg. Am 19. Januar 1950 reichte Lambacher, an sein Gespräch mit Entz anknüpfend, beim Commissariat des Landes eine Liste der weiterhin von französischer

[74] Württ.-Hohenzollern: Schulstatistik v. 15. 5. 1949, von Entz am 29.6. der Zentrale zugeleitet; AdO Colmar AC 149.5. Württ.-Baden: Amtsbl. KM 1950, S. 63. (Stand: 12. 5. 1949).

[75] StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 1 (G 1.1), Q. 48.

Seite genutzten Häuser ein: Das frühere Lehrerseminar Rottweil gehörte dazu.[76]

Als Württemberg-Baden den Schuljahranfang auf das Frühjahr umstellte, nahm Württemberg-Hohenzollern diese Änderung ebenfalls vor. Auch hier wurde das Schuljahr, das am 4. September 1951 begann, vorzeitig beendet. Am Ende der Sommerferien 1951 erließ das Kultministerium für dieses Kurzschuljahr neue Stundentafeln der höheren Schulen, die nun wieder als (altsprachliche) Gymnasien, Oberschulen für Jungen und Oberschulen für Mädchen bezeichnet wurden.[77] Lambacher hatte Ende 1949 bei der französischen Landesverwaltung angefragt, ob die Wochenstundenzahl der lebenden Fremdsprachen geändert werden könne. In seiner Antwort an das Commissariat für Württemberg-Hohenzollern erklärte Schmittlein, die deutsche Unterrichtsverwaltung sei in ihrer Entscheidung frei.[78] Von dieser Freiheit machte das Kultministerium Gebrauch. Im Schuljahr 1950/51 gab es zwar weiterhin fünf Wochenstunden Französisch für alle Schüler(innen) der neusprachlich orientierten und für die Schüler(innen) der Klassen 6 bis 13 der altsprachlichen Gymnasien, doch wurde nun eine Wahlmöglichkeit zwischen Französisch und Englisch als erster Fremdsprache eingeführt.

Ende 1948 hatte in Wiesbaden auf amerikanische Einladung hin eine Konferenz stattgefunden, bei der die drei westlichen Besatzungsmächte ihr Schulwesen Angehörigen deutscher Behörden erläuterten. Von amerikanischer Seite wurde berichtet, dass in den Vereinigten Staaten etwa 85 % aller Jugendlichen unter 18 Jahren öffentliche Schulen besuchten, weitere 10 % private Schulen, die ohne öffentliche Gelder auskommen mussten. Schulgeld- und Lernmittelfreiheit seien die Regel; nur in seltenen Fällen sorge die Gemeinde dafür nicht. Erziehungsbeihilfen stellten allerdings ebenfalls Ausnahmen dar. Die französischen Teilnehmer, Max Punch und Inspecteur Général Moinard, erklärten, die Volksschule sei für die bis Vierzehnjährigen in Frankreich kostenlos, die angestrebte volle Schulgeldfreiheit jedoch noch nicht Wirklichkeit. Rund die Hälfte der Schüler bekomme nach Überprüfung ihrer Schulleistung und der wirtschaftlichen Lage ihrer Eltern Stipendien. Wer auf diese Hilfe angewiesen war, die Prüfung jedoch nicht bestand, konnte die höhere Schule freilich nicht besuchen. England hatte 1944 ein auf Jahrzehnte hinaus wegwei-

[76] TU Nr. 253, AdO Colmar AC 198.2; StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 1 (G 1.1).

[77] Erlass TU III Nr. 3420 v. 25. 8. 1951, StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 13 (G 6.0), Q. 97.

[78] Wortlaut: „toute latitude", Schreiben Nr. 319 v. 19. 11. 1949 an die franz. Landesverwaltung für Württ.-Hohenzollern, AdO Colmar AC 198.2. Weitergegeben durch Schreiben Nr. 2003 CLWH/AC v. 26.11., StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 13 (G 6.0), Q. 88.

sendes Schulgesetz erhalten. H. E. Edwards von der Militärregierung für Nordrhein-Westfalen betonte aber, dass dessen Umsetzung noch keineswegs abgeschlossen sei. Es bestehe Schulpflicht bis zum 15. Lebensjahr; sobald es möglich sei, solle sie um ein Jahr ausgedehnt werden. Die erste Stufe, bis zum 11. Lebensjahr, sei kostenlos, ebenso grundsätzlich, aber mit Ausnahme der zahlreichen und wichtigen halbprivaten und privaten Anstalten, die höhere Schule. R. A. B. Butler, der Erziehungsminister, trete für schulische Vielfalt ein, auch für Schulen, an denen Eltern einen Beitrag zur Heranbildung ihrer Kinder leisteten. Ohnehin sei Butler nicht der Meinung, dass das Schulwesen schon an und für sich die soziale Struktur eines Landes bewirke. Die deutschen Teilnehmer an der Tagung konnten aus diesen offenen Darlegungen den Schluss ziehen, dass die Erziehungsoffiziere ihrer Besatzungsmächte einen Kampf kämpften, der in den Ursprungsländern noch gar nicht zu Ende geführt war oder allenfalls vor kurzem sein Ende gefunden hatte.[79]

Viel schien in der nächsten Zeit davon abzuhängen, welche Vorschläge die paritätisch besetzten Kommissionen machen würden und wie stark sie sich zur Geltung bringen konnten. Ihre Bildung war in der französischen Zone durch Koenigs letzte Ordonnance vom 4. August 1949 bestimmt worden,[80] aber obwohl Schmittlein den gegebenen Rahmen noch im gleichen Monat auszufüllen bestrebt war und auf Eile drängte,[81] kam es zu den ersten Arbeitssitzungen erst im folgenden Jahr. Für Württemberg-Hohenzollern bestimmte Minister Sauer die deutschen Mitglieder am 7. Dezember 1949: Ministerialrat Dr. Lambacher, Prof. Dr. Eduard Spranger von der Universität Tübingen, Oberstudiendirektor Dr. Erich Haag vom Tübinger Uhland-Gymnasium, Schulrat Schick vom Bezirksschulamt Saulgau und Dr. Ebersbach vom Amt für Heimatdienst in Tübingen.[82] Schmittlein hatte seinen Mitarbeitern nahegelegt, die zu benennenden Persönlichkeiten aus den Bereichen Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Pädagogik zu wählen und dabei Sorgfalt walten zu lassen: Da die Kommission nur eine beratende Funktion habe, hänge es von der Qualität der Beteiligten ab, inwieweit ihr Rat gehört werde. Den Vorsitz sollte auf französischer Seite der Adjoint culturel des Landeskommissariats innehaben. Ein Angehöriger des Service des relations universitaires beim Commissariat régional sollte dabei sein, im Übrigen könnten jedoch im Einvernehmen zwischen dem Landeskommissariat und der Direction

[79] Zur Konferenz (15.–17. 12. 1948): AdO Colmar AC 198.2. Wie elitär und leistungsbezogen das franz. Bildungswesen noch Anfang der Sechzigerjahre, kurz vor Pichts dramatischer Warnung vor einer deutschen Bildungskatastrophe, war, zeigen Capelles Ausführungen 1964, S. 111–121.

[80] Ordonnance No. 226, vgl. Kap 7.1 und dortige Anm. 69.

[81] Vermerk v. 20. 8. 1949, AdO Colmar AC 82.3.

[82] TU I Nr. 4054, AdO Colmar AC 82.3.

Générale des Affaires Culturelles beim Hohen Kommissar auch Deutsche entsandt werden, die durch ihre Objektivität geeignet erschienen.[83] Der Vorschlag, den Rodolphe Entz Schmittlein im Januar 1950 machte, entsprach der Vorgabe qualitätvoller Besetzung. Außer ihm selbst sollten der französische Universitätskurator Cheval, der Rektor der Tübinger Universität, Prof. Dr. jur. Erbe, Domdekan Dr. Storr, der im Bischöflichen Ordinariat Rottenburg für die Schulfragen zuständig war, und Oberkirchenrat Keller von der Evangelischen Landeskirche an den Beratungen teilnehmen.[84]

Für die erste Sitzung hatte Schmittlein eine Programmdiskussion vorgeschlagen,[85] deren Schwerpunkte er in einem Schreiben an das rheinland-pfälzische Landeskommissariat spezifizierte: Propädeutische Kurse und Studium generale, die Einführung der Politikwissenschaft an den Universitäten, die Bedeutung des Abiturs für die Zulassung zum Studium, die Erarbeitung einer endgültigen Regelung für die Bewertung der zwischen 1945 und 1950 nach unterschiedlichen Richtlinien abgenommenen und verschieden anspruchsvollen Reifeprüfungen, die Schulbuchfrage ...[86] Am 11. März 1950 regte der französische Vorsitzende der für Rheinland-Pfalz zuständigen Kommission an, Themen wie die Organisation und geistige Ausrichtung des Unterrichtswesens, die Lehrpläne und Schulbücher, das Prüfungswesen, die Universität und die Volksbildung zu erörtern. Das Protokoll vermerkt „allgemeine Zustimmung" zu diesen Vorschlägen. Als Diskussionsgegenstände für die zweite Sitzung wurden dann aber Themen beschlossen, bei denen Meinungsunterschiede kaum zu erwarten waren: internationale Begegnungen und der internationale Studenten- und Schüleraustausch.[87] Entsprechend verlief in Württemberg-Hohenzollern die zweite Sitzung ohne wirklich brisante Themen: Man erörterte die Modalitäten der Zulassung neuer Lehrwerke und die bei einer Umstellung des Schuljahrbeginns zu bedenkenden Auswirkungen auf die Reifeprüfung, die Arbeit des Leibniz-Kollegs und die Zulassung zur Universität.[88]

Auch bei einer gemeinsamen Sitzung der Gemischten Kommissionen der französischen Zone, die am 8. November 1950 in Speyer stattfand,[89] stand der Austausch zwischen Deutschland und Frankreich im Vordergrund des Interesses. Es wurde begrüßt, dass dank der Direction Générale des Affaires Culturelles beim Hohen Kommissar die Zahl der Frankreich-

[83] Wie Anm. 81.
[84] Nr. 2246 LWH/AC, Eingang 17. 1. 1950, AdO Colmar AC 82.3.
[85] Wie Anm. 81.
[86] Schreiben 01168 HC/DC v. 9. 2. 1950, AdO Colmar AC 82.3.
[87] AdO Colmar AC 82.3.
[88] 20. 2. 1950. Das Protokoll ging am 1.4. mit Schreiben 3131 C.AC/AM dI an Schmittlein.
[89] No. 02995 HC/DC/SUS, AdO Colmar AC 82.3.

aufenthalte im Sommer 1950 weit höher gewesen war als davor. Gesprächsgegenstand war diesmal aber auch die Reifeprüfung. Das Protokoll hält fest, dass das Zentralabitur mit anonymer Korrektur alle Widerstände überwinde: den Kastengeist, dreiste Begünstigung, auch den Hochmut gewisser Schulleiter und die Faulheit vieler Lehrer. Immer mehr setze sich das neue Verfahren durch. Für Rheinland-Pfalz war dies freilich eine zu optimistische Prognose.

Am 9. Juli 1952 legte R. Buisson, Chargé de Mission im Cabinet der Direction Générale, dem Ministre Plénipotentiaire Henry Spitzmuller einen Bericht[90] über die Entstehung und Tätigkeit der Gemischten Kommissionen vor, die vom Hohen Kommissar finanziell unterstützt wurden.[91] Die Kommissionen träfen sich außer in der Zeit der Sommerferien jeden Monat, verhandelt werde auf Deutsch, die Beteiligten urteilten als unabhängige Persönlichkeiten, nicht als Vertreter bestimmter Einrichtungen. In Württemberg-Hohenzollern seien aus dem Bereich der höheren Schule der Schuljahranfang und die Ferienzeiten, die Schulreform, Körperstrafen, Notenstufen, der allgemeine Schülerwettbewerb und das Leibniz-Kolleg Gegenstand von Diskussionen gewesen. Wie regelmäßig man zu dieser Zeit tatsächlich zusammenkam, bleibt unklar: Im Februar 1952 hatte Buisson erwähnt, die nächste Sitzung sei für Mai vorgesehen.[92] Entz scheide aus und werde vorerst vertreten, da Landeskommissar Widmer im Hinblick auf den Südweststaat keine Neuernennung vornehmen wolle. Spitzmuller ging davon aus, dass die Arbeit im größeren Land fortgesetzt werde. Falls die Landesteile mit einer hinreichend hohen Autonomie ausgestattet würden, sollten auch zwei Kommissionen bestehen bleiben.[93] Beim Maitermin sprachen die Kommissionen jedoch in einer gemeinsamen Sitzung ebenso über ihren Zusammenschluss wie über ihre künftige Tätigkeit.[94] Wie sich schnell zeigte, war für diese im Südweststaat kein Platz mehr. Es konnte in den Regierungsbezirken Südwürttemberg-Hohenzollern und Südbaden keine eigenen und als solche beeinflussbaren kulturpolitischen Grundsatzentscheidungen geben, da alle diese Entscheidungen durch die Regierung und den Landtag in Stuttgart getroffen wurden. Die Funktion sachverständiger Beratung des Ministeriums erfüllte von nun an der vom bisherigen Württemberg-Baden auf das ganze Land ausgedehnte Landesschulbeirat.

---

[90] No. 0587 HC/DC, AdO Colmar AC 82.3.

[91] Am 29. 2. 1952 sandte Spitzmuller Prorektor Prof. Erbe einen Scheck über DM 7500.– für die Arbeit der württ.-hohenzollerischen und der badischen Kommission im Jahr 1952 (No. 04544, AdO Colmar AC 82.3)

[92] Wie Anm. 90.

[93] Schreiben an Prorektor Erbe v. 29.2. (wie Anm. 91).

[94] Schreiben Spitzmullers v. 23. 5. 1952 an den Landeskommissar für Württ.-Hohenzollern, 5340 HC/DC, AdO Colmar AC 82.3.

Auch die Zukunft der Schulreform war offen. Anfang Februar 1951 berichtete die Stuttgarter „Deutsche Zeitung und Wirtschaftszeitung“ über ein mit Lambacher geführtes Gespräch.[95] Lambacher unterstrich darin die Gleichwertigkeit der Volksschuloberstufe mit der Unterstufe der höheren Schule. Nach vier Grundschuljahren sollte eine orientierende Prüfung die weitere Schullaufbahn einleiten. Art und Richtung der Begabung, nicht deren Höhe, aber auch der Wunsch der Eltern sollten für den Besuch des praktischen oder theoretischen Schulzweigs entscheidend sein. Zum vierjährigen praktischen Zweig sollten zwei Ergänzungsjahre (9. und 10. Schuljahr) hinzukommen; der gleichfalls vierjährige theoretische Zweig führe zum fünfjährigen Gymnasium. Ohne dass eine Senkung der Anforderungen an die Jugendlichen gewollt sei, wandle sich die alte Lernschule zur Erziehungsschule: Erziehung durch Bildung. Dies war vage, doch bewegte sich Lambacher offenbar in der vom nördlichen Landesteil eingeschlagenen Richtung. Wenn es zum Südweststaat kommen würde, war über die Gestalt der Schule wohl ohnehin neu zu beschließen.

Der Modus der Reifeprüfung wurde vorsichtig den Wünschen der Schulen angepasst, ohne dass, jedenfalls vor dem Abitur 1952, eine Wiederherstellung des Zustandes von 1946 beabsichtigt war.

Zum Ablauf des Abiturs im Jahr 1949 bemerkte Entz[96], die Prüfungsaufgaben seien mit Ausnahme des Faches Mathematik, in dem die Mehrzahl der Schüler überfordert gewesen sei, gut aufgenommen worden. Von den zwei Texten im Fach Englisch entstammte einer dem Werk von T. S. Eliot, unter denen im Fach Französisch befand sich ein Text von Georges Bernanos. Als Hilfe war im Französischen die Angabe gerade einer Vokabel nötig, im Englischen nicht einmal das. Zwei Jahre davor hätten Texte dieser Schwierigkeitsstufe von vielen Abiturienten noch nicht bewältigt werden können.

1950 wurde das Gewicht der einzelnen Prüfungsteile verändert. Die im laufenden Schuljahr erbrachte, in der Anmeldenote zusammengefasste Leistung und die mündliche Prüfung sollten jeweils ein Viertel der Endnote ausmachen. Der infolge der Korrekturweise von Unterschieden zwischen den Schulen weniger abhängige und daher besonders aussagekräftige schriftliche Teil der Prüfung zählte 50 %.[97]

So wurde auch im folgenden Jahr verfahren. Die Zulassung zum Abitur oder gegebenenfalls die Ablehnung beantragte der Klassen-Lehrerrat an der Schule beim Kultministerium, das die Entscheidung traf. Wer teilnehmen konnte, wurde in fünf Fächern schriftlich geprüft: in Deutsch, Fran-

[95] 3. 2. 1951, AdO Colmar AC 198.2.

[96] 1164 SAA/EDU/40 b 2 v. 14. 6. 1949, AdO Colmar AC 156.1. Vgl. zur Reifeprüfung 1949 Kap. 7.4 und dortige Anm. 122–125.

[97] Telegramm der franz. Landesverwaltung v. 1. 3. 1950, AdO Colmar AC 156.1.

zösisch und Mathematik an allen Schulen, dazu am Gymnasium in Latein und Griechisch, an der Oberschule in Englisch oder Latein und entweder in Physik oder in Chemie oder in Biologie. Die mündliche Prüfung erstreckte sich am Gymnasium auf Deutsch, Französisch und Geschichte und weiterhin auf Latein oder Griechisch und eines der naturwissenschaftlichen Fächer, an der Oberschule auf Deutsch, Französisch, Mathematik und Geschichte und zusätzlich eine der Naturwissenschaften, auch, falls gewünscht, auf Latein: Die Wahl des letzteren Faches konnte bei der Aufnahme des Studiums eines Lateinkenntnisse fordernden Faches die Ablegung einer Ergänzungsprüfung unnötig machen. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben stellte das Ministerium aufgrund von Vorschlägen aus den Schulen einheitlich für das Land. Die Fachlehrer der Abiturientenklassen übernahmen die Erstkorrektur, danach wurden die anonymisierten Arbeiten vom Kultministerium an die Zweitkorrektoren versandt. Mit der Schlusskorrektur und Festsetzung der endgültigen Note war ein vom Ministerium gebildeter Ausschuss beauftragt, dem wenigstens zwei Fachleute je Fach angehörten. Die Teilnahme an der mündlichen Prüfung hing davon ab, ob im schriftlichen Teil insgesamt 40 Punkte erreicht und in keinem der Fächer weniger als vier Punkte zuerkannt worden waren. Das Ministerium bildete vier Prüfungsbezirke: Ravensburg, Rottweil, Sigmaringen und Tübingen. Für jeden Bezirk bestellte es einen Vorsitzenden und im Einvernehmen mit ihm den fünf bis sieben Fachausschüsse umfassenden Prüfungsausschuss aus Fachlehrern des Bezirks. Dieser Ausschuss prüfte dann in einem der anderen Bezirke, doch wurde der Fachlehrer des Abiturienten dem jeweiligen Fachausschuss beigegeben; er konnte mit Genehmigung des Ausschussvorsitzenden ergänzende Fragen stellen. Vorsitzender war stets einer der beiden bezirksfremden Fachleute, die im Wechsel prüften. Die Note hatte wiederum der Fachlehrer des Prüflings vorzuschlagen; bei Meinungsunterschieden oblag es dem Vorsitzenden, endgültig zu entscheiden. Im Gesamtergebnis der Reifeprüfung wurden auch die Jahresnoten in Philosophie und in den nicht geprüften naturwissenschaftlichen Fächern berücksichtigt.[98] Das Kurzschuljahr 1951/52 erzwang eine Vereinfachung des Verfahrens.

Im Oktober 1951 schaffte der Nordteil der ehemals französischen Zone das Zentralabitur ab. Der Kultusminister von Rheinland-Pfalz, Dr. Albert Finck, befand, besser als eine Entscheidung „vom grünen Tisch", um die es sich freilich überhaupt nicht handelte, sei es, das Urteil über die geistige Reife junger Menschen nach altbewährter Methode denen zu überlassen, die ihre Schüler kennten. Aus jeweils zwei oder drei von den Schulen gemachten Vorschlägen wählte das Kultusministerium für die vier schriftlichen Prüfungsfächer an der Schule einen aus. Die abgegebene Arbeit be-

[98] Erlass des Kultministeriums TU III 999 v. 14. 3. 1951, AdO Colmar AC 198.2.

wertete der jeweilige Fachlehrer, dessen Note der Schulleiter beanstanden, jedoch nur im Einvernehmen mit dem Fachlehrer ändern konnte.[99] Die französische Landesverwaltung, die der Zentrale hierüber berichtete, ging davon aus, dass Baden und Württemberg-Hohenzollern Rheinland-Pfalz folgen würden.[100]

Tatsächlich kam auch Lambacher den Gegnern der zentralen Reifeprüfung nun weit entgegen. Nach dem vom 28. Januar bis zum 2. Februar 1952 abgehaltenen schriftlichen Teil wurden die Arbeiten der Abiturienten von ihrem Fachlehrer und einem zweiten Fachlehrer derselben Schule korrigiert und bewertet. Das Kultministerium bildete für die Schlussbewertung einen Ausschuss, dem für jedes Fach drei Fachleute angehörten. In der mündlichen Prüfung, die zwischen dem 13. März und 3. April stattfand, wurden die Abiturienten von ihrem Fachlehrer geprüft; auch hier war ein zweiter Lehrer der Schule Mitberichterstatter. Die Rollen waren gegenüber dem Vorjahr vertauscht: Zwar konnte der Vorsitzende Fragen stellen, sogar die Prüfung an sich ziehen und bei unterschiedlichen Notenvorschlägen der Fachlehrer die Entscheidung treffen, aber in der Hauptsache führte dieses Mal der eigene Lehrer das Gespräch mit dem Prüfling. Der Vorsitzende hatte das Recht, von der mündlichen Prüfung zu befreien; in diesem Fall zählte die Anmeldenote doppelt. Auch die Bestimmung, dass niemand an der mündlichen Prüfung teilnehmen durfte, der in einem Fach weniger als vier Punkte erreicht hatte, wurde aufgehoben. Immer mündlich zu prüfen war nur, wer im Anmeldezeugnis oder im schriftlichen Prüfungsteil weniger als zehn Punkte erhalten hatte und wer zwischen dem Anmeldezeugnis und dem Ergebnis der schriftlichen Prüfung einen Unterschied von vier oder mehr Punkten aufwies.[101]

Die Reifeprüfung 1952 fand in einer zweifach besonderen Situation statt: Das Kurzschuljahr, das durch die notwendige Straffung des Lehrstoffs ohnehin Probleme mit sich brachte, wäre durch die längere Dauer eines zentralen Verfahrens weithin zum Prüfungsjahr geworden. Darüber hinaus legte die Entscheidung über den Südweststaat, die im April fiel, der Tübinger Unterrichtsverwaltung schon im Vorfeld die Überlegung nahe, ob eine Prüfungsweise beibehalten werden sollte, die sich von der in der Nordhälfte Württembergs üblichen deutlich unterschied. Anders als in Rheinland-Pfalz bedeutete jedoch das Abitur des Jahres 1952 nicht das Ende der von den Franzosen eingeführten Prüfungsart. Es war eine zeitbedingte Sonderlösung, die offenließ, wie es weitergehen würde.

---

[99] Bericht in der Ludwigshafener Zeitung „Die Rheinpfalz“ v. 26. 10. 1951, AdO Colmar AC 198.2.

[100] Bericht 3265/CULT/CAD an die Direction des Affaires Culturelles v. 6. 11. 1951, AdO Colmar AC 198.2.

[101] Erlass des Kultministeriums TU III 6060 v. 19. 12. 1951, AdO Colmar AC 198.2.

Ein Entgegenkommen konnte der Tübinger Kultusverwaltung auch deshalb vertretbar erscheinen, weil Württemberg-Hohenzollern die in (Süd-)Baden eingeführte Oberstufenprüfung[102] übernommen hatte. Seit dem Ende des Schuljahres 1948/49 war auch hier die Versetzung in die 7. Klasse der höheren Schule an das Bestehen einer Prüfung geknüpft, die „als Abschlussprüfung ... den Bedürfnissen des praktischen Lebens" dienen und wenig erfolgreiche Schüler zum Verlassen der Schule bewegen sollte. Es handelte sich um eine grundsätzlich schriftliche Prüfung, doch blieb zusätzliches mündliches Befragen vorbehalten. Für die Versetzung waren alle Fächer von Bedeutung, geprüft jedoch wurden vier „tragende Fächer": Deutsch durch einen Aufsatz, Französisch durch eine Herübersetzung und ergänzende Fragen, Mathematik durch vier Aufgaben, von denen drei gelöst werden mussten. Für die Erarbeitung standen jeweils drei Stunden zur Verfügung. In den Gymnasien kam eine zweistündige Übersetzung aus dem Lateinischen hinzu, in den Oberschulen eine entsprechende Übersetzung aus dem Englischen.

Anders als im Nachbarland und beim Abitur oblag die Oberstufenprüfung allerdings der Schule. Diese reichte für jedes Fach zwei Vorschläge ein, von denen einer in der Regel gewählt wurde, obwohl das Kultministerium den geeignet erscheinenden Vorschlag auch ändern oder von sich aus eine Aufgabe stellen konnte. Korrektur und Bewertung erfolgten durch die Schule, deren Leiter den Vorsitz innehatte; nachträglich wurden die Arbeiten der Behörde vorgelegt.[103] Im Schuljahr 1950/51 teilten Württemberg-Hohenzollern und (Süd-)Baden einander die gestellten Aufgaben mit.[104]

Über die Sonderreifeprüfung und Begabtenprüfung und ebenso über die Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen hatte sich Württemberg-Hohenzollern, wie schon ausgeführt,[105] mit dem nördlichen Teil Württembergs verständigt, sodass es insoweit keine Unterschiede gab.

Auch bei der psychologischen Begleitung der Arbeit der Schulen schloss Tübingen sich Stuttgart an. 1948 schlug Elfriede Höhn dem Kultministerium von Württemberg-Hohenzollern eine Beratungsstelle vor, die Schülern und ihren Eltern zweimal in der Woche offenstehen und bei Schul- und Erziehungsschwierigkeiten und bei der Feststellung der Art und Höhe der Begabung von Jugendlichen auf Wunsch Hilfe leisten würde. Zu ihren Aufgaben sollten auch die Empfehlung für eine Begabtenförderung und – über die Auskünfte des Arbeitsamtes hinaus – die Beratung

---

[102] Vgl. Kap. 5.3.2, 6.3 und 8.3.

[103] TU III 2260 v. 20. 4. 1948, TU III 7994 v. 16. 12. 1948. StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 84 (G 10.6), Q 2.

[104] StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 84 (G 10.6), Q 220.

[105] Kap. 8.1.

über geeignete Ausbildungs- und Berufswege gehören. Solche Beratungsstellen waren kein neues Konzept. Sie waren schon im Jugendgesetz von 1922 vorgesehen und danach in einer Reihe von Großstädten geschaffen worden, so 1928 in Stuttgart. Nach dem Krieg setzte zuerst Württemberg-Baden die Tradition fort. Auch Lambacher zeigte sich aufgeschlossen; es ließ sich nicht übersehen, dass in Württemberg-Hohenzollern ein Nachholbedarf bestand.[106]

Die von diesem Land während seines siebenjährigen Bestehens insgesamt erbrachten Leistungen sind rückblickend im Amtsblatt des Kultusministeriums von Baden-Württemberg gewürdigt worden.[107] Auch die französische Verwaltung hat ihr Wirken im Bereich von Unterricht und Erziehung bis zum Inkrafttreten des Besatzungsstatuts geschildert. Ihr Bericht endet mit einer Charakterisierung der Angehörigen der deutschen Behörde, mit denen die Fachleute der Délégation Supérieure zusammengearbeitet hatten. „Viele der leitenden Stellen sind jetzt nicht mit Opportunisten, sondern mit Menschen besetzt, die die besten schwäbischen Eigenschaften verkörpern: Bescheidenheit und Redlichkeit." Was geistiges Format und Initiative betreffe, handle es sich zwar nicht durchweg um hervorragende Persönlichkeiten. Aber als Partner sei „ein schlichter und loyaler Mensch" allemal einem überlegenen, jedoch schwankenden, also unberechenbaren und unzuverlässigen, vorzuziehen.[108] Das ist ein eingeschränktes Lob, setzt die Tübinger Kultusverwaltung aber nicht bewusst herab. Sie war, sieht man von Carlo Schmid ab, vielleicht in der Tat etwas glanzlos, zugleich jedoch sorgfältig und umsichtig: Unter ungewöhnlich schwierigen Bedingungen war und blieb sie um erträgliche Lösungen aufs Redlichste bemüht.

8.3 Baden

Im Land (Süd-)Baden trugen nach dem Inkrafttreten des Besatzungsstatuts weiterhin Wohleb und Fleig die Verantwortung für das Bildungswesen. Wohleb war im Februar 1949 erneut zum Staatspräsidenten gewählt worden. Als solcher, als Ressortminister für Kultus und Unterricht und gegen Ende zusätzlich als Justizminister[109] war er mit vielen Aufgaben belastet. Seine eigentliche Mission erblickte er in den frühen Fünfzigerjahren jedoch in der Wiederherstellung des Landes Baden, wie es vor 1933

[106] Schäfer 1995, S. 285–287.
[107] Frey 1962, S. 45 ff.
[108] Tätigkeitsbericht Württ.-Hohenzollern 1945–1949, AdO Colmar AC/SEO 149.2.
[109] Wohleb übernahm im März 1952 das Amt des Justizministers, nachdem Dr. Hermann Fecht, der dieses Amt seit Januar 1948 innegehabt hatte, verstorben war.

bestanden hatte. Unermüdlich warb er für dieses Ziel und kämpfte gegen die Bildung des als Bedrohung der gewachsenen Eigenart empfundenen Südweststaats. Landauf, landab besuchte er Heimattage, empfing im Freiburger Colombischlösschen und anderswo Trachtengruppen, hielt bei Jubiläen die Festrede, überreichte Wandteller mit dem badischen Wappen als „Ehrengabe der Landesregierung". Über das Freiburger Erzbischöfliche Ordinariat suchte er sogar die Heiligsprechung des Seligen Bernhard von Baden zu befördern, um dem Land einen besonderen Schutzheiligen zu geben. Zweifellos hat er in dieser Zeit in vielen die Bereitschaft gestärkt, sich mit der engeren Heimat zu identifizieren.

Er rechnete nicht mit einer Niederlage und erlaubte sich keine schwächenden Selbstzweifel. Doch musste freilich auch er erkennen, dass im amerikanisch besetzten Nordteil des historischen Landes die Anhänglichkeit an das einmal Gewesene und die Scheu vor einer engeren Verbindung mit Württemberg nicht so selbstverständlich waren wie in manchen Schwarzwaldkreisen, obwohl zur großherzoglichen Zeit das Schwergewicht im Norden gelegen hatte und der Süden sich, nicht zuletzt aus konfessionellen Gründen, des Öfteren unverstanden und benachteiligt gefühlt hatte. Ein entscheidender Faktor wurden die Neubürger in Nordbaden, Vertriebene aus deutschen Siedlungsgebieten im östlichen Mitteleuropa und in Südosteuropa, denen die Identifikation mit Deutschland leichtfiel, die besondere regionale Tradition jedoch geschichtlich überholt erscheinen konnte. Auch sie waren stimmberechtigt und ihre Zahl gab ihnen Gewicht. Am ehesten konnte Wohleb daher in Karlsruhe, das seine Rolle als Landeshauptstadt verloren hatte, und in katholischen Gebieten wie dem Bauland eine günstige Aufnahme seiner Argumente und Unterstützung erwarten. Er warb in den Monaten vor der entscheidenden Abstimmung auch dort und machte mit seiner Leidenschaft und Herzenswärme Eindruck.[110] Es verwundert nicht, dass ihm gegenüber dieser Aufgabe die tägliche Routine der Ämter in Freiburg nachrangig erschien.

Wohleb war ein redlicher und rechtlicher Mann. Aber der Dauerstreit, den er als Existenzkampf verstand, ging an seinem Wesen und Leben nicht spurlos vorüber. Er konnte grimmig werden und ungerecht über Menschen urteilen, die anders als er dachten.[111] Dass er sich Zumutungen ausgesetzt glaubte, ließ ihn in den politischen Mitteln weniger wählerisch werden, als bei seiner Lauterkeit eigentlich zu erwarten war. Der heimliche Versuch im Februar 1949, das vor 1945 preußische, nun mit Südwürttemberg ver-

[110] Vgl. Prof. Hugo Otts Gedenkartikel zu Wohlebs 100. Geburtstag in: „Badische Zeitung" v. 2. 9. 1988, S. 3: Ott schildert den starken Eindruck, den Wohlebs Rede in Tauberbischofsheim während des Abstimmungskampfes 1951 auf ihn machte.

[111] Selbst die jahrzehntelange Freundschaft des Ehepaars Wohleb mit einer Waiblinger Altersgenossin ist darüber zerbrochen. (Mitteilung Sophie Braun.)

bundene Hohenzollern durch Verheißungen auf die badische Seite zu ziehen, traf den dortigen Staatspräsidenten Gebhard Müller wie ein Schock. Auch politische Unterstützung der altbadischen Sache durch Frankreich hätte Wohleb wenige Jahre zuvor wohl kaum gesucht: Er wusste, dass für Paris andere Gründe als die seinen bestimmend waren.

Wie viel Zeit blieb bei alledem für das südbadische Bildungswesen? Wohleb war gewissenhaft und hat jedes seiner Ämter ernst genommen,[112] doch auch seinem großen Arbeitswillen und seiner Kraft waren Grenzen gesetzt. So wuchs die Verantwortung, die auf dem Ministerialdirektor des Kultusbereichs lag. Selbstsicher, wie Fleig war, nahm er sie bereitwillig auf sich, und er hat es wohl auch nicht ungern gesehen, dass seine unmittelbaren Mitarbeiter und die Beamten draußen in ihm den eigentlichen Kultusminister erblickten. Natürlich hätte der Staatspräsident zumindest die Marschroute auch dann vorgegeben, wenn er nicht zugleich der Ressortminister gewesen wäre. Zudem war Fleig loyal, obwohl er nicht in allem wie Wohleb dachte. Beide waren katholisch und konservativ, beide führende Mitglieder der CDU, beide überzeugte Altbadener, beide Verfechter eines leistungsfähigen Schulwesens, somit allenfalls in den Folgerungen nuanciert, die sie aus ihren Grundüberzeugungen zogen. Wohleb konnte seinem Vertreter vertrauen. Wie genau er sich um das, was im Kultusministerium geschah, um 1950 herum noch selber annahm, darüber gingen die Erinnerungen naher Mitarbeiter schon nach wenigen Jahren auseinander.[113] Die Hamburger Wochenzeitung „Die Zeit" bezeichnete die Tätigkeit Wohlebs als Kultusminister im Juli 1952 als „nominell".[114]

Für Fleig hatte die wachsende Machtfülle den Vorteil, dass er in einem wiedererstandenen Land Baden als Kultusminister kaum zu übergehen gewesen wäre. Sie brachte aber zugleich mit sich, dass sich viel Unzufriedenheit und Kritik an seinen Namen hefteten, ohne dass zwischen von

---

[112] Am 6. 8. 1948 erklärte er im Landtag: „Solange ich die Ehre habe, das Ministerium für Kultus und Unterricht zu verwalten, wird im Unterrichtsministerium keine Frage von Bedeutung entschieden, ohne dass sie dem verantwortlichen Minister zur Entscheidung vorgelegen hat." (Vgl. Kap. 6.3 und dortige Anm. 67.)

[113] Aufgrund der Würdigung durch Rolf Kiefer (1969, S. 51) könnte ein auch zeitlich starkes Engagement vermutet werden, das andere Angehörige des Freiburger Ministeriums (H. Kaspar, A. Kieffer) jedoch nicht bestätigt haben. Frau OStDin a. D. Epp sagte am 6. 4. 1987 auf Befragen, Wohleb habe sich um das Kultusministerium wenig gekümmert; Fleig sei „sein Mann" gewesen. Als Regierungsdirektor Fütterer (Kap. 5, dortige Anm. 441), der um 1950 ständig an Wohlebs Seite war, am 19. 11. 1990 zu Kiefers Darstellung befragt wurde, erklärte er, dafür habe Wohleb einfach nicht genug Zeit gehabt. Er habe sich politisch brisante Vorgänge vorbehalten und von Zeit zu Zeit mit Fleig beraten, diesen jedoch im Übrigen „machen lassen".

[114] Walter Fredericia, Revoltierende Schüler, Lehrer, Eltern. Der Fall Fleig und die Höhere Schule, „Die Zeit" v. 17. 7. 1952, S. 2.

ihm ausgeführten Weisungen der Besatzungsmacht und auf ihn selbst zurückgehenden Maßnahmen unterschieden wurde. Seine Feinde waren zahlreich; selbst im eigenen Lager war er umstritten. Man nannte ihn unaufrichtig.[115] Ein enger Mitarbeiter hat ihn Jahre später als jemand geschildert, dem es schwergefallen sei, einem Bittsteller unumwunden Nein zu sagen, so dass anscheinend mancher aus einem Gespräch mit Erwartungen schied, die sich dann nicht erfüllten.[116] Anderen erschien er in seinen Forderungen überstreng.[117] Nicht wenige warfen ihm konfessionelle Enge und zu bereitwilliges Zusammengehen mit dem Erzbischöflichen Ordinariat vor.[118] Mindestens bei den höheren Schulen scheint Fleig jedoch personellen Wünschen von dort nur entsprochen zu haben, wenn sie sich mit seiner eigenen Einschätzung deckten.[119] Bei der Entstehung des Privatschulgesetzes, das sich in Südbaden hauptsächlich auf katholische Einrichtungen auswirken musste, hat er, ohne es an Verständnis für die nicht öffentlichen Schulen fehlen zu lassen, die Rechte des Staates hartnäckig vertreten und gewahrt.

Auch deshalb verging, bis dieses Gesetz vom Landtag verabschiedet werden konnte, viel Zeit. Es hinkte der Entwicklung nach. Denn obwohl die schlechte Versorgungslage und der Mangel an Baumaterial und Einrichtungsgegenständen die Eröffnung privater Schulen nach dem Zusam-

---

[115] „Quo usque tandem, Ministerialdirektor Fleig?" – ein rüder Angriff in der Presse (13. 7. 1948; Kap. 6, dortige Anm. 58), den der „Zeit"-Artikel v. 17. 7. 1952 erwähnt.

[116] Gespräch mit Direktor a. D. Dr. Hermann Kaspar am 10. 3. 1987.

[117] Der in Anm. 114 erwähnte Artikel wirft Fleig vor, durch maßlose Erweiterung des Lehrstoffs und radikale Erschwerung der Prüfungen ein System eingeführt zu haben und zu praktizieren, „das die südbadische Schule samt Eltern, Schülern und Lehrern in einen Zustand der permanente Revolte versetzte."

[118] Fleigs enge Bindung an die kath. Kirche unterliegt keinem Zweifel. Als der frühere Zentrumsabgeordnete im Badischen Landtag und im Reichstag Dr. Ernst Föhr, der spätere Freiburger Generalvikar, im Mai 1945 die Gründung einer kath. Tageszeitung betrieb und einige „führende Freiburger Katholiken und ehemalige Zentrumsmitglieder" zu einer Vorbesprechung einlud, war Fleig dabei. Er war dann auch einer der Gesellschafter der Zeitung der Badischen Christlich-Sozialen Volkspartei (BCSV, später CDU), die von August 1946 bis Oktober 1949 unter dem Namen „Südwestdeutsche Volkszeitung" erschien. (Kronenberg 1986, S. 57, 103 f.) Fleig zählte zu den Gründern der BCSV und gehörte für sie dem Freiburger Stadtrat an. Er blieb seiner Linie lebenslang treu. Dies schloss Fairness gegen Nichtkatholiken keineswegs aus, doch kamen konfessionslose Volksschullehrer für ihn nicht in Betracht, da die christliche Erziehung der Schüler Teil der Berufsaufgabe sei.

[119] Dies der Eindruck seines Mitarbeiters H. Kaspar (Gespräch am 10. 3. 1987. Vgl. Kap. 5, dortige Anm. 445). Frau OStDin a. D. Epp erklärte auf Befragen, das Ministerium habe stets sachbezogen gearbeitet und den Beförderungen von Lehrern nach bestem Wissen deren Leistung zugrunde gelegt. Ihr sei kein Fall erfolgreicher Einmischung von außen – sie erwähnte die Militärregierung und die politischen Parteien – zugunsten bestimmter Personen in Erinnerung. (Gespräch am 6. 4. 1987.)

menbruch besonders schwierig machten, waren in (Süd-)Baden, als der Landtag Ende November 1950 das Privatschulgesetz beschloss,[120] um die zwanzig solcher Schulen an der Arbeit.[121]

Das Grundsätzliche war durch die Weimarer Reichsverfassung vorgezeichnet: „Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen." Die Genehmigung wurde an drei Bedingungen geknüpft, war jedoch, wenn diese erfüllt waren, zu erteilen: Lehrziele und Einrichtungen, aber auch die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte durften nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückbleiben. Eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen ihrer Eltern war zu vermeiden. Schließlich mussten die Lehrkräfte wirtschaftlich und rechtlich gesichert sein.[122] Diese Bestimmungen sind 1949 in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland übernommen worden.[123]

Als jedoch nach einer ersten Fühlungnahme mit dem Erzbischöflichen Ordinariat und mit Direktoren privater Schulen im August 1947 Fleig, Landtagspräsident Dr. Karl Person und ein Sprecher der katholischen Privatschulen am 9. Oktober zur eingehenderen Erörterung eines Gesetzentwurfs des Ministeriums zusammenkamen, geriet man heftig aneinander. Schon das Wort „Ersatzschule" gab Anlass zum Ärger: Private Schulen seien kein Ersatz für andere, vielmehr eine Ergänzung, die dem Elternwillen in besonderer Weise Rechnung trage. Das Elternrecht sei ein Naturrecht, der dem Entwurf zugrunde liegende Staatsbegriff dagegen „total sozialistisch oder faschistisch". Was führte zu so gereiztem Widerspruch? Der Entwurf hatte drei Bedingungen gestellt: Der Errichtung einer privaten Schule dürften öffentliche Interessen nicht entgegenstehen, Schule und Lehrkräfte müssten wirtschaftlich gesichert sein und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern dürfe nicht gefördert werden – überwiegend bekannte und keineswegs willkürliche Auflagen. Schon die Weimarer Verfassung hatte Standesschulen für Adlige oder besonders Begüterte untersagt.[124] Nun wurde eingewandt, eine Sonderung

---

[120] Landesgesetz über das Privatschulwesen und den Privatunterricht (Privatschulgesetz) v. 14. November 1950, RegBl B v. 9. 2. 1951, S. 15 f.

[121] Im Frühjahr 1951 gab es in Südbaden einschließlich der zu den höheren Schulen gerechneten Freiburger Waldorfschule 20 Ersatzschulen und eine Ergänzungsschule. (Mitteilung des Bad. Ministeriums des Kultus und Unterrichts an das Sekretariat der KMK, 9. 4. 1951, StAF, Abt. F 110/9, Bund 323/324.)

[122] Verfassung des Deutschen Reichs v. 11. August 1919 (RGBl, S. 1383), Art. 147. Kommentar von Gebhard 1932, S. 530 f.

[123] Art. 7 Abs. 4 GG gewährleistet „das Recht zur Errichtung von privaten Schulen". Auf diese Zusicherung folgen die Bestimmungen der Weimarer Verfassung. Das gesamte Schulwesen steht jedoch nach Art. 7. Abs. 1 unter der Aufsicht des Staates.

[124] Siehe Anm. 122.

nach der Vermögenslage der Erziehungsberechtigten treffe auf jede Privatschule zu; die ungenügende Sicherung von Schule und Lehrern sei, da kirchliche Schulen häufig mit geringen Geldmitteln anfingen, unvermeidlich, und der Gesichtspunkt des öffentlichen Interesses biete einem kirchenfeindlichen Ministerium den Vorwand, die Gründung jeder konfessionellen Schule abzulehnen. Um dies zu verhindern, ist im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland dann ausgeführt worden, wo die Möglichkeiten staatlichen Handelns enden und wann die Genehmigung erteilt werden muss. Dennoch überrascht, wie undifferenziert Erinnerungen an die nationalsozialistische Diktatur auf die Absichten des badischen Ministeriums und die politische Zukunftsentwicklung übertragen wurden. Im Zusammenhang mit der Lehrerbildung für die Volksschulen fiel das Wort, man begegne der Katholizität einer staatlichen Akademie „mit berechtigtem Misstrauen".[125]

Vielleicht hielt es der Vertreter der katholischen Privatschulen für taktisch klug, am Anfang die Zähne zu zeigen, obwohl dies Fleig nur verstimmen konnte. Manche Besorgnisse waren zudem Missverständnisse. Es fiel dem juristischen Referenten des Ministeriums, Dr. Rolf Kiefer, leicht, in einem kurz nach der Unterredung verfassten Aktenvermerk das verwendete Wort „Ersatz" zu rechtfertigen. Er wies außerdem darauf hin, dass eine „Sonderung" nicht schon angenommen werde, wenn das Schulgeld der Privatschule in angemessenem Umfang über das an öffentlichen Schulen Übliche hinausgehe. Zugleich jedoch unterstrich er, dass die Verantwortung gegenüber Eltern und Schülern anderen Interessen vorgehen müsse. Er zitierte Art. 25 der Badischen Verfassung, um Art und Grenzen des anerkannten Elternrechts deutlich zu machen. Nebenbei konnte er sich die Bemerkung nicht versagen, dass die finanzielle Sicherung einer Privatschule „einer Kirche ... doch eigentlich kaum schwerfallen" dürfte. Der öffentlichen Schule komme keine Monopolstellung zu, wohl aber ein Vorrang „in einem Stadium sinkender Staatsautorität, das über die notwendige Beschränkung der früheren staatlichen Allmacht weit hinausgeht." Private Schulen sollten nicht „nach Belieben" und „ohne das geringste öffentliche Interesse an der Schule ... wie Pilze aus der Erde schießen." Andernfalls werde „vereitelt, was der Staat in seinem eigenen Schulwesen mit allen möglichen Mitteln zu erreichen sucht": „durch Abbau staatlicher Anstalten, Beschränkung der Schülerzahl an Höheren Schulen und andere Maßnahmen das Entstehen eines Heeres von Menschen zu verhindern, das später von den entsprechenden Berufen nicht aufgesaugt werden kann und so als geistiges Proletariat zu einer förmlichen Gefahr für die Betroffenen selbst und für die Gesamtheit werden müsste."[126]

[125] StAF, Abt. F 110/9, Nrn. 323, 324.
[126] Vermerk v. 14. 10. 1947, StAF, Abt. F 110/9, Nrn. 323, 324.

Hier wird der innerste Grund des Widerstrebens genannt, der für Fleig nicht weniger ausschlaggebend war als für seinen juristischen Mitarbeiter. Nicht die konfessionellen Schulen stellten das Problem dar, obwohl nach Jahren gemeinsam erfahrener Benachteiligung und durchlittener Verfolgung die Beseitigung geschichtlicher Grenzziehungen und eine weitere Annäherung der Konfessionen vielleicht näherlagen als eine wiederbelebte Zweigleisigkeit und Abschottung: Schließlich bekannte man sich im politischen Bereich zu einer gemeinsamen Partei. Entscheidend war die Erinnerung an die Not der Abiturienten und Universitätsabsolventen am Ende der Weimarer Republik und die Tatsache, dass viele von ihnen, da sie ohne Berufsperspektive blieben, in ihrer Ratlosigkeit Rattenfängern zugelaufen waren. Es war darüber hinaus nicht auszuschließen, dass von Schulgeld und Spenden abhängige Einrichtungen zahlungskräftigen Eltern entgegenkommen würden, deren Kinder an öffentlichen Schulen den Anforderungen nicht genügt hatten. Man konnte jedoch nicht Leistungsstandards wiederherstellen und hochhalten und zugleich Schlupflöcher öffnen. Bei Fleig waren hier Überzeugungen berührt, die in seinem eigenen, harten Werdegang wurzelten. Er konnte bei diesem gesellschaftspolitischen Anliegen, das ihm ein Gebot des Anstandes und der Gerechtigkeit war, auf Wohlebs Unterstützung bauen. Auch dieser verstand Bildungschancen als Vorrecht, das verdient sein wollte; Hilfe brauchten in erster Linie die weniger Begünstigten.

Ein Gegenentwurf der privaten Schulen bezeichnete es als deren Zweck, „im demokratischen Staate dem verfassungsmäßigen Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder möglichste Freiheit zu gewähren wie auch das staatliche Bildungs- und Erziehungswesen zu befruchten und zu ergänzen." Der Referent des Ministeriums schrieb an den Rand des Aktenstücks das Wort „Propaganda". Es war aber unvermeidlich, weiterzuverhandeln und eine für alle Seiten erträgliche Lösung zu suchen.

Erhebliche Verärgerung bewirkte im Ministerium ein von der Gegenseite eingeholtes Rechtsgutachten des Freiburger Staats- und Völkerrechtslehrers Professor Dr. Wilhelm Grewe, das im Spätjahr 1949 erneut eine Verzögerung des Gesetzes verursachte. Neben weithin unstrittigen Feststellungen wie der, dass ein höheres Schulgeld kein Hindernis für die Genehmigung einer Privatschule sein dürfe, vertrat der Gutachter die Ansicht, dass einzig ungenügende Sicherung der Lehrkräfte dazu berechtige, die Genehmigung zu versagen. Die Schulaufsicht sei darauf beschränkt, die Innehaltung der Genehmigungsbedingungen zu prüfen. Die Qualifikation von Leitern und Lehrern ergebe sich aus dem polizeimäßigen Gesichtspunkt der Zuverlässigkeit; Ablegung und Bestehen der beiden Dienstprüfungen dürften nicht gefordert werden. Ebenso wenig seien detaillierte Auflagen hinsichtlich des Lehr- und Stundenplans, der

Stoffverteilung und der Ferienzeiten zulässig. Es sei die Funktion privater Schulen, die gleichen Ziele auf anderem Wege zu erreichen. „Privilegierten Privatschulen" allerdings könnten Bedingungen gestellt werden, die sich auf den Inhalt der Privilegierung beziehen. Nachdem die meisten privaten Höheren Schulen an der staatlichen Anerkennung interessiert sein mussten, da die Gültigkeit der Zeugnisse und die Möglichkeit des Erwerbs des Abiturs für die Eltern wesentlich waren, bot dies der Behörde einen Ansatz, ihre Vorstellungen durchzusetzen.[127]

In der Frage der Lehrerbildung erhielt das Ministerium vom Verband Badischer Gemeinden Unterstützung. Dieser bezeichnete die Ausbildung als Aufgabe des Staates, da die Einheitlichkeit gewahrt sein müsse und demokratische Erziehungsgrundsätze gesichert werden müssten. Die aus der Weimarer Reichsverfassung übernommene Regelung, dass „die wissenschaftliche Ausbildung des Leiters und der Lehrkräfte ... nicht hinter derjenigen der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen ... zurückstehen" dürfe, blieb auch deshalb erhalten; der Satz wurde jedoch durch die Möglichkeit der Gleichstellung einer andersartigen, aber gleichwertigen Ausbildung ergänzt. Die wissenschaftliche Ausbildung umfasse neben der fachspezifischen auch die pädagogische.

In der Begründung des Gesetzeswortlauts räumte das Ministerium ein, dass das öffentliche Schulwesen schon wegen der wünschenswerten Einheitlichkeit „der Vielfalt berechtigter Elternwünsche und erzieherischer Bedürfnisse nicht immer in vollem Umfang gerecht werden" könne. Von Internatsschulen könne besonders an verwaisten, gebrechlichen oder auch verwahrlosten Kindern wertvolle Arbeit geleistet werden. Sowohl eine weltanschaulich einheitliche Erziehung als auch die Erprobung neuer pädagogischer Methoden biete sich für private Schulen an. Gleichwertigkeit sei Bedingung bei den Lehrzielen und Einrichtungen, nicht aber beim Lehrplan und den Lehrmethoden. Andererseits beharrte das Ministerium bei staatlich anerkannten Privatschulen, deren Zeugnisse dieselben Berechtigungen gaben wie die der öffentlichen Schulen, auf seiner Aufsichtspflicht und seinem Aufsichtsrecht: Die Prüfungen müssten sich nach den für die öffentlichen Schulen geltenden Vorschriften richten; der Leistungsstand der Klassen müsse am Schuljahrsende dem Leistungsstand der öffentlichen Schulen entsprechen.[128]

In den drei Jahren der Diskussion hatten sich die Standpunkte einander genähert. Es gelang Fleig und seinem Haus, verbliebene Bedenken in wei-

---

[127] Gutachten v. 1. 9. 1949, StAF, Abt. F 110/9, Nrn. 323, 324.
[128] Wie Anm. 126.

teren Besprechungen mit dem Verband der Privatschulen auszuräumen.[129] Damit war der Weg für das Gesetz endlich frei.

Obwohl es vom Landtag erst am 14. November 1950 beschlossen wurde, war das Badische Privatschulgesetz, nachdem eine Ländervereinbarung aus der Zeit der Weimarer Republik „praktisch in keinem Land Gesetzeskraft erlangt" hatte, zusammen mit dem etwas späteren Hamburger Gesetz vom 25. Mai 1951 das erste moderne Privatschulgesetz in Deutschland.[130] Es wirkte sowohl auf die Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister über das Privatschulwesen vom 10./11. August 1951 als auch auf die folgenden Gesetze anderer Bundesländer[131] ein.

Professor Grewe war in seinem Gutachten davon ausgegangen, dass Privatschulen sich selbst finanzieren, das Land also finanziell entlasten. Es war jedoch abzusehen, dass bald auch der Gesichtspunkt eine Rolle spielen würde, dass Eltern, deren Kinder private Schulen besuchten, zweimal zur Kasse gebeten würden: Als Steuerzahler trugen sie zum Unterhalt der öffentlichen Schulen bei, die sie nicht nutzten. Man konnte freilich den Besuch einer privaten Schule als Entscheidung verstehen, die in das Belieben des Einzelnen oder seiner Erziehungsberechtigten gestellt war, ohne den Staat zu verpflichten,[132] umso mehr als die öffentlichen Hände keines-

---

[129] Gespräch v. 5. 7. 1950 mit Rechtsanwalt Hellmut Becker und P. Rektor Faller S. J., Gespräch v. 10. 10. 1950 mit Dr. Tenhof. Auch Prof. Grewe stimmte dem Gesetzentwurf schließlich zu.

[130] Ministerialrat a. D. Dr. Hans Heckel im Deutschen Verwaltungsblatt, 1951, Heft 16, S. 495–498. Zum Gesetz erschien noch im gleichen Jahr (23. 7. 1951) eine Durchführungsverordnung (RegBl B 1951, S. 127). Innerhalb des gegebenen Rahmens wurden die anerkannten Privatschulen so nah wie möglich an die öffentlichen Schulen herangeführt, deren Aufnahme- und Versetzungsbestimmungen auch für die privaten Schulen verbindlich waren. (Die Versetzungsbestimmungen konnten auch nicht dadurch umgangen werden, dass vorherige Schüler öffentlicher Schulen als Gastschüler in die Klassenstufe aufgenommen wurden, in die sie nicht versetzt worden waren.) Das Verhältnis der Schülerzahl zur Zahl der Lehrer musste dem in öffentlichen Schulen entsprechen. Unter der Voraussetzung, dass die Lehrziele zumindest gleich hoch angesetzt waren, konnten die Lehrpläne und -methoden abweichen.

[131] Hamburg 25. 5. 1951, Nordrhein-Westfalen 8. 4. 1952, Hessen 27. 4. 1953, Berlin 13. 5. 1954. Vereinbarung über das Privatschulwesen: Froese 1969, S. 284–287.

[132] Als in Frankreich in den Fünfzigerjahren wieder einmal die staatlichen Zuschüsse an Privatschulen zur Diskussion standen, klebten in Paris an Baumstämmen kleine Plakate: „Sie wollen Ihre Briefe nicht mit der Post schicken? Wir bezahlen Ihnen keinen privaten Briefträger! Sie möchten die öffentlichen Verkehrsmittel nicht benutzen? Wir finanzieren Ihnen kein eigenes Auto! Sie wollen Ihre Kinder nicht öffentlichen Schulen anvertrauen? Bitte bezahlen Sie die Kosten der Privatschule selbst." Auch in Baden-Württ. erklärte bei der Vorbereitung des Privatschulgesetzes v. 15. 2. 1956 der Landtagsabgeordnete Willi Lausen (SPD): „Eltern, die Besseres wollen als die öffentlichen Schulen bieten, oder die wünschen, daß besonderen Anliegen Rechnung getragen wird (etwa daß der Unterricht durchgehend vom besonderen konfessionellen Geist getragen sein soll), müssen dafür eine besondere finanzielle Leistung

wegs immer für zusätzliche Lehrer oder Unterrichtsräume hätten sorgen müssen, wenn einzelne Jugendliche statt privater Schulen öffentliche Einrichtungen besucht hätten. Überdies waren kinderlose Verheiratete und Ledige ebenfalls Steuerzahler, deren Beträge die Schulbildung der Kinder anderer mitfinanzierten.

Dennoch erschien es fair, von gewissen Einsparungen auszugehen und begrenzte Zuschüsse an Privatschulen zu überlegen, wie sie auch im benachbarten Frankreich trotz der Trennung von Kirche und Staat geleistet wurden.[133] Wohleb sorgte dafür, dass im Haushalt für 1951 zunächst einmal 100 000 DM für solche Zuwendungen des Landes vorgesehen wurden.[134] Die Hälfte der Summe sollte Schülern anerkannter Privatschulen zugutekommen, deren Eltern ihren ständigen Wohnsitz im Land hatten, die andere Hälfte die Schüler aus dem Land berücksichtigen, die sich im Internat einer solchen Schule befanden. Hierdurch ergab sich bei der ersten Gruppe eine Zuwendung von 20 DM je Schüler(in); für die zweite Gruppe waren es jeweils 57 DM – bescheidene Beträge, die sich dennoch summierten. Die Schule Birklehof in Hinterzarten erhielt so rund 3 000 DM, St. Ursula in Freiburg über 7 000 DM, die Salemer Schule sogar deutlich mehr als 10 000 DM. Größter Empfänger war die Heimschule Lender in Sasbach, der über 18 500 DM zuflossen.[135] Wenige Jahre nach der einschneidenden Währungsreform waren solche Zuschüsse nicht zu verachten. Wie nötig und willkommen sie waren, zeigen Dankbriefe von Schulen an die Geldgeber, das Land oder das Ordinariat.[136] Wesentlich war vor allem der Durchbruch: In den folgenden Jahren haben sich die staatlichen Leistungen für private Schulen ständig erhöht.[137]

---

aufbringen." („Südwestrundschau" v. 18. 11. 1955, StAF, Abt. F 110/9, Nr. 326.)

[133] Ein immer wieder umstrittenes, aber langlebiges Gesetz aus dem Jahr 1850 erlaubte öffentliche Zuschüsse zum Unterhalt privater Schulen in Höhe von 10 % der Auslagen. Diese Begrenzung wurde erst 1993 aufgehoben.

[134] Die „Badische Zeitung" (Freiburg) berichtete am 8. 11. 1951 über eine Pressekonferenz Wohlebs am Vortag, bei der Wohleb sagte, wenn Privatschulen dasselbe wie öffentliche Schulen leisteten, hätten sie auch eine finanzielle Förderung verdient. (AdO Colmar AC 198.2.)

[135] AV v. 12. 2. 1952 – B 1561 – und 29. 5. 1953 – U III 5089 –, StAF, Abt. F 110/9, Nr. 326.

[136] Z. B. das Schreiben des Lehr- und Erziehungsinstituts St. Ursula, Villingen, v. 25. 2. 1953 (StAF, Abt. F 110/9, Nr. 326) oder das Schreiben des Missionsseminars der Pallottiner St. Josef in Hersberg v. 23. 12. 1954 an Generalvikar Dr. Hirt (Akten des Erzb. Ord. Freiburg, Eingangsnr. 18238).

[137] Bereits nach 5 Jahren, für das Rechnungsjahr 1956, beliefen sich die Zuschüsse auf fast 583 560 DM. Nach der Neufassung von § 17 Abs. 1 und 2 des Privatschulgesetzes v. 15. 2. 1956 ging man für das Rechnungsjahr 1959 von 288,75 DM je Schüler aus, wozu 150,15 DM für den Wegfall des Schulgeldes und 23,10 DM zur Durchführung der Lernmittelfreiheit kamen. Für die in Südbaden gelegenen Privatschulen ergab sich so ein Zuschuss von insgesamt 2 053 116,45 DM. (StAF, Abt. F 110/9,

Das (süd-)badische Privatschulgesetz war eine Pioniertat. In anderen Bereichen traten Initiativen und in der Folge Besonderheiten weniger deutlich hervor, obwohl es auch da Unterschiede zu anderen deutschen Ländern gab. Es entsprach der politischen Linie der Regierung Wohleb, dass man zwar auf der Ebene der Kultusministerkonferenz auf gemeinsame Entscheidungen hinarbeitete, Rücksichtnahme auf die Entwicklung in den zum Südweststaat hinstrebenden Nachbarländern hingegen nicht für erforderlich hielt.

Von der Beteiligung der Eltern- und Lehrerverbände an der Arbeit der Schulen ist bereits die Rede gewesen.[138] Schulgeld- und Lernmittelfreiheit wurden wegen der Leere der öffentlichen Kassen in (Süd-)Baden nicht als vordringlich betrachtet. Dasselbe galt für eine Senkung der Lehrerdeputate. Mit dem Abschluss der Entnazifizierung war der Lehrermangel fürs Erste beseitigt, die Einstellung zusätzlicher Kräfte nur noch ein Finanzproblem. Die Abteilung Höhere Schulen des Ministeriums gab Lehramtsbewerber mit schwachen Prüfungsleistungen, aber auch besser qualifizierte Bewerberinnen an berufliche Schulen weiter, wo der Bedarf noch länger anhielt.

Die von der französischen Besatzung für ihre Bedürfnisse teilweise oder ganz beschlagnahmten Schulgebäude waren auch in (Süd-)Baden noch im Herbst 1951 ein Problem, das der Lösung harrte. Wo es sich nur um einzelne Räume oder die Mitbenutzung der Turnhalle handelte, mochte die Belastung erträglich sein, aber in Baden-Baden standen das Markgraf-Ludwig- und das Richard-Wagner-Gymnasium, in Freiburg das Goethe-Gymnasium, in Lahr das Scheffel-Gymnasium und in Meersburg das Aufbaugymnasium im Neuen Schloss ausschließlich den Franzosen zur Verfügung, was sechs Jahre nach Kriegsende als Härte empfunden wurde.[139]

Über den Aufbau der Höheren Schulen und die sie abschließende Prüfung waren die Besatzungsmacht und die Schulverwaltung immer wieder aneinandergeraten. Im April 1949 berichtete Graff nach Baden-Baden, das Zentralabitur mit anonymer Korrektur werde im Landtag, auch von der

---

Nr. 327.) – Gegen Ende des Jahrhunderts erhielten die Waldorfschulen im Bundesgebiet je Schüler der Sekundarstufe 7 114.– DM und insgesamt rund 410 Millionen DM als staatlichen Zuschuss. In einer Pressekonferenz am 21. 7. 1998 erklärte der Bund der Freien Waldorfschulen, er fühle sich vom Staat im Stich gelassen, da die Zuschüsse nur knapp zwei Drittel der tatsächlichen Kosten deckten, während das Bundesverfassungsgericht einen Anteil von 80–85 % als angemessen betrachte. (Bericht der „Stuttgarter Zeitung“ v. 22. 7. 1998.)

[138] Kap. 6.7 und 6.8.

[139] StAF, F 110/9, Nr. 291; Klapper 1982, S. 129. Von der Mitbenutzung betroffen waren die höheren Schulen in Donaueschingen, Gernsbach, Radolfzell, Rastatt und Stockach.

CDU, heftig angegriffen und Wohleb könne nicht umhin, auf das herrschende Klima Rücksicht zu nehmen. Ohnehin sei er auch selber nicht sehr für diese Prüfungsweise, lasse aber Fleig machen. Mit diesem hatte Graff eine eingehende Aussprache und zollte danach seinem Partner Respekt: Er sei gegenüber Vertretern anderer deutscher Länder für das Zentralabitur eingetreten und habe eine Denkschrift vorbereitet, die das Für und Wider sorgfältig abwäge und die Nachteile des früheren Verfahrens mutig beim Namen nenne. Graff bezeichnete Fleig als ehrlichen und energischen Verteidiger der neuen Form der Prüfung; von ihm vorgeschlagene Modifikationen beeinträchtigten die Substanz nicht. Was Fleig befürwortete, war zunächst die automatische Zulassung aller Schüler(innen) der obersten Klasse. Der Aufsatz im Fach Deutsch sollte vom Fachlehrer begutachtet, dann aber dem Ministerium vorgelegt werden, das einen Zweitkorrektor aus einer anderen Schule um sein Urteil bitte. Beide Notenvorschläge sollten einem Drittkorrektor zugehen, der abschließend, ohne den Namen des Schülers zu erfahren, die Note erteile. In allen anderen Prüfungsfächern sollten zwei Korrektoren aus fremden Schulen die anonymisierten schriftlichen Arbeiten beurteilen. Die Teilnahme an der mündlichen Prüfung solle weiterhin von dem im schriftlichen Teil erreichten Ergebnis abhängen, es sollten aber 30/100 statt bisher 50/100 ausreichen. Falls das Schriftliche stark von der Jahresnote abweiche, könnten die jeweiligen Fachlehrer die Prüfer ihre Sicht wissen lassen und bei der mündlichen Prüfung anwesend sein, ohne jedoch bei der Notengebung mitzustimmen. Die Prüfer selbst würden aus anderen Schulen als der des jeweiligen Prüflings gewählt.

Fleig hatte bei seinem Gespräch mit Graff erwähnt, dass die Oberstufenprüfung Wirkung zeige. Auch bei ihr wurden in (Süd-)Baden die Aufgaben zentral gestellt und ohne persönliche Kenntnis des Prüflings bewertet. Ein Ergebnis von weniger als 8/20 im schriftlichen Teil bewirkte das Ausscheiden aus der Prüfung, die jedoch wiederholt werden konnte. Bei 8/20 und 9/20 im schriftlichen Teil wurde mündlich geprüft. Wer besser abschnitt, hatte die Prüfung bestanden, ohne noch mündlich befragt zu werden. Im Jahr 1948 hätten sich von rund 1600 Schülern nur 1000 der Prüfung unterzogen, 250 von diesen erfolglos. Auf diese Weise sei eine erste Auslese zustande gekommen; sie werde sich auf den überstarken Zustrom zur Universität auswirken.

Fleig erbat die Zustimmung der Militärregierung zur Veröffentlichung der an Wohlebs vorjährige Ausführungen im Landtag anknüpfenden Denkschrift. Sie betonte die Gerechtigkeit und Zuverlässigkeit des zentral durchgeführten Abiturs, aber auch seine Zumutbarkeit. Diese Prüfung schließe nicht nur die Schulzeit ab, sondern verleihe das Recht zum Studium und beeinflusse damit den Zugang zu bestimmten Berufen, der

von willkürlicher Notengebung nicht abhängen dürfe. Gegenüber einem nicht zentralen Verfahren, bei dem Ehrlichkeit herrsche, bedeute sie keine Erschwerung. Die Schüler besonders leistungsstarker, zugleich aber auch anspruchsvoller und streng bewertender Gymnasien wären benachteiligt, wenn die Jahresnote in die Endnote einginge; zugleich würden weniger tüchtige und mildere Schulen ihren Schülern einen Vorteil verschaffen. Es sei auch nie auszuschließen, dass vielfach bedrängte Lehrer aus Güte oder Schwäche in Versuchung gerieten, ungerechtfertigt entgegenzukommen. Dem müsse durch das Prüfungsverfahren vorgebaut sein. Denn „um die Drosselung ... kommen wir nicht herum". Der jährliche Bedarf an akademischem Nachwuchs liege in (Süd-)Baden bei unter 200 Personen. Daher müsse der Weg über die Volks- und Fachschulen (Berufsschulen) der normale sein. Finanzielle Überlegungen führten zum gleichen Ergebnis: Ein Volksschüler koste die Gesamtheit aller Bürger 84.–, ein höherer Schüler dagegen 435.– DM.

Die Denkschrift führte die mit Graff erörterten, schon für den unmittelbar folgenden Prüfungstermin vorgesehenen Verbesserungen des eingeführten Verfahrens auf. Auch zur Oberstufenprüfung würden nun alle Schüler der entsprechenden Klassenstufe zugelassen. Von den Lehrern werde keineswegs, wie behauptet worden sei, „Drill" gefordert. Andererseits dürften auch gute Lehrer nicht einfach nach persönlicher Neigung unterrichten, ohne den Lehrplan zu erfüllen. Die Eltern wiederum sollten von den Schulen nichts Unbilliges erwarten. Sowenig sämtliche Eltern gleich (gut) seien, könnten es die Lehrer sein. Alle Unzulänglichkeiten des Lebens vermöge die Schule nicht auszugleichen.

Die Baden-Badener Zentrale stimmte dem Druck der Denkschrift und damit den darin enthaltenen Modifikationen des Prüfungsverfahrens zu.[140] Nach den vorherigen Turbulenzen trugen sowohl die Broschüre des Ministeriums als auch der Verlauf der Reifeprüfung im Jahr 1949 zur Beruhigung bei. In seinem Bericht vom 20. Januar 1950 an die Zentrale lobte

[140] Bericht Graffs v. 5. 4. 1949 (1441/SC, AdO Colmar AC 156.1). Die schriftliche Reifeprüfung fand in Deutsch am 28.4., in den anderen Fächern am 16., 17. und 18. 5. 1949 statt, die mündliche Reifeprüfung und die Oberstufenprüfung im Juli. (Berichte Hagenmullers an die Zentrale v. 29.3. (7047/EDU) und 16. 5. 1949, AdO Colmar AC 156.1.) – Die von Fleig am 5. 4. 1949 erbetene Zustimmung zum Druck der Denkschrift wurde von der Délégation Supérieure für Baden am 11.4. in Baden-Baden beantragt (7150/EDU) und von dort erteilt. Auch der Zentrale mussten die Modifikationen des Verfahrens unverfänglich erscheinen. Anders in Rheinland-Pfalz: Von dort berichtete Buisson am 24. 1. 1950, dass die ein Drittel der Endnote ausmachende Vorzensur (Jahresleistung) völlig in der Hand der Schule des Abiturienten liege, die ebenfalls ein Drittel ausmachende schriftliche Note zur Hälfte und die restliche Komponente, das Mündliche, wieder zu 100 %, auch wenn der eigene Lehrer des Prüflings diesen in Gegenwart eines Ministerialbeauftragten befrage (AC 156.1).

Hagenmuller die Schüler und Lehrer. Die Presse habe sich unterschiedlich verhalten: Die „Badische Zeitung“ habe kommentarlos über den Inhalt der Broschüre berichtet, das „Badische Tageblatt“ unnötige Experimente kritisiert, „Das neue Baden“ die Organisation, nicht aber das Prinzip getadelt, die „Südwestdeutsche Volkszeitung“ freundlich kommentiert und die soziale Gerechtigkeit des Zentralabiturs anerkannt. Ein Landtagsabgeordneter allerdings wolle die Frage des zentralen Abiturs erneut aufgreifen; die Prüfung seines Sohnes war 1948 wegen Täuschung annulliert worden.[141]

In den Stundentafeln der Schulen sah das Ministerium, die gewonnene Bewegungsfreiheit nutzend, Änderungen vor. Für das altsprachliche Gymnasium blieb es zwar in den Klassen 6 bis 8 bei der hohen Wochenstundenzahl des Fachs Französisch, danach jedoch, in den Klassen 9 bis 13, wurde sie auf drei Stunden gesenkt. In den anderen Gymnasien sollte der Französisch-Unterricht mit sechs Wochenstunden in den Klassen 5 und 6 beginnen, dann (Klasse 7 bis 9) fünf Wochenstunden umfassen und zuletzt auf vier Wochenstunden zurückgehen.

In der Lehrerbildung war der „Einführungsdienst“ eine Neuerung dieser Jahre, mit der (Süd-)Baden anderen deutschen Ländern vorauseilte. Er verpflichtete badische Studierende für das Lehramt, die später im Amtsbereich des Freiburger Ministeriums tätig sein wollten, zu je einem vierwöchigen Praktikum an einer Volksschule und einer höheren Schule. Die erfolgreiche Teilnahme wurde seit dem Schuljahr 1948/49 Bedingung der Zulassung zum Vorbereitungsdienst, sofern die Studenten zu dieser Zeit nicht schon im 6. oder einem höheren Semester standen. Die Praktikanten sollten einem tüchtigen und bewährten Lehrer zugewiesen werden, der nicht nur in die Schularbeit einführen, sondern auch feststellen und beurteilen könne, „ob und inwieweit die für den späteren Erzieherberuf notwendige natürliche pädagogische Begabung vorhanden ist, besonders auch wie er (der Student) eine Klasse disziplinär meistert“.[142] Der zunächst von den Betroffenen als zusätzliche Belastung empfundene Einführungsdienst wurde schnell zur allgemeinen Forderung: Im Mai 1951 wünschten Stu-

---

[141] Bericht Hagenmullers v. 20. 1. 1950, AdO Colmar AC 156.1. Zum Ablauf der Reifeprüfung 1949 vgl. Wohlebs Schreiben B 8689 v. 1. 10. 1949 an den (süd-)bad. Landtag. Es heißt darin: „Die Prüfungsvorsitzenden erhielten vor Beginn der mündlichen Prüfung die ministerielle Weisung, die Jahresleistung ... in großzügiger Auslegung zu berücksichtigen, ja ... bei Kriegsteilnehmern, Flüchtlingen usw. sie den Ausschlag geben zu lassen.“ (StAF, A 1 Bad. Landtag, Nr. 254, Teil 1.)

[142] RegBl B 1948, S. 44: Bekanntmachung v. 9. 4. 1948. Vgl. AdO Colmar AC 132.4 und Kap. 6.5 und die dortigen Anmerkungen 92 und 93. Die Kreisschulämter wurden am 24. 6. 1948, die Direktionen der höheren Schulen am 18. 1. 1949 zusätzlich durch Erlass unterrichtet.

dentenvertreter die Übernahme durch alle Länder der Bundesrepublik,[143] und schon im Herbst 1952 waren zwei von ihnen, Schleswig-Holstein und Hessen, dieser Forderung nachgekommen.[144] Inzwischen hatte auch die Ständige Konferenz der Kultusminister die Forderung in ihren Beschluss zur Wissenschaftlichen Prüfung vom 26. Juni 1952 aufgenommen.

Für die Studierenden der Musikhochschule Freiburg, die den Lehrberuf anstrebten, gab es eine verbesserte Variante: Ein am privaten Gymnasium Birklehof in Hinterzarten neu eingestellter Lehrer erhielt zugleich einen Lehrauftrag an der Hochschule, hatte dort die „Schulmusiker" in die Methodik und Didaktik des Faches einzuführen und war während ihres Praktikums an einer höheren Schule in Freiburg zugegen. Eindrücke und Erfahrungen aus dem Praktikum waren dann Gegenstand einer eigenen Lehrveranstaltung an der Hochschule und den höheren Semestern wurde zusätzlich eine Gastwoche im Birklehof ermöglicht. Diese Ausbildung an drei Orten war, wie ein Protokoll am 12. Oktober 1948 bemerkte, „in ganz Deutschland in ihrer Art und Zweckmäßigkeit wohl einmalig".[145]

Eine Neufassung der Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien, die an die Stelle der nur gereinigten Ordnung von 1940 treten würde, war überfällig und seit mehreren Jahren Gegenstand der Überlegung. Im Mai 1947 ließ Prof. Tellenbach der französischen Militärregierung Vorschläge der Universität Freiburg für die einzelnen Fächer zugehen, wie sie auch die deutsche Unterrichtsverwaltung erhalten hatte,[146] und legte die Vorstellungen der Universität für den allgemeinen Teil der Prüfungsordnung dar: 8 Semester Studium, eine Prüfung in Philosophie für alle, eine Hausarbeit, die in drei Monaten zu verfassen sei, zwei Fächergruppen, innerhalb derer zwei Hauptfächer gewählt werden (Geographie sollte in beiden genannt sein), Wiederholung einer nicht bestandenen Prüfung erst nach zwei zusätzlichen Semestern. Falls Drei-Fächer-Kombinationen erlaubt würden, sollte Deutsch oder eine Fremdsprache mit Geschichte und Geographie, auch Deutsch in Verbindung mit einer

[143] Erklärung der Delegiertenkonferenz der philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten der westdeutschen Universitäten, Stuttgart 15.–19. 5. 1951.

[144] Bericht des Freiburger Ministeriums – Abwicklungsstelle – an das Tübinger Kultministerium – Abwicklungsstelle – v. 27. 10. 1952. StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 129 (G 25.1), Q 131. Zur Vorgeschichte der Schulpraktika vgl. Kap. 4, dortige Anm. 114.

[145] StAF, C 25/2, Nr. 39. Der Vorschlag kam von der Musikhochschule und wurde im Ministerium von Ministerialrat Prof. Dr. Kilchling (Hochschulen) und Oberregierungsrat Dr. Ruppel (Höhere Schulen) „vorbehaltlos" gutgeheißen. Georg Picht als Direktor der Schule Birklehof und die Hochschule entschieden sich gemeinsam für den Bewerber Hellmuth Segler, der diesen Teil der Ausbildung dann übernahm. Vorübergehend war sogar eine Lehrprobe Teil der Künstlerischen Prüfung (StAF, G 520/1, Nr. 32 – Schreiben Hammerstein v. 12. 2. 1950).

[146] AdO Colmar, AC–SEO. RUS –109.7.

Fremdsprache und Geographie gewählt werden können. Leibesübungen waren nur als Zusatzfach oder allenfalls in Dreierverbindungen als Nebenfach erwünscht. Dasselbe galt für Religion. Man ging davon aus, dass in diesem Schulfach der Unterricht in der Regel von Geistlichen erteilt würde.

Von den mitgeteilten Fachinhalten her konnte das Fach Deutsch ziemlich überfrachtet erscheinen. Dagegen war in den modernen Fremdsprachen im mündlichen Prüfungsteil nur eine Viertelstunde für die Unterhaltung in der jeweiligen Sprache vorgesehen, was mehr in die Vergangenheit als in die Zukunft wies. Überraschend war das Konzept für Tellenbachs eigenes Fach, Geschichte. Von den zwei schriftlichen Arbeiten, für die zusammen fünf Stunden zur Verfügung stehen sollten, sollte eine die Übersetzung eines klassischen lateinischen oder wahlweise eines griechischen, englischen, französischen oder italienischen Textes sein, die andere die Übersetzung eines mittellateinischen Textes, wobei an einen der beiden Texte sachliche Fragen geknüpft sein konnten, jedoch nicht mussten. Im Fach selber hätte demnach des Öftern überhaupt keine schriftliche Prüfung stattgefunden. Sie wäre durch Aufgaben aus einem Fach ersetzt worden, das trotz seiner Wichtigkeit für die wissenschaftliche Erforschung großer Abschnitte der Geschichte hier doch die Rolle einer Hilfswissenschaft spielte.

Die am 12. November 1951 erlassene Ordnung[147] folgte materiell weitgehend dem Vorschlag der Universität. Dies rührte wohl auch davon her, dass anders als bei der Vorbereitung der späteren Ordnungen die wissenschaftliche Fachkompetenz von einer einzigen Hochschule beansprucht wurde. Für die Fächerwahl allerdings war die Kombination eines Grundfaches mit zwei Beifächern bestimmt. Eine Ausnahme galt nur für Mathematik und Physik, die zusammen ausreichten, falls beide Fächer als Grundfächer geprüft wurden und der Besuch chemischer Vorlesungen und Übungen nachgewiesen war. Zwei Gruppen von Fächern, die eine germanistisch-fremdsprachlich-historisch, die andere mathematisch-naturwissenschaftlich, waren voneinander unterschieden; in beiden war Leibeserziehung als Beifach gestattet. Wurde eine Verwendung im Schuldienst angestrebt, was freilich die Regel war, musste mindestens eines der aus der sprachlichen Gruppe gewählten Fächer eine Fremdsprache sein. Griechisch war mit Latein zu verbinden.

Da die württembergische Ordnung von 1948 bei der Erarbeitung der (süd-)badischen Ordnung von 1951 bekannt war, sind gewichtige Unterschiede nicht ohne Interesse. Zu ihnen gehört, dass in Freiburg die Organisation des Staatsexamens ganz einem Hochschullehrer als stellvertretendem Vorsitzenden anvertraut war, bis hinaus zur Festlegung der

[147] MinBl 1951, S. 387 ff.

Reihenfolge der einzelnen Teile der mündlichen Prüfung.[148] In Freiburg war Religion Zusatzfach und als Kern- (Grund-) oder Beifach nicht zugelassen, Leibeserziehung hingegen ein erlaubtes Beifach. Die Zeit für die Erarbeitung der Hausarbeit war deutlich knapper bemessen (5 bis 6 statt bis zu 10 Monate) als in Württemberg. Für die mündliche Prüfung in Beifächern wurden einheitlich 50 Minuten vorgesehen, was in Württemberg nur in Biologie der Fall war, während für die meisten Fächer 45, für Geschichte mit Staatsbürgerkunde sogar nur (etwa) 40 Minuten angesetzt wurden. Für die Klausuren in den modernen Fremdsprachen war in Freiburg eine Arbeitszeit von zusammen 6 Stunden bestimmt; in Württemberg waren es insgesamt 11 für das Beifach und für das Kernfach sogar 14 Stunden.

Beide Ordnungen blieben bis zur Vereinheitlichung durch die Ordnung von 1959[149] in Kraft. In (Süd-)Baden wurde die Ordnung von 1951 erstmals beim Prüfungstermin Ende 1952 zugrunde gelegt.[150]

Aus den letzten Jahren der Selbstständigkeit (Süd-)Badens wären im Schulbereich außer einem Erlass zum Wandern im Klassenverband[151] und der Einführung einer einmal im Monat anzusetzenden Unterrichtsstunde zur Straßenverkehrsordnung[152] vor allem die Errichtung von Aufbaugymnasien[153] noch zu erwähnen.

Die französische Militärregierung hatte zur Vorbereitung auf die zweijährigen Pädagogischen Akademien, auf denen die künftigen Volksschullehrer ausgebildet wurden, vierjährige Pädagogien geschaffen.[154] Sie wurden bald auf fünf Jahre verlängert,[155] doch auch in dieser Zeit ließ sich dem Willen des Landtags, dass am Ende die ordentliche Reifeprüfung stehen müsse, nicht entsprechen. Daher sollte künftig ein sechsjähriges Aufbaugymnasium an das 7. Volksschuljahr anschließen, der Zugang zu ihm aber auch Absolventen des 8. Volksschuljahres noch möglich sein. Da weiterhin mit der Schule ein Internat verbunden wurde, konnte die Schülerzahl

---

148 Ordnung v. 12. 11. 1951, § 15 a („im Benehmen mit den Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse").

149 Kap. 11.5.

150 MinBl 1951, S. 438: Bekanntmachung v. 20. 12. 1951 (B 13544).

151 3. 4. 1950 (B 2781), MinBl 1950, S. 51, ergänzt durch die Bekanntmachung v. 20. 8. 1951 (B 7298), MinBl 1951, S. 299. Die Wandertage sollten dem „Drängen nach möglichst weiten und dabei meist teuren Ausflugsfahrten, die oft nur zu flüchtigen Eindrücken ohne bleibenden erzieherischen Wert führen", durch ein anderes, besseres Modell entgegenwirken. „Um allen Schülern die Teilnahme zu ermöglichen, müssen sich die Kosten im Rahmen der finanziellen Leistungsfähigkeit der Eltern halten."

152 Bekanntgabe v. 21. 12. 1950 (C 16384), MinBl 1951, S. 14.

153 Bekanntmachung v. 25. 1. 1951 (B 1078), MinBl 1951, S. 37.

154 Kap. 5.3.5.

155 Kap 5.3.5, dortige Anm. 169.

nicht beliebig sein. Dies war jedoch auch aus anderen Gründen gewollt. Die Aufbaugymnasien sollten später beginnende höhere Schulen für Kinder sein, die eine normale höhere Schule nicht hatten besuchen können, weil sie weder in einer Stadt noch in deren näherer Umgebung wohnten. Es sollte mit ihnen die zwangsläufige Unzulänglichkeit des Bildungsangebots ausgeglichen und mehr Chancengleichheit bewirkt werden. Einige Jahre später hätte man von einem Instrument zur Ausschöpfung der Begabungsreserven gesprochen.

Nach wie vor ging das Ministerium davon aus, dass viele Besucher(innen) dieses Schultyps den Beruf des Volksschullehrers anstreben würden. Deshalb wurden bei der Aufnahme auch die Musikalität und die Fähigkeit zum Zeichnen geprüft. Ebenso waren, anders als sonst, Musik und Kunst im Abitur Prüfungsfächer.

Die Franzosen hatten bei ihrer Schulpolitik nicht zuletzt ein gesellschaftspolitisches Ziel vor Augen gehabt. Hierfür erschien Schulgeldfreiheit entscheidend. Als Württemberg-Hohenzollern Anfang 1949 den Versuch machte, sie auf Bedürftige zu beschränken, setzte Koenig dem ein klares Nein entgegen. Er erklärte den Staats- und Ministerpräsidenten seiner Zone, die Schulgeldfreiheit und die Kostenlosigkeit der Internate seien für die Militärregierung ein Axiom der demokratischen Erziehung, denn jede Differenzierung trenne die Gemeinschaft der Schüler und halte Kinder aus Arbeiterfamilien von dieser Art Ausbildung ab.[156] Aber wie die Länder (Süd-)Baden und Württemberg-Hohenzollern wegen ihrer Wirtschaftslage allgemein am Schulgeld festhielten[157], hob Baden, als es 1950 dazu imstande war, die völlige Kostenlosigkeit der Internate für angehende Volksschullehrer auf: In Zukunft sollte ein Verpflegungskostenbeitrag von jährlich 500,– DM geleistet werden.[158]

Nun wurde festgesetzt, dass an den Aufbaugymnasien Schulgeld in derselben Höhe fällig war wie an allen anderen Gymnasien. Dennoch blieben soziale Gesichtspunkte nicht unberücksichtigt. Die Internatskosten wurden gestundet und der geschuldete Betrag erlassen, wenn sich der Schüler oder die Schülerin nach dem Bestehen der Reifeprüfung für den Volksschullehrerberuf entschied.[159]

Personell hatte sich im Freiburger Ministerium für Unterricht und Kultus in der zweiten Hälfte der Zeit der Selbstständigkeit einiges verändert. Adelheid Epp war ausgeschieden und hatte die Leitung der jetzt Goethe-Gymnasium genannten Hindenburgschule (Oberschule für Mädchen) in

---

[156] Besprechung v. 14. 2. 1949 in Baden-Baden, AdO Colmar AC 71.1.

[157] Für Baden: Bekanntmachung v. 31. 8. 1950 (B 7328), MinBl 1950, S. 182: Im Schuljahr 1950/51 wie zuvor jährlich 200,– DM.

[158] Bekanntmachung v. 1. 9. 1950 (B 8001), MinBl 1950, S. 183.

[159] Bekanntmachung v. 25. 1. 1951 (B 1078), MinBl 1951, S. 37.

Freiburg übernommen, wo Joseph Weber[160] bis 1943 Direktor gewesen war. Dieser hatte sich, wie berichtet, 1945 nochmals zur Verfügung gestellt und leitete bis über seine zweite Pensionierung am 1. Februar 1949 hinaus die Abteilung Höhere Schulen. Am 24. Mai 1960 ist er in Freiburg verstorben.

Als sein Nachfolger wäre Dr. Hermann Ruppel in Betracht gekommen, obwohl auch er, 1888 in New York geboren, bereits im vorgerückten Alter stand. Er war dem Ministerium im Juli 1946 zunächst zur Dienstleistung zugewiesen und dann im Herbst „auf Wunsch der Sozialistischen Partei Badens" als Referent in Aussicht genommen worden; im Februar des folgenden Jahres wurde er rückwirkend zum 1. Dezember Oberregierungsrat. Ruppel scheint die Verwaltungstätigkeit jedoch nicht besonders gelegen zu haben. Zum Beginn des Schuljahres 1949/50 übernahm er als Oberstudiendirektor das Rotteck-Gymnasium in Freiburg und hat es über den Zeitpunkt der Zurruhesetzung hinaus bis zum Ende des Schuljahres 1953/54 geleitet. Für das Abendgymnasium der Volkshochschule Freiburg war er noch jahrelang tätig. Er starb 1975.[161]

Webers Nachfolger wurde Albert Kieffer. Dieser hatte, zunächst von der Mädchen-Oberrealschule in Freiburg abgeordnet, anstelle von Adelheid Epp im Ministerium mitgearbeitet, wo er die mathematisch-naturwissenschaftliche Fächergruppe vertrat und der Personalreferent für die höheren Schulen war. Jetzt wurde er Abteilungsleiter und ein Jahr danach Ministerialrat, wie es Weber gewesen war. Da er nach der Gründung Baden-Württembergs mit der entsprechenden Aufgabe im Kultministerium in Stuttgart betraut wurde und dort anderthalb Jahrzehnte tatkräftig wirkte, ist von ihm noch ausführlich zu berichten.[162] Anfänglich setzte er Webers Tätigkeit fort.

Zu seiner Unterstützung bei der zunehmenden Arbeitslast kamen mehrere Lehrer als Referenten in die Schulbehörde: Dr. Hermann Kaspar, am 30. März 1906 in Blumenau in Schlesien geboren, hauptsächlich für die neueren Fremdsprachen, Dr. Eugen Kaier, am 7. September 1906 in Schapbach (Kreis Offenburg) geboren, für Geschichte und Deutsch, Dr. Hans Schmid für Mathematik und die Naturwissenschaften. Kaspar hatte von 1935 bis 1944 an den deutschen Auslandsschulen in Athen und Saloniki unterrichtet und war in Saloniki zuletzt Schulleiter, bis der Kriegsverlauf seiner Tätigkeit und der Schule ein Ende setzte. Er hat von 1950 an acht Jahre lang erst dem Freiburger Ministerium, dann dem Freiburger Oberschulamt angehört; von 1958 bis zum Ende seiner Dienstzeit hatte er die

[160] Vgl. Kap. 3.2.
[161] PA Ruppel, MKS; Köhler 1987, S. 277.
[162] Vgl. Kap. 9.3 und spätere Kapitel.

Leitung des Seminars für Studienreferendare Freiburg inne.[163] Wie er hatte Kaier[164] im Auslandsschuldienst reiche Erfahrungen sammeln können, schon vor dem Krieg – als Lehramtsassessor – an der Deutschen Oberschule Mailand, zwischen 1941 und 1944 an den Deutschen Oberschulen in Saloniki, Rom und Istanbul. Er gehörte dem Freiburger Oberschulamt an, bis er 1962 zum Präsidenten des Oberschulamtes in Tübingen ernannt wurde.[165] Schmid blieb im Oberschulamt Freiburg und wurde dort als Nachfolger Kieffers Abteilungsdirektor.

8.4 Der Streit um den überregional einheitlichen Schuljahranfang

Unter den Problemen, die nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland einer Lösung zudrängten, fand der einheitliche Beginn des Schuljahres die öffentliche Aufmerksamkeit in besonderem Maß.

Jedes in der Besatzungszeit geschaffene Land konnte diese Frage nach eigenem Dafürhalten entscheiden. Die 1941 für das Gebiet des Deutschen Reiches getroffene Festlegung auf den Herbst, die das Ende der Schulzeit für an Ostern eingeschulte Jugendliche allerdings nicht hinausschob, wurde nach dem Krieg von Hessen und den norddeutschen Ländern der Westzonen wieder aufgegeben. Süddeutschland und Berlin blieben beim Herbstanfang. Württemberg-Baden, gefolgt von Württemberg-Hohenzollern, verlängerte zudem, um den Unterrichtserfolg zu vergrößern, das Schuljahr der Abschlussklassen bis zum Juli.[166] In (Süd-)Baden wurde Ende 1945 ebenfalls bestimmt, dass das laufende Schuljahr im Juli 1946 ende: „Die Zeugnisse werden künftig auf 31. Januar und auf Schluss des Schuljahres erteilt."[167]

Sowohl für den Frühjahrstermin als auch für den Anfang nach den Sommerferien ließen sich Gründe anführen; eine allgemein überzeugende Ideallösung gab es nicht. Entsprechend unterschiedlich waren die Meinungen. Im April 1948 nahm der (süd-)badische Landtag einen Antrag auf Verlegung des Schuljahrwechsels in die Osterzeit an. Wohleb und Fleig gehörten nicht zu den Befürwortern dieser Änderung; da eine Denkschrift des Ministeriums der Landesregierung erst im November zuging, wurde es zunächst einmal für den Ostertermin 1949 zu spät. Das Stuttgarter Kultministerium erklärte am 8. November 1949, es beabsichtige die Verlegung

[163] PA Kaspar.
[164] PA Kaier, MKS.
[165] PA Kaier, MKS.
[166] Vgl. Amtsbl. KM WB 1946, S. 33 ff., 1948, S. 104 ff., 1950, S. 310 f.
[167] Rderl. Ministerium des Kultus und Unterrichts v. 27. 12. 1945, StAF, F 110/9, Nr. 294.

auf Ostern, wie es Württemberg-Hohenzollern für seinen Bereich bereits angekündigt habe. Fleig eilte es auch jetzt nicht. Am 3. März 1950 teilte das Freiburger Ministerium dem Verein badischer Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen mit, dass die vom Landtag beschlossene Umstellung wohl an Ostern 1951 verwirklicht werde, doch sei noch nicht entschieden, ob es zur Verkürzung oder Verlängerung des betroffenen Schuljahres komme. Im April bezeichnete Fleig die Umstellung weiterhin als offen.[168]

In Württemberg-Baden hatte im Februar desselben Jahres der Kulturpolitische Ausschuss des Landtags die Verlegung des Schuljahranfangs auf Ostern und die Verkürzung des Schuljahres 1950/51 befürwortet. Am 25. April schloss sich der Ministerrat diesem Beschluss mehrheitlich an. Kurz darauf jedoch änderte der Kulturpolitische Ausschuss wegen der in der Öffentlichkeit heftig geführten Diskussion seine Meinung und schlug vor, die Entscheidung um ein Jahr zu verschieben. Dem folgte das Plenum des Landtags mit seinem Beschluss vom 7. Juni 1950.

Dass der Gesamtertrag der Schulzeit der ausscheidenden Jugendlichen durch die mannigfachen Schwierigkeiten der ersten Nachkriegsjahre geschmälert war, ließ sich nicht leugnen. Dieser pädagogische Gesichtspunkt bestimmte die Haltung Kultminister Bäuerles, obwohl ein vorübergehendes Mehr zu unterrichtender Schüler bei dem Mangel an Räumen nicht leicht zu verkraften gewesen wäre. Nach einem Bericht der „Rhein-Neckar-Zeitung“ vom 9. Juni 1950 fand er bei der Stadtbevölkerung Unterstützung, ebenso bei der Industrie, die befürchtete, dass die auf den Arbeitsmarkt entlassenen Schüler die Arbeitslosigkeit ansteigen lassen würden. Anders äußerten sich das Handwerk und die Landwirtschaft. Deren Vertreter in der CDU argumentierten, es komme im bäuerlichen Leben darauf an, „die Kinder so schnell wie möglich als Hilfskräfte auf dem Hofe verwenden zu können“. „Für den Existenzkampf“ seien „das Wollen, der Charakter und vor allem der Sinn für das praktische Leben“ ebenso wichtig wie eine gute Schulbildung.[169]

Im Juli 1950 drängte der Bundestag auf eine einheitliche Lösung und den Frühjahrstermin, indem er die Bundesregierung bat, in diesem Sinne auf die Ständige Konferenz der Kultusminister einzuwirken.[170] Die KMK beschloss am 19. Januar 1951 gegen die Stimme Bayerns die möglichst baldige Verlegung des Schuljahranfangs auf das Frühjahr.[171] Bei einer Besprechung der drei südwestdeutschen Länder, zu der Kultminister Schenkel eingeladen hatte,[172] ergab sich am 7. Februar jedoch ein uneinheitliches

[168] StAF, F 110/9, Nr. 294.
[169] StAF, F 110/9, Nrn. 294 und 321.
[170] Bundestagsbeschluss v. 21. 7. 1950, Nr. 78/15, Drucks. 1090. (StAF, F 110/9, Nr. 321.)
[171] StAF, F 110/9, Nr. 321.
[172] Schreiben Schenkels v. 30. 1. 1951, U I Nr. 231. (StAF, F 110/9, Nr. 321.)

Bild, obwohl sich die Lage auf dem Arbeitsmarkt inzwischen durch den Korea-Krieg verändert hatte und selbst Nicht-Lehrlinge nun leichter eine Beschäftigung finden konnten. Für Nordwürttemberg befürwortete Ministerialrat Schneckenburger, der dem Landtag angehörte, die Verlängerung der Schulzeit, zumal er ohnehin ein obligatorisches 9. Schuljahr in den Volksschulen anstrebte. Als Vertreter Nordbadens trat Ministerialrat Eichelberger ebenfalls für die Verlängerung ein. Württemberg-Hohenzollern befürwortete, obwohl Ministerialrat Lambacher für seine Person anderer Meinung war, die Verkürzung. (Süd-)Baden riet, die Entscheidung für die vom dortigen Landtag schon beschlossene Verkürzung hinauszuschieben, bis die schulisch besonders benachteiligten Jahrgänge die Schule hinter sich hätten. Da unter diesen Umständen keine gemeinsame Empfehlung möglich war, schlug Ministerialrat Löffler ein Einigungsgespräch der drei Minister vor.[173]

Der Landtag Württemberg-Hohenzollerns entschied sich jedoch Anfang März 1951 für den Frühjahrsbeginn und die Verkürzung des Schuljahres 1951/52.[174] Daraufhin gab das (Süd-)Badische Ministerium des Kultus und Unterrichts am 18. Juli über Presse und Rundfunk bekannt, dass die Kinder, die das 6. Lebensjahr bis 30. September 1951 vollendeten, im Herbst 1951, und die Kinder, die das 6. Lebensjahr bis 30. Juni 1952 vollendeten, im Frühling 1952 schulpflichtig würden.[175] In Württemberg-Baden beschloss der Landtag am 26. Juli 1951 das Gesetz Nr. 408, das für die Schulanfänger der Jahre 1944 bis 1951 eine Mindestschulzeit vorsah, so dass die Volksschule bis zu den Sommerferien des Jahres zu besuchen war, in dem seit Schulbeginn acht Jahre abgelaufen waren. Für die Schulanfänger der Jahre 1944 bis 1947 sollte sich die Schulzeit verlängern, sofern sie keine Lehrstelle oder damit vergleichbare Tätigkeit nachweisen konnten. Den Gemeinden und Gemeindeverbänden wurde anheimgestellt, ein freiwilliges 9. Schuljahr einzuführen.[176] Nun strebte auch die südbadische

---

[173] StAF, F 110/9, Nr. 321.

[174] Gesetz v. 13. 3. 1951, RegBl WH v. 19. 3. 1951, S. 28.

[175] StAF, F 110/9, Nr. 321. Fleig äußerte noch am 5. 11. 1951 gegenüber dem Präsidenten des Sparkassen- und Giroverbandes für das Land Baden seine Unzufriedenheit mit der Verkürzung des Schuljahres, die jedoch, nachdem sich Württ.-Baden und Württ.-Hohenzollern dafür entschieden hätten, vorgenommen werden müsse, um die Schüler in (Süd-)Baden vor Nachteilen zu bewahren. Dass bei solchen Entscheidungen pädagogische Erwägungen keine Rolle spielten, könne man „nur mit Kopfschütteln ... verfolgen". Zwei Tage später bezeichnete Wohleb den Ostertermin vor der Presse als „Krebsschaden" für die höhere Schule. Er hätte selbst unterschiedliche Schuljahranfänge für die Volks- und höheren Schulen, die es in Baden bis 1921 gegeben hatte, für ein kleineres Problem gehalten. („Badische Zeitung" v. 8. 11. 1951, StAF, F 110/9, Nr. 294.)

[176] Gesetz v. 30. 7. 1951, RegBl WB 1951, S. 59, Amtsbl. KM WB S. 327 ff. (Inkrafttreten 1. 8. 1951).

SPD eine Regelung an, die eine Verkürzung des 8. Schuljahres für die Schüler, die im Herbst eingeschult worden waren, ausschloss. Im Landesgesetz über Schuljahranfang und Beginn der Schulpflicht vom 12. Februar 1952 hieß es jedoch, dass die Pflicht zum Besuch einer Volksschule für Kinder, die zwischen 1944 und 1951 erstmals in die Schule aufgenommen wurden, „im Frühjahr des Jahres, in dem acht Jahre seit Beginn ihrer Schulpflicht verflossen sind, mit dem letzten Tag des Schuljahres" ende.[177]

Zum vorläufigen Abschluss der lang und intensiv geführten Diskussion kam es erst nach dem Ablauf des Kurzschuljahres 1951/52 und dem Zusammenschluss der drei südwestdeutschen Länder. Mit dem Inkrafttreten des baden-württembergischen Gesetzes über Schuljahr und Schulpflicht vom 9. März 1953 wurden das württemberg-hohenzollerische Gesetz vom 13. März 1951, das württemberg-badische Gesetz vom 30. Juni 1951 und das badische Gesetz vom 12. Februar 1952 aufgehoben. Das Schuljahr begann und endete mit dem Ablauf der Osterferien. Es bestand Schulpflicht für Kinder, die bis zum 15. April das 6. Lebensjahr vollendeten, sofern nicht in Härtefällen das Kreis- oder Bezirksschulamt eine Ausnahme gestattete. Für zwischen 1944 und 1952 eingeschulte Kinder endete die Schule im Frühjahr des Jahres, in dem seit Beginn der Schulpflicht acht Jahre vergangen waren. Für Kinder, die zwischen 1944 und 1947 aufgenommen worden waren und nicht unverzüglich eine Lehrstelle oder vergleichbare Tätigkeit antraten, verlängerte sich die Schulzeit um ein Jahr, „sofern die erforderliche Schülerzahl vorhanden" war. Das Ministerium konnte auf Antrag einer Gemeinde oder eines Gemeindeverbandes alle Jugendlichen aus deren Gebiet zum Besuch eines 9. Schuljahres verpflichten.[178]

Trotz aller Anstrengungen wurde ein einheitlicher Schuljahresbeginn im Bundesgebiet nicht erreicht: Südwestdeutschland zwar hatte sich den nördlicher gelegenen Bundesländern angepasst, aber Bayern schloss sich der Einigung nicht an und beharrte auf dem Herbstbeginn.[179] In Baden-Württemberg fingen seit April 1952, als das Kurzschuljahr 1951/52 auslief, die Schuljahre mit dem Ende der Osterferien oder dann, was kaum ins Gewicht fiel, am 1. April[180] an, bis es in den Sechzigerjahren erneut zu einer Umstellung und wieder zur Verkürzung eines Schuljahres kam.

---

[177] RegBl B v. 6. 3. 1952, S. 25, § 3 (2).

[178] RegBl BW 1953, S. 17.

[179] Obwohl auch die bayerische Regierung vom Landtag im April 1951 – mit knapper Mehrheit – zur Verlegung des Schuljahrbeginns auf das Frühjahr aufgefordert worden war, kam es am 12. 12. 1951 zum Beschluss, beim Herbstanfang zu bleiben. Der bayerische Kultusminister Dr. Schwalber sagte am 9. 11. 1951 im Landtag, selten habe ein schulisches Problem im Lande derart viel Widerhall gefunden. („Die Neue Zeitung", 10./11. 11. 1951; StAF, F 110/9, Nr. 294.)

[180] Düsseldorfer Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens v. 17. 2. 1955, Zustimmung des Landes Baden-Württ. im Gesetz v. 25. 7. 1955 (KuU 1955, S. 405).

9. Die Anfänge Baden-Württembergs

9.1 Die Gründung Baden-Württembergs und die Wahl Reinhold Maiers zum Ministerpräsidenten

Am 25. April 1952 wählte die ihrerseits am 9. März gewählte Verfassunggebende Landesversammlung den württemberg-badischen Regierungschef Dr. Reinhold Maier zum ersten Ministerpräsidenten des neuen Bundeslandes im deutschen Südwesten. Damit und mit der Regierungsbildung durch ihn war das Ende des mehrstufigen Vorlaufes erreicht und Baden-Württemberg – so der einstweilige, dann beibehaltene Name – entstanden. Maier zog seine goldene Uhr aus der Westentasche und verkündete der Versammlung und der Bevölkerung feierlich das historische Ereignis.

Es hätte, jedenfalls für die meisten Abgeordneten, eine Stunde dankbarer Freude sein können. Doch Maier trug nicht nur die Uhr, sondern auch schon die neue Ministerliste bei sich und gab unmittelbar sein Kabinett bekannt, in dem die CDU nicht vertreten war. Damit löste er, kaum zu seiner Überraschung, einen Tumult aus, der alles andere überschattete.

Die Wahl am 9. März hatte der CDU 50, der SPD 38, der FDP/DVP 23, dem BHE („Bund der Heimatvertriebenen und Entrechteten") 6 und der KPD (Kommunisten) 4 Sitze eingebracht. Die CDU war somit die mit Abstand stärkste Fraktion und sie hatte darauf gebaut, die Regierung – wohl mit der DVP als Juniorpartner – zu übernehmen. Nun war sie um ihren Wahlsieg geprellt. Für ihren Spitzenkandidaten, den bisherigen württemberg-hohenzollerischen Staatspräsidenten Dr. Gebhard Müller, war es ein doppelter Affront: Er hatte sich ohne Schonung der eigenen Person und Stellung beharrlich und einfallsreich für das Zustandekommen des Südweststaats eingesetzt und galt im Volk weithin als dessen „Getreuer Eckart". Darüber hinaus erinnerte er sich einer Äußerung Maiers bei einer Besprechung im Gasthaus zum Hirsch in Schlattstall, in der er ein bindendes Versprechen sah. Dass sich in den fast drei Jahren zwischen diesem Gespräch am 21. Juni 1949 und dem Tag der Regierungsbildung einiges ereignet hatte, erschien ihm bedeutungslos, zumal er einen geringeren Zeitabstand im Gedächtnis hatte. Er fühlte sich auch innerhalb seiner Partei bloßgestellt: Die gewählten Abgeordneten waren auf die harten Bänke der Opposition verwiesen und der dem Südweststaat nicht zugewandte Teil stellte mit grimmiger Befriedigung fest, dass er in den Versammlungen im Land offensichtlich zu Recht vor der Schlitzohrigkeit der Württemberger gewarnt hatte, die die Badener erst übertölpeln wollten und danach kurzhalten würden.

Obwohl die Zukunft für Gebhard Müller noch große Aufgaben bereithielt, hat er die verletzende Enttäuschung über den Tod seines Kontrahenten hinaus nicht verwunden.[1]

Tatsächlich verband Reinhold Maier mit Bodenständigkeit und Vertrauen erweckender Behäbigkeit ein das Stammesübliche übersteigendes Maß von Verschmitztheit und Schlaumeierei. Trotzdem darf man ihm zutrauen, dass nicht nur rücksichtsloser Machtwille sein Handeln im Frühjahr 1952 bestimmte. Er hatte innere Vorbehalte gegen den „politischen Katholizismus", wohl sogar eine festgewurzelte Abneigung, mit der er im evangelischen Bevölkerungsteil zu seiner Zeit nicht alleinstand. Zudem erfüllte ihn der Gedanke mit Sorge, die Regierung eines Bundeslandes, das der Festigung bedurfte, in der Hand einer Partei zu wissen, von der ein beträchtlicher Teil den Zusammenschluss bekämpft hatte und nun zumindest die Zuweisung möglichst vieler Rechte und Befugnisse an die einzelnen Bezirke wünschte, damit diese weithin selbstständig von der Zentrale handeln könnten. Er wollte auch die nach seiner Überzeugung das Volk trennende Bekenntnisschule nicht. Es fragte sich nur, ob bei der Größe der CDU und ihrer Wichtigkeit für das Land ihre verantwortliche Einbindung nicht mehr versprach als ihre Ausgrenzung. Hierfür bürgte nicht zuletzt die Sachlichkeit und menschliche Anständigkeit Gebhard Müllers, der zwar keinen Zweifel an seiner Unterstützung der Konfessionsschule aufkommen ließ, die in Württemberg-Hohenzollern vom Volk mit hoher Mehrheit gutgeheißen worden war, sich aber einer Begünstigung seiner eigenen Konfession nie schuldig gemacht hatte.

Maier wollte den Zug gleich zu Anfang auf das nach seiner Überzeugung richtige Gleis stellen.[2] Es ist nicht ausgeschlossen, dass er überdies hoffte, über den Bundesrat die Politik der Bundesrepublik insgesamt beeinflussen zu können, zumal in Bonn gerade heftig umstrittene Entscheidungen zu treffen waren. Über die CDU hinaus zeigte jedoch die Öffentlichkeit we-

[1] Vgl. zum ganzen Komplex u. a. P. Sauer 1977, S. 179–181. Eberhard Sieber hat in „Teckbote" (21. 6. 2002, S. 17) und in G. Fritz (2004, S. 161–171) den zeitlichen Abstand zwischen dem Gespräch in Schlattstall und der Regierungsbildung im April 1952 betont. G. Müller konnte aber, auch wenn das Treffen in Schlattstall schon 1949 stattgefunden hatte, auf ein Versprechen vertrauen, das Maier in der Zwischenzeit nie zurückgenommen oder modifiziert hatte. In: Tübinger Blätter 1952 (S. 8) stellte Müller mit Nachdruck fest, „daß ohne die zielklare und stets gleich bleibende Haltung von Württemberg-Hohenzollern ... der Südweststaat gescheitert wäre". – Zur „Übertölpelung": Schon am 1. 8. 1948, am Vorabend des Treffens der drei südwestdeutschen Länderchefs auf dem Hohenneuffen, hatte Wohleb zu Gebhard Müller geäußert, in einem Südweststaat könne die CDU an Einfluss verlieren, ja es könnten sich die anderen Parteien zu einem Großblock gegen die CDU zusammenschließen. (Wöhrle 2008, S. 341 f.)

[2] Maiers Darstellung seiner Überlegungen und der Vorgänge in: R. Maier 1966, S. 334–443, auch 516–528.

nig Verständnis für Maiers Überraschungsschlag. Selbst sein langjähriger Weggefährte und Parteifreund Theodor Heuss, inzwischen Bundespräsident, schrieb ihm einen missbilligenden Brief.[3]

Die Koalition dreier Parteien brachte zu allem hin mit sich, dass ein Versprechen der Verfechter des Südweststaats nicht erfüllt werden konnte. An die Stelle von drei Regierungen mit zahlreichen Ministern und Mitarbeitern sollte eine kleine, sparsame Regierung und Verwaltung treten: „Acht Minister reichen." Maier selbst hatte 1949 sogar davon gesprochen, dass ihm eine Beschränkung auf die fünf klassischen Ressorts am liebsten wäre. Nun war es ein durchaus normales Kabinett, von dem das Land regiert werden würde. Mit dem Personal der neuen Mittelinstanzen zusammengerechnet, stach es von der Zahl der zuvor Regierenden nicht offensichtlich zu seinem Vorteil ab.

Die Leitung des Kultusbereichs verblieb Dr. Gotthilf Schenkel. Der württemberg-hohenzollerische Kultminister Sauer kehrte nach Ravensburg zurück, wo er noch viele Jahre als Oberbürgermeister tätig war. Für den badischen Staatspräsidenten und Minister des Kultus und Unterrichts, Wohleb, hielt Bundeskanzler Dr. Konrad Adenauer eine andere Aufgabe bereit: Er machte ihn zum Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in Portugal. Wohleb hat sich auch dieses Auftrags gewissenhaft und umsichtig angenommen, was bei der diktatorischen Staatsführung durch Oliveira Salazar und den Sympathien vieler Angehöriger der deutschen Kolonie in Lissabon für die verflossene deutsche Diktatur nicht einfach sein konnte. Von Baden-Württemberg jedoch war er nun ein gutes Stück weg. Wäre er in Freiburg geblieben, hätte der Heimatbund Badener Land vielleicht eine stärkere Stoßkraft entwickelt. Zu Wohlebs Rückkehr kam es nicht mehr: Er ist am 12. März 1955 in Frankfurt am Main, nachdem er einen portugiesischen Minister nach Deutschland begleitet hatte, einen überraschenden Tod gestorben.

9.2 Die Struktur des neuen Bundeslandes

Durch das Überleitungsgesetz vom 15. Mai 1952 wurden die Regierungen und Landtage der bisherigen südwestdeutschen Länder aufgehoben. Die Verfassunggebende Landesversammlung übernahm die Aufgaben eines Landtags des neuen Bundeslandes. Die früheren Ministerien, nun Abwicklungsstellen ohne die Entscheidungsbefugnis selbstständiger Verwaltungsspitzen, und entsprechend die Verwaltung des Landesbezirks Nordbaden

[3] R. Maier 1966, S. 404–407; zur Kritik aus der Wirtschaft auch S. 396. P. Sauer 1977, S. 180.

wurden Ende September 1952 zu Mittelinstanzen, Regierungspräsidien, die vom Herbst an die Namen Nordbaden, Nordwürttemberg, Südbaden und Südwürttemberg-Hohenzollern trugen. Im Zusammenhang mit der Gebiets- und Verwaltungsreform der Siebzigerjahre wurden diese an die Geschichte anknüpfenden Bezeichnungen 1973 in die der Verwaltungszentren Freiburg, Karlsruhe, Stuttgart und Tübingen geändert.

Sache der Regierungspräsidien wurde auch die Schulaufsicht. Deren Eingliederung war allerdings eine Lösung, die auf dem Reißbrett der Planer überzeugender aussah, als sie sich in der Wirklichkeit erwies. Schon die große Zahl der im Bildungsbereich Beschäftigten musste zu einem Ungleichgewicht innerhalb der Mittelinstanzen führen. Weit bedenklicher aber war, dass, falls der Regierungspräsident auf tatkräftiger Mitgestaltung bestand, eine mit der Sachlage im Einzelnen und mit ihren Verflechtungen bestenfalls oberflächlich vertraute Person Entscheidungen traf, die nicht durchweg die bestmöglichen sein konnten. In jedem schwierigeren Fall hing alles davon ab, ob es in zeitraubenden Besprechungen gelang, die Amtsleitung so zu unterrichten, dass nur augenblicksbedingte oder einfach gegen irgendjemand gefällige Anordnungen, deren Nebenwirkungen nicht überblickt wurden, unterblieben. Es war abzusehen, dass dies nicht jedes Mal gelingen würde, erst recht dann nicht, wenn sich der Regierungspräsident als erfahrener Praktiker verstand und auf seinen gesunden Menschenverstand pochte. Wurden gelegentliche Fehlentscheidungen und häufige Reibungsverluste aber dadurch vermieden, dass der Regierungspräsident den ganzen Bereich den sachkundigen Fachleuten überließ, war nicht mehr einzusehen, warum diese seiner tatsächlich nicht ausgeübten Aufsicht unterstanden. Wenn er sich nur in der Regel zurückhielt, kam es mindestens zu längeren Laufzeiten für die eingehenden Gesuche und Anfragen und zur Verzögerung ihrer Bearbeitung zum Nachteil der Bürger.

Eine Korrektur des ursprünglichen Konzeptes erfolgte bereits nach drei Jahren: Durch das Landesverwaltungsgesetz vom 7. November 1955 wurden neben den vier Regierungspräsidien Oberschulämter als „höhere Sonderbehörden“ errichtet[4] – wie angenommen wurde, für immer. Sie unterstanden dem Ministerium, das seit Sommer 1954 nach dem außerhalb Baden-Württembergs üblichen Sprachgebrauch nicht mehr als Kult-, sondern als Kultusministerium bezeichnet wurde.

Am 16. Juni 1953 legte der Verfassungsausschuss der Verfassunggebenden Landesversammlung dem Plenum den Entwurf einer Verfassung für Baden-Württemberg vor. Er war durch Entwürfe der Regierungsparteien und auch der CDU vorbereitet, die sich, obwohl in der Opposition, der Einflussnahme auf die künftige Grundordnung nicht begeben wollte. In

[4] RegBl BW 1955, S. 225. Vgl. dort § 17 Abs. 5.

wichtigen Einzelfragen trug er das Gepräge der Regierung. So sah er für das ganze Land christliche Gemeinschaftsschulen vor.

Die CDU beantragte im Gegenzug die Ausdehnung der südwürttembergischen Regelung auf alle vier Regierungsbezirke. Dies wurde, wie zu erwarten, von der Landtagsmehrheit abgelehnt, aber die CDU war nicht ohne Verbündete: Die Apostolische Nuntiatur, die den Papst in der Bundesrepublik vertrat, erhob unter Hinweis auf Artikel 23 des als weitergeltend betrachteten Konkordats von 1933 Einspruch gegen die Abschaffung der Bekenntnisschule und das Auswärtige Amt bekannte sich seinerseits zur Gültigkeit des umstrittenen Vertrags.

Am Ende einigte man sich in der am 11. November 1953 verabschiedeten und am 16. November – also erst unter dem nächsten Regierungschef – verkündeten Verfassung auf ein Sowohl-als-auch, zu dem Reinhold Maier schon 1949 in Schlattstall[5], wenn auch nicht leichten Herzens, bereit gewesen war. Die südwürttembergische Regelung erhielt Bestandsschutz, ohne dass sich dies auf die anderen Regierungsbezirke auswirkte. Bei diesem Kompromiss ist es dann bis 1967 geblieben, als gewandelte Rahmenbedingungen die lang gewünschte Vereinheitlichung gestatteten.

9.3 Das Kultministerium zu Beginn der zweiten Amtszeit Gotthilf Schenkels

Kultminister Schenkel behielt den ihm aus seiner Tätigkeit für das Land Württemberg-Baden vertrauten Mitarbeiterstab bei. Am 1. Oktober 1952 waren 16 Beamte des höheren Dienstes, vom Ministerialdirektor bis zu den Mitarbeitern im Regierungs- und Studienratsrang, zum Ministerium abgeordnet, die schon zuvor in Stuttgart Dienst getan hatten; zwei von ihnen schieden gegen Ende des Jahres altershalber oder durch Versetzung aus.[6] Neu hinzu traten zwei Angehörige der Landesbezirksverwaltung Nordbaden[7], drei Beamte aus dem südbadischen und zwei aus dem süd-

[5] Zu Schlattstall vgl. Kap. 9.1.

[6] Der Leiter der Abt. Kunst, Ministerialrat Dr. Fritz Kauffmann, wurde altershalber zur Ruhe gesetzt, Ministerialrat Moritz Durach am 11. 12. 1952 mit der Leitung des Oberschulamts beim Regierungspräsidium Nordwürtt. betraut. (Erlass des Staatsministeriums an das Kultministerium Nr. 4489 vom gleichen Tag.)

[7] Es handelte sich um Oberregierungsrat Dr. Robert Heidel, der ursprünglich in Südbaden tätig gewesen war, aber seit 1951 in Nordbaden im Dienst stand und nun die Rechtsabteilung übernahm (KuU 1953, Nichtamtl. Teil, S. 161–163), und Ministerialrat Dr. Franz Heidelberger in Abt. H (Hochschulen). Dieser hatte vor dem „Dritten Reich“ in Karlsruhe die Abt. Höhere Schulen geleitet und war dann abgelöst und in die Volksschulabt. versetzt worden. 1889 geboren, befand er sich vor dem Eintritt in den Ruhestand. (KuU 1954, Nichtamtl. Teil, S. 29–31.)

württembergischen Bereich[8]. Das frühere Württemberg-Baden war zahlenmäßig also überproportional vertreten, was aber durch die herausgehobene Stellung mehrerer Hinzugekommener ausgeglichen wurde.

Dass der Minister an seinem Ministerialdirektor Lothar Christmann festhielt, war für den bisherigen Freiburger Ministerialdirektor Paul Fleig, der eine höhere Zahl von Dienstjahren in dieser Position geltend machen konnte, nicht nur enttäuschend, sondern ein Verstoß gegen das Beamtenrecht, gegen den er sich erbittert, jedoch erfolglos wehrte.

Die Anhänger und Beförderer des Zusammenschlusses der drei Länder trugen ihm sein Engagement für die altbadische Sache und die auf altbadischer Seite laut gewordenen Töne nach, auch in den beiden badischen Regierungsbezirken. Er war zu prominent gewesen, als dass ihm diese Vergangenheit nicht während seiner weiteren Lebenszeit angehaftet hätte, und rechthaberische Polemik in nicht viel späteren Veröffentlichungen[9] konnte den Eindruck, der sich in der Öffentlichkeit von ihm gebildet hatte, nur befestigen. Manchen Liberalen und Nichtkatholiken war er auch in seiner religiösen Überzeugung zu ausgeprägt, zu „klerikal", kein Mann des besonnenen Ausgleichs, wie ihn das Land jetzt brauchte. Es fällt auf, dass sogar die Kreise, die Fleigs Grundansichten teilten, ja ihm Dank schuldeten, sein Verbleiben an führender Stelle kaum unterstützten. Einer seiner Freiburger Mitarbeiter hat viele Jahre später gesagt, man habe sein Ausscheiden „eigentlich nicht bedauert".[10]

Er selbst sah sich als Opfer parteipolitischer Machenschaften[11]; die Art der Regierungsbildung im April 1952 mochte seinen Argwohn bestärken. Doch als nicht lang darauf die CDU die Führungsrolle übernahm, griff man nicht auf ihn zurück. Dass alle geeigneten Stellen besetzt waren, kam anscheinend gelegen, denn man machte ihm auch keine Zusagen für später. Sogar für Funktionen außerhalb des Landes setzte man sich ohne Eifer und Dringlichkeit ein.[12] Am liebsten hätte man ihn mit der Leitung eines

---

[8] Aus Südbaden kamen Regierungsrat Dr. Josef Epp, der Leiter der Abt. J (Jugend und Erwachsenenbildung) wurde, Ministerialrat Albert Kieffer, in Stuttgart wie zuvor in Freiburg mit der Leitung der Abt. Gymnasien (U III) betraut, und Regierungsdirektor Julius M. Müller, der die Kirchenabteilung übernahm, aus Württ.-Hohenzollern Regierungsdirektor Wolf Donndorf, zuvor Persönlicher Referent des Staatspräsidenten, als Leiter der Abt. Kunst und Ministerialrat Gerhard H. Müller, bisher Leiter der Staatskanzlei in Tübingen und nun Leiter der Hochschulabteilung. Vgl. KuU 1953, Nichtamtl. Teil, S. 97–101 (Kieffer) und 141 (Epp), und KuU 1954, Nichtamtl. Teil, S. 1 (Donndorf) und 13 (G. H. Müller).

[9] „Die badische CDU am Scheideweg" und „Die Kulturpolitik der badischen CDU", beide Arbeiten sind ca. 1953 in Freiburg erschienen.

[10] Regierungsdirektor Helmut Fütterer (Interview v. 19. 11. 1990).

[11] Schreiben an Kultminister Schenkel v. 8. 9. 1952 (PA Fleig, MKS).

[12] Gedacht war an die Leitung der kulturellen Abt. im Bundesinnenministerium oder eine Tätigkeit in der Kulturabt. des Auswärtigen Amtes bzw. an die Ernennung

Gymnasiums abgespeist, wobei er seine höhere Amtsbezeichnung behalten hätte, doch hierzu war er nicht bereit. Denn er hoffte lebhaft auf seine Wiederkehr, in der er eine fällige Wiedergutmachung erblickte.[13] Dabei berief er sich nicht nur auf Verfassung und Beamtenrecht, sondern auch auf seine Benachteiligung im „Dritten Reich", für die er eine Entschädigung erwartete, auf Recht und Billigkeit also im weitesten Sinn.

Er verkannte, dass selbst dieses Argument 1952 und danach anders aufgenommen wurde als ein paar Jahre vorher. Der Verlauf der Entnazifizierung hatte Überdruss erzeugt: Zu viele waren persönlich oder mittelbar betroffen gewesen und viele erst nach sorgenvollem und entbehrungsreichem Warten wieder in den Staatsdienst gelangt. Sie wollten von alledem nichts mehr hören, „endlich" einen Schlussstrich gezogen sehen. Waren unmittelbar nach dem Zusammenbruch selbst harmlose Trabanten der gewesenen Machthaber heftigen Vorwürfen ausgesetzt gewesen, schlug das Pendel jetzt nach der anderen Seite aus. Diese Wendung kam nicht nur den Mitgerissenen zugute, sondern auch vielen Schuldigen und Nutznießern der schlimmen zwölf Jahre.

Die Zeit hatte sich verändert. Für Fleig war kein Platz mehr; er erschien selbst der eigenen Partei als Belastung. Materiell litt er keine Not, nachdem er, erst 53 Jahre alt, in den Wartestand versetzt worden war. Er blieb in Freiburg Stadtrat, fing an, Jura zu studieren, übernahm 1955 das Präsidium des Bundes Katholischer Erzieher Deutschlands (BKED), der ihm nach seinem Tod nachrühmte, die Förderung der Pädagogik und ihre Konkretisierung im Schulwesen im katholischen Geiste hätten ihm am Herzen gelegen. Schließlich entdeckte jemand im Ministerium, dass die für Beamte zulässige Zeit im Wartestand weit überschritten war. Mit der Bemerkung, die Sache sei „aus nicht mehr festzustellenden Gründen unerledigt liegen geblieben", wurde Fleig im Februar 1961 zur Ruhe gesetzt.

Sechs Jahre danach, am 1. April 1967, starb er. Die Katholische Weltlehrerorganisation (UMEC: Union Mondiale des Enseignements Catholiques) hatte ihn noch zu ihrem Präsidenten gewählt, der Papst ihn zum Auditor beim Zweiten Vatikanischen Konzil berufen und zum Komtur des St.-Gregorius-Ordens gemacht. Fleigs Verdienste sind somit nicht ungeehrt geblieben. In der südwestdeutschen Landespolitik jedoch hat er nach 1952 keine Rolle mehr gespielt.

---

zum Kulturattaché bei der Deutschen Vertretung in Paris, zum Generalsekretär der KMK oder zum Generalsekretär der deutschen UNESCO-Kommission. Als der DVP-Abgeordnete Prof. Erbe jedoch im Auswärtigen Amt sondierte, wurde ihm der in Kap. 8, Anm. 114 erwähnte Artikel aus der „Zeit" entgegengehalten. (AV von Ministerialdirektor Christmann V 3168 v. 22. 7. 1952, PA Fleig, MKS.)

[13] Noch 1957 erklärte er Kultusminister Simpfendörfer, er rechne damit, sobald dies möglich sei, als Ministerialdirektor ins Ministerium übernommen zu werden. (AV von Regierungsdirektor Dr. Bopp v. 12. 2. 1957, PA Fleig, MKS.)

Die innere Organisation des Kultministeriums wurde nach der Gründung des größeren Bundeslandes nicht neu entworfen. Es gab elf Abteilungen unter der Amtsleitung: Verwaltung, Recht, Hochschulen, Höhere technische Lehranstalten, Kirchen, Kunst, Jugend (und Erwachsenenbildung) und vier Schulabteilungen: Volks-, Mittel- und Sonderschulen (U II), Gymnasien (U III), berufliche Schulen (U IV) und eine besondere Abteilung U I für schulartübergreifende Fragen. Zur Koordination wurde U I nicht benötigt, da Einigung zwischen den Schularten entweder durch direkte Gespräche der betroffenen Abteilungen erreicht oder vom Ministerialdirektor herbeigeführt wurde. U I war daher keine Dachabteilung, der die anderen zuarbeiten mussten und von der sie Weisungen empfingen, sondern mit einzelnen besonderen Aufgaben wie der politischen Bildung, dem Schulsport, der Verkehrserziehung, der Mädchenbildung, eine Zeitlang auch dem Privatschulwesen betraut, die mit der jeweils betroffenen Abteilung erörtert und im Einvernehmen gelöst wurden. Auch die Vorbereitung der Sitzungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister, wofür U I federführend war, wurde stets so gehandhabt, dass der in U I zuständige Referent Botschafter der Vorstellungen und Aufträge der Schulabteilungen blieb, sofern nicht der Minister selbst Wünsche und Ziele kundgetan hatte.

Jede Abteilung hatte somit die Zuständigkeit und Verantwortung für einen fest umrissenen, wenn auch unterschiedlich großen und bedeutenden Bereich. In der Gymnasialabteilung (U III) war alles vereint, was diese Schulart, ihre Lehrer und Schüler und deren Erziehungsberechtigte betraf: von der Aufnahme der meist Zehnjährigen in die höhere Schule bis zum Zeugnis, das ein Lehrer nach dem Vorbereitungsdienst und der Zweiten Staatsprüfung erhielt, von der Sprachenfolge in den Schulen, den Lehrplänen und der Lehrbuchzulassung bis zu den Prüfungen der Schüler und Lehrer und der Auswahl der Schulleiter, von der Planung nötig erscheinender Reformen bis zur Errichtung zusätzlicher Bildungsstätten. Auch der sogenannte Zweite Bildungsweg gehörte größtenteils dazu. Lediglich die abschließende Prüfung an den Wirtschaftsoberschulen und später an den Technischen Oberschulen blieb ausgenommen, obwohl sie wegen der Gleichgewichtigkeit der Anforderungen und damit der Chancengerechtigkeit spätestens zu dem Zeitpunkt, als eine uneingeschränkte Hochschulreife erworben werden konnte, zum Ressort hätte kommen müssen. Als die Lehreroberschulen Aufbaugymnasien mit Heim wurden, war so verfahren worden.

Unter den genannten Umständen hatten die Leiter der Abteilungen U II, U III und U IV großen und häufig entscheidenden Einfluss auf die im Ministerium beabsichtigten Maßnahmen. Es war keinen Augenblick zweifelhaft, wer – natürlich unter der Kontrolle von Minister und Land-

tag – eine Maßnahme verantwortete, mit wem sie zu erörtern war. Die Eltern der Schüler, die Lehrer und die Schulleiter kannten ihren Partner; sie wussten, wem sie zu grollen hatten oder dankbar sein konnten. Umgekehrt wussten der so Verantwortliche und seine eventuellen Mitarbeiter in der Abteilung, dass die Augen auf sie und ihre Kollegen in den Oberschulämtern gerichtet waren. Obwohl die Erledigung und etwa bei Personalentscheidungen deren Vorbereitung vielfach an die Mittelinstanzen delegiert war, blieb innerhalb des Ministeriums das, was die dort Beauftragten nicht in die Hand nahmen, ungetan. Eine geteilte Verantwortung konnte es nur bei Rechts- und Finanzfragen geben.

Bei dieser übersichtlichen Struktur blieb es, bis Ende der Sechzigerjahre die fast gleichzeitige Zurruhesetzung der Leiter der Abteilungen U III und U II die Möglichkeit zur Zusammenlegung der Abteilungen U I, U II und U III gab und sich diese Verschmelzung im Hinblick auf die anvisierte Gesamtschule anzubieten schien.

Bis dahin war klar, wie viel darauf ankam, dass die Schulabteilungen von kundigen, besonnenen, aber auch verantwortungsfreudigen und durchsetzungsfähigen, kurz überlegenen Persönlichkeiten geleitet wurden. Wahrscheinlich hat der Zwang zum Erfolg der neuen Verwaltung dazu beigetragen, dass bewiesene Tüchtigkeit gleich zu Anfang den Vorrang erhielt vor Empfehlung und Proporz.

9.4 Der Leiter der Abteilung Gymnasien: Albert Kieffer

Kultminister Schenkel übertrug die Leitung der Abteilung Gymnasien dem Freiburger Ministerialrat Albert Kieffer.

Dieser hatte nicht als Einziger in der Diskussion gestanden und seinerseits alles versucht, um am bisherigen Dienstort bleiben zu können,[14] den Minister sogar ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass er für die im Gespräch gebliebene Schulreform nicht der richtige Mann sei, da er den neunjährigen gymnasialen Bildungsgang für zweckmäßig halte.[15] Dennoch blieb Schenkel bei seiner Wahl. Als er nach Freiburg kam, um die

[14] Eine dies unterstützende Bitte des 1. Vorsitzenden des Badischen Philologenvereins (Schreiben an Kultminister Schenkel v. 2. 6. 1952) wurde gewiss nicht vorgebracht, ohne dass Kieffer davon wusste. Die im Haushaltsplan zur Besetzung vermerkte Stelle des Leiters des Kepler-Gymnasiums Freiburg blieb für ihn reserviert. Noch am 30. 7. 1953, mehr als ein halbes Jahr nach seinem Dienstantritt in Stuttgart, bat Kieffer Ministerialdirektor Christmann zum wiederholten Mal, ihm diese Aufgabe zu übertragen.

[15] Schreiben v. 17. 6. 1952 nach einem Gespräch mit Ministerialdirektor Christmann am Vortag. (PA Kieffer, MKS.)

künftige Organisation der Verwaltung seines Amtsbereichs zu erläutern, war das erste Einzelgespräch, das er führte, das mit Kieffer.[16]

Es kann sein, dass bei der Besetzung der Stelle nicht ausschließlich die Eignung eine Rolle spielte. Zwar war eine dem Bevölkerungsanteil entsprechende Frauenquote damals noch nicht in der Diskussion. Auch auf die große Gruppe der Heimatvertriebenen wurde im Entwurf eines Organisationsplans nicht ausdrücklich Bezug genommen.[17] Dagegen war klar, dass keiner der vier Regierungsbezirke Anlass haben sollte, sich zurückgesetzt zu fühlen. Auf konfessionelle Ausgewogenheit achtete die Öffentlichkeit besonders. Demgegenüber blieb die Parteizugehörigkeit eher im Hintergrund, obwohl sie Einzelnen Fürsprache verschafft haben dürfte, zumal wenn sie im „Dritten Reich" benachteiligt worden waren. Aus den bisherigen Ministerien stand ein Angebot bewährter Beamter zur Verfügung, doch mussten auch die neuen Mittelinstanzen gute Arbeit leisten können, dies umso mehr, als erhebliche Teile der badischen Wählerschaft für das neue Bundesland innerlich erst noch zu gewinnen waren. Die personelle Ausstattung der Ministerien wurde so fast zur Quadratur des Kreises. Aber selbst wenn ein katholischer Beamter aus Südbaden grundsätzlich erwünscht gewesen sein sollte: Die Entscheidung für Kieffer war für das Land ein Glücksfall. Er besaß eine große Lebens- und Berufserfahrung und stand mit 49 Jahren auf der Höhe der Schaffenskraft.

Da er nicht bereit gewesen war, der NSDAP beizutreten, war er in den Augen der früheren Machthaber „weltanschaulich noch nicht hinreichend gefestigt (gewesen) ..., um im Sinn des Nationalsozialismus erzieherisch wirken zu können",[18] und bis in die Kriegszeit hinein Assessor mit monatlichen Bezügen von rund 200 RM geblieben. Er wurde als solcher an immer wieder anderen Orten verwendet, lernte dadurch aber auch eine ganze Anzahl höherer Schulen in der täglichen Praxis kennen, überall als Lehrer glänzend beurteilt. Als er dann im September 1947 ins Freiburger Ministerium abgeordnet und bald auch dorthin versetzt wurde, machte er sich mit den übrigen vertraut; er nahm später für sich in Anspruch, von jedem südbadischen Studienrat mindestens eine Vorstellung zu haben.[19] Sein Studium in Karlsruhe und Freiburg hatte sich auf Mathematik, Physik und Chemie erstreckt, doch war er auch historisch, geographisch und besonders literarisch gebildet, im Geschmack eher traditionell, was ihn

---

[16] Von Kieffer im Interview am 8. 3. 1987 beiläufig erwähnt.

[17] Sie sind in der Gruppe der sog. 13ler enthalten, die aber auch frühere Nationalsozialisten einschloss, die nach dem Ende der Entnazifizierung wieder einzustellen waren.

[18] Schreiben des Gaupersonalamtes der NSDAP v. 13. 12. 1937 an den Leiter des Gymnasiums Durlach, wo Kieffer unterrichtete (PA Kieffer, MKS).

[19] Mündlich, sinngemäß auch in Kieffers Schreiben v. 17. 6. 1952 (wie Anm. 15).

aber nicht hinderte, häufig zu Gegenwartsautoren zu greifen. Er konnte nur kopfschüttelnd von einem Kollegen erzählen, der ihm im Gespräch bekannt hatte, seit seinem Examen kein Buch mehr gelesen zu haben. Er war dennoch kein Stubenmensch. Als begeisterter Wanderer kannte er den Schwarzwald und die Vogesen genau, hatte auch den Norden und Osten Deutschlands besucht und war vor dem Zweiten Weltkrieg, soweit es das kärgliche Gehalt und die Devisenbestimmungen zuließen, in andere europäische Länder gereist, was damals keineswegs die Regel war. Kein provinzieller, sondern ein weltläufiger Mann also, der, ohne sich darum bemühen zu müssen, eine ruhige Würde ausstrahlte.

Dass er für die Aufgabe zur Verfügung stand, war fast ein Wunder. Bei Kriegsende an der Ostfront, hatte er sich einem gleichfalls badischen Hauptfeldwebel angeschlossen, der versuchen wollte, mit ihm über Bayern nach Haus zu gelangen. Noch auf nun wieder tschechoslowakischem Gebiet unterwegs, wurde das Fahrzeug von einer aufgebrachten Menge angehalten, deren angestauter Zorn und Hass sich an allem, was deutsch war, entlud. Beide wurden summarisch verhört, danach der Hauptfeldwebel auf scheußliche Weise umgebracht. Kieffer dagegen erhielt nach einigem Hin und Her Zivilkleidung und wurde anderntags mit Blumensträußen und einem reichlichen Vesper in einer Kutsche zum nächsten Bahnhof gebracht, wo man ihm die Fahrkarte nach Prag kaufte und glückliche Heimkehr wünschte: Er hatte sich in der äußersten Gefahr auf den im Soldbuch eingetragenen Wohnort Straßburg berufen, wo er zuletzt Lehrer gewesen war. Als vermeintlich zum Dienst in der Wehrmacht gezwungener Elsässer, also Franzose, blieb er am Leben, ohne freilich dann in Prag der russischen Gefangenschaft zu entgehen. Aus dieser war er im Winter 1945 zurückgekehrt, einer der zusammengeschundenen, bis zum Skelett abgemagerten Menschen, denen nach dem Eintreffen der Transporte in der amerikanischen Zone durch Blutübertragungen und häufig künstliche Ernährung das Nötigste an Körperkraft wiedergegeben werden musste, bis sie vielleicht nach einigen Wochen das Krankenhaus verlassen und an ihr Ziel weiterfahren konnten. Kieffers Wohnung in Karlsruhe war durch Bomben zerstört; so kam er nach Freiburg.

Tatsächlich hatte er mindestens bis zum Krieg neben der deutschen die französische Staatsangehörigkeit besessen, da diese nach französischem Recht den Nachkommen von Franzosen automatisch zuteilwurde. Kieffers Familie stammte aus dem nördlichen Elsass, wo der Vater noch vor dem Krieg von 1870/71 geboren worden war. Er zog später ins Badische und übte dort seinen Beruf als Kaufmann aus. Der Sohn kam in Karlsruhe zur Welt und besuchte da die Schule. Er hat nur im vertrauten Kreis und scherzhaft gelegentlich von seiner „Doppelstaatlichkeit“ gesprochen, von der er nicht einmal wusste, ob sie noch bestand. Der französischen Besat-

zung in Südbaden war davon nichts bekannt, und Kieffer fühlte sich nicht gedrängt, die Frage zu klären, schon um Unannehmlichkeiten zu vermeiden, zu denen er auch eine eventuelle Begünstigung gerechnet hätte.

Denn jede Form des Opportunismus und der Protektion war ihm zuwider. Dass sein Schwiegervater, ein pensionierter Oberstudiendirektor, um 1960 jemand zu ihm schickte, dem er einen Gefallen tun sollte, empörte ihn tagelang. („Er müsste mich insoweit doch kennen!") Die Freundschaft mit einem Kollegen, der Kieffers Einstellung zum Nationalsozialismus geteilt hatte, ihn aber 1933 zum Miteintritt in die NSDAP mit der Begründung gewinnen wollte, dass sie doch beide sicher längst dafür gewesen wären, wenn sie nur das Geld gehabt hätten, sich Hitlers „Mein Kampf" zu kaufen, endete abrupt. Wenn er dem Nationalsozialismus nicht verfiel, hing dies nicht damit zusammen, dass er vor 1933 einer anderen Partei angehört hatte und den neuen Leuten unwillkommen war. Als er trotz bester Leistungen von Jahr zu Jahr sichtbarer zum Schlusslicht im Lehrerkalender wurde, fehlte es nicht am nachdrücklichen Rat, doch endlich in die NSDAP einzutreten, aber er nahm lieber weitere Zurücksetzung hin, die erst mit der Einberufung im Krieg endete. Die Anpassungsbereitschaft, die so viele zeigten, wäre ihm wie ein Verrat an sich selbst erschienen. Was ermöglichte ihm, erst dem Sog, dann dem Druck zu widerstehen? Er war weder Sozialist noch in einem engen Sinn kirchlich, ein innerlich selbstständiger Katholik, der auch nach dem Krieg keiner Partei beitrat. Was ihn an der Hitlerbewegung von Anfang an abgestoßen hatte, war das Gewaltsame und Plebejische, die Inhumanität im Wort und bald genug auch in der Tat, der Gewissenszwang, die Formierung der Menschen auf „soldatische" Eigenschaften hin, die trotz der häufigen Friedensbeteuerungen der führenden Männer zeigte, dass diese einen Revanchekrieg mindestens nicht ausschlossen. Als besonders widerwärtig empfand er den Mangel an Redlichkeit und an Achtung vor dem Mitmenschen, sobald dieser die gewünschte Meinung nicht teilte. Dabei war er seinem Wesen nach gesellig und lebensfroh; ethische Rigorosität, überhaupt alles Krampfhafte, lag ihm fern. Er hegte nach 1945 auch keine Rachegefühle gegen Kollegen, die anders als er mitgeschwommen waren und davon Vorteile gehabt hatten. Die kritischen Jahre hatte er zu wach erlebt, um nicht zu wissen, aus wie unterschiedlichen Ursachen sich Menschen in Netze verstricken. Selbst bei begründeten Vorbehalten war er bereit, vorhandene Qualitäten über dem Unerfreulichen nicht zu vergessen.[20] Er ließ jedem eine Chance. So

[20] Während seiner Dienstzeit in Straßburg war er von einem seiner Schüler politisch denunziert und daraufhin ins Ministerium vorgeladen worden. Der Referent, der ihn dort verhörte und bedrohte, stand später im (süd-)bad. Schuldienst; Kieffer beschränkte sich darauf, eine Begegnung zu vermeiden, um ihm nicht die Hand geben zu müssen.

war er von Natur ein süddeutscher Liberaler, Demokrat nicht im Parteisinn, aber in der selbstverständlichen Identifikation mit den Werten des bürgerlichen Rechtsstaates, zu dem sich Deutschland nach der Katastrophe wieder bekannte und allmählich entwickelte.

Ein Mann mit weißer Weste also, dem Jahre nach dem Krieg ein französischer Ordensgeneral schriftlich dankte, weil er, als ihn sein Straßburger Schulleiter zum Kontaktmann zu einer kirchlichen Einrichtung im Elsass bestimmte, dieser gegenüber Rücksichtnahme, Verständnis und Wohlwollen gezeigt hatte. Im Lebenszuschnitt eher konservativ, war er im Zugehen auf die Menschen liberal, im Gespräch, auch als Vorgesetzter, freundlich und, wo er es für angebracht hielt, nicht ohne Wärme. Wenn er jemand als fähig erkannte, förderte er ihn; aber so sehr er gesunden Ehrgeiz als Beweggrund für Leistung guthieß, erwartete er doch Zurückhaltung beim Verfolgen persönlicher Ziele. Was er als richtig ansah, vertrat er mit Festigkeit, selbst wenn darüber eine langjährige Freundschaft zerbrach. Dennoch verschloss er sich nie Argumenten, und das unabhängig vom Alter und Dienstrang dessen, der sie ihm vortrug.[21] Denn er wollte die bestmögliche Entscheidung und war immer bemüht, vermeidbare Härten zu beseitigen und Missständen zu steuern. Eine geprägte Persönlichkeit, die ihrerseits nun das gymnasiale Schulwesen Baden-Württembergs rund anderthalb Jahrzehnte lang prägte.[22]

9.5 Die Tätigkeit des Kultministeriums unter Minister Schenkel

Die Gründung des Bundeslandes Baden-Württemberg hätte von der groß angelegten Reform des Bildungswesens begleitet sein können, die jahrelang beabsichtigt und in Aussicht gestellt worden war, bis zur Entscheidung über das Zustandekommen der Vereinigung jedoch nicht möglich oder vorschnell erschien. Sie erfolgte auch jetzt nicht. Ein Grund dafür war gewiss, dass sich die Diskussion totgelaufen hatte: Anders als Theodor Bäuerle hielt sein Nachfolger das Thema nicht mehr für dringend. Schenkel musste aber auch vermeiden, dass zu den vielen Problemen, die das neue Land begleiteten, ein weiteres kam, dessen mögliche Sprengkraft sich in der Vergangenheit gezeigt hatte. Beruhigung und Konsolidierung erschienen wichtiger als Maßnahmen, durch die zusätzliche Gräben aufgerissen wurden. Schon diese Aufgabe war schwierig und nur mit Geduld befriedigend zu lösen.

[21] So erlebte ihn der Verfasser erstmals mit dem Stuttgarter Referendarjahrgang 1955/56, als er in der Sportschule Ruit von jungen Kollegen angeregte Verbesserungen geduldig mit ihnen erörterte und später verwirklichte.

[22] Kurzbiographie KuU 1953, Nichtamtl. Teil, S. 97; darüber Hinausgehendes aus den PA Kieffer im MKS und nach Mitteilungen in Gesprächen.

Die ersten Verordnungen betrafen die künftige Organisation der Kultverwaltung[23] und die Aufgabenverteilung zwischen den Mittelinstanzen und der Zentrale, Schuljahr und Schulpflicht[24], die Ferienordnung[25], die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit und die Erziehungsbeihilfen.[26] Eine weitere Maßnahme war die „Bildung eines Landesschulbeirats, Schaffung von Elternbeiräten und Schülervertretungen“[27]; dafür dienten wie in den anderen genannten Fällen die in Württemberg-Baden eingeführten Regelungen[28] als Modell.

Zu festliegenden Terminen fällig waren die Aufnahme in die staatlichen Oberschulen mit Heim[29] und die Jahrespläne für die Akademien Calw und Comburg.[30] Ein weiterer Erlass legte fest, dass nur vom Kultministerium geprüfte und genehmigte Lehrbücher, deren Titel im Amtsblatt „Kultus und Unterricht“ veröffentlicht worden waren, verwendet werden durften. Falls mehr als ein Werk die Genehmigung erhielt, konnte die Schule entscheiden, welches sie einführen wollte, doch mussten sich an Orten mit mehreren Schulen alle gleichartigen Anstalten auf dasselbe Buch einigen.[31]

Zu diesen Anordnungen kamen ein Erlass zur Behandlung der Ostgebiete (jenseits der Oder und Neiße) im Unterricht[32] und die Übernahme von Beschlüssen der Ständigen Konferenz der Kultusminister, die damit für das Land bindend wurden: zur Wertung der Leibesübungen in der

---

[23] VO der vorläufigen Regierung v. 7. 10. 1952, RegBl BW Nr. 12, S. 22, KuU 1952, S. 22 f.

[24] Gesetz v. 9. 3. 1953, KuU 1953, S. 274. Vgl. Kap. 8.4.

[25] 29. 11. 1952, KuU 1952, S. 75.

[26] 27. 6. 1953, KuU 1953, S. 293. Das württemberg-badische Gesetz Nr. 400 v. 2. 8. 1951 (RegBl WB S. 61) wurde auf die südlichen Regierungsbezirke ausgedehnt: Der Unterricht an öffentlichen Schulen war unentgeltlich (§ 1.1); Lehrmittel, die mehr als DM 1,– kosteten, waren vom Schulträger leihweise zu überlassen, sofern es die Erziehungsberechtigten der Schüler oder die Schüler selbst nicht vorzogen, sie sich zu beschaffen (§ 2); für die Schüler von Schulen, „deren Besuch mit Kosten verknüpft ist“, waren Erziehungsbeihilfen möglich (§ 3.1).

[27] 20. 1. 1953, KuU 1953, S. 79.

[28] Zum Landesschulbeirat vgl. Kap. 8.1, Anm. 65. Es sollten statt 6 künftig 10 Lehrer aus Schulen und Hochschulen mitwirken; die Gesamtzahl der in das Gremium Berufenen erhöhte sich daher auf 36.

[29] 5. 11. 1952, KuU 1952, S. 77–79. Diese Schulen führten im Anschluss an die (noch achtjährige) Volksschule in fünf Jahren zu einer vollwertigen Reifeprüfung. Da sie für begabte Landkinder bestimmt waren, deren Chancengleichheit gefördert werden sollte, durften „Oberschüler, die in ihrer bisherigen Schule nicht mitkommen“, nicht aufgenommen werden.

[30] 13. 3. 1953, KuU 1953, S. 119.

[31] 8. 5. 1953, KuU 1953, S. 207.

[32] Der Erlass v. 6. 12. 1952 (KuU 1953, S. 7) ging dem Beschluss der KMK v. 13./14. 6. 1957 voraus. (Vgl. Kap. 10, Anm. 72).

Schule,[33] zu den Anforderungen in der russischen Sprache in der Reifeprüfung[34] und zur Anerkennung der in der Sowjetzone erworbenen Reifezeugnisse.[35]

Es genügte aber nicht, eine vernünftige Übereinstimmung im Großen anzustreben, nachdem die keineswegs allgemein gutgeheißene Föderalisierung, die zu unterschiedlichen Verhältnissen in den Bundesländern führte, immer wieder Anlass zu kritischen Zeitungsartikeln und empörten Leserbriefen gab: „Der Vater wird versetzt, der Sohn bleibt sitzen" war eine stehende Redensart. Erst recht wäre es unerträglich erschienen, wenn unterschiedliche Bestimmungen im gleichen Land dazu geführt hätten, dass auf die Dauer in einem Landesteil bestimmte Schüler das Gymnasium wegen unzureichender Leistungen verlassen und eine Berufsausbildung beginnen mussten, während in einer anderen Stadt des Landes nicht bessere Schüler zum Abitur gelangten und sich ihren Studien- und Berufswunsch erfüllen konnten. Das brisanteste Problem stellte die Reifeprüfung dar.

Kieffer wurde am 5. November 1952 zum Kultministerium abgeordnet. Am 13. bat das Regierungspräsidium Südbaden – Oberschulamt – darum, mit seinem Dienstantritt am 1. Dezember einverstanden zu sein, da er noch mit Prüfungsaufgaben befasst sei.[36] Vom 21. November ist eine Weisung Minister Schenkels an ihn datiert, „bis 1. Dezember 1952 den formulierten Vorschlag für sofortige Abschaffung des Zentralabiturs vorzulegen, ferner den formulierten Vorschlag für Abschaffung der Oberstufenprüfung". Es entsprach Schenkels Führungsstil, auch in einer so wichtigen Frage nicht zu einer Besprechung zu bitten; er wollte deren erwartetes Ergebnis unmittelbar verwirklicht sehen.

Kieffer antwortete mit einem mehrseitigen Aktenvermerk.[37] Er riet dazu, die künftige Gestalt der Reifeprüfung mit den Schulleitern und, wenn notwendig, den Elternbeiräten durchzusprechen und bis dahin in den Landesteilen, in denen sich die Prüfung mit einheitlicher Aufgabenstellung bewährt habe, den jetzigen Zustand zu belassen. Auf einer am 6. August in Freudenstadt unter dem Vorsitz von Ministerialrat Durach

---

[33] Beschluss v. 18. 1. 1952, KuU 1952, S. 12. Dass dieser Beschluss nicht unmittelbar zu verwirklichen war, zeigt der Aufsatz des Sportreferenten des Ministeriums, Paul Kiefer, in: KuU 1952, Nichtamtl. Teil, S. 42 ff.: „Weder lässt sich der Raum- und Gerätemangel von heute auf morgen beheben, noch bietet die Ausbildung der Lehrkräfte während der Kriegs- und Nachkriegsjahre die Gewähr, dass der Unterricht im Sinne ‚der Ganzheit des bewegten Leibes' gestaltet wird." (S. 43)

[34] Beschluss v. 14. 3. 1952, KuU 1952, S. 7 f. Vgl. Kap. 11.11.

[35] Beschluss v. 23./24. 1. 1953, KuU 1953, S. 185. Vgl. Kap. 11.8.

[36] Schreiben v. 13. Nov. 1952, Nr. Allg. 2548, Regierungspräsidium Südbaden – Oberschulamt, Freiburg.

[37] AV v. 2. 12. 1952.

abgehaltenen Besprechung hätten sich nach ausführlicher Diskussion nur die Vertreter Nordwürttembergs gegen diese Prüfungsform erklärt. Im Oktober hätten die Leiter der öffentlichen und privaten höheren Schulen Südbadens einstimmig deren Beibehaltung befürwortet. Die Prüfung sei mit der in Frankreich üblichen und von den Franzosen in ihrer Zone eingeführten nicht mehr vergleichbar. Lediglich die schriftlichen Aufgaben würden einheitlich gestellt – er schilderte das Verfahren –, im mündlichen Teil prüften in Südbaden die Lehrer der Abiturienten, die auch die Jahresnote erteilten. Die darin erfassten Vorleistungen würden gebührend berücksichtigt. Nur bei 10 bis 20 % der schriftlichen Arbeiten müsse eine dritte Korrektur die endgültige Note ermitteln, denn meist stimmten die Noten des fremden Zweitkorrektors mit der Erstkorrektur des eigenen Lehrers überein. Durch das Verfahren werde jedoch eine absichtliche oder unabsichtliche Fehlbeurteilung unmöglich und dadurch mehr Gerechtigkeit erreicht.

Kieffer schlug vor, die in Südwürttemberg-Hohenzollern noch übliche mündliche Prüfung durch fremde Lehrer unmittelbar abzuschaffen. Wenn bei einer noch im Dezember abzuhaltenden Konferenz mit den Referenten der Oberschulämter die jetzt unterschiedliche Versetzung ins 11. Schuljahr einheitlich geregelt werde, sei auch die sofortige Abschaffung der Oberstufenprüfung unbedenklich.

Dass Kieffer bereit war, die Oberstufenprüfung zu opfern, mit der Fleig so große Hoffnungen verbunden hatte, hatte nicht nur den Grund, dass er nicht erwarten konnte, die Zustimmung des Ministers zur Beibehaltung beider strittiger Prüfungen zu erwirken. Bei der genannten Zusammenkunft im Oktober hatten sich die südbadischen Direktoren wegen der Belastung der Schulen mehrheitlich gegen diese Prüfung ausgesprochen. Ebenfalls im Oktober forderten die Elternbeiräte aller vier Landesbezirke deren Abschaffung noch im laufenden Schuljahr.[38] Kieffer erwähnt in einem anderen Bericht, die Prüfung habe „den Schülern, Eltern, Lehrern und nicht zuletzt den Unterrichtsverwaltungen selbst viel Kummer und Verdruß“ bereitet.[39]

Schenkel war mit dem ihm unterbreiteten Vorschlag einverstanden. Die Oberstufenprüfung wurde in Südbaden nicht mehr durchgeführt und dann förmlich abgeschafft.[40] Bei der unterschiedlichen Gestalt des Abiturs

---

[38] 19. 10. 1952, StAF, F 110/9, Nr. 320. Es gab auch abweichende Meinungen: Sowohl der Elternbeirat als auch die Lehrerschaft des Lörracher Hans-Thoma-Gymnasiums befürworteten die Oberstufenprüfung. (Hieber 1962, S. 103.)

[39] KuU 1954, Nichtamtl. Teil, S. 99.

[40] Für Südwürtt.-Hohenzollern vgl. StAS, Wü 82, Acc. 255/1946, Arch.-Nr. 84 und Kap. 8.2: Durch den Erlass U III 5916 v. 7. 10. 1953 wurde die Weisung v. 20. 4. 1948 (TU III Nr. 2260) außer Kraft gesetzt, womit die Prüfung entfiel.

hingegen blieb es, bis Ende der Fünfzigerjahre die insgesamt oder innerhalb jedes Oberschulamtsbereichs einheitliche Aufgabenstellung und die Korrektur der schriftlichen Arbeiten durch Lehrer, die die Schüler nicht kannten, im Land allgemein eingeführt wurde.

Obwohl das Kriegsende erst sieben Jahre zurücklag, waren in den nun zusammengeschlossenen Ländern Traditionen entstanden. Die mit der Anwendung der Bestimmungen beauftragten Beamten hielten die ihnen vertraute Lösung meist auch für die richtige und wehrten sich, am hartnäckigsten in Nordwürttemberg, gegen die Übernahme anderer Lösungen. Hier waren Empfindlichkeiten zu beachten und zu schonen, es war aber auch die Überzeugungs- und Durchsetzungskraft des Leiters der Abteilung Gymnasien im Ministerium gefordert. Die Abteilung bestand aus Kieffer und seiner Sekretärin. Der Unterbau, fachkundige, aber unterschiedlich geprägte Referenten, befand sich in den Mittelinstanzen, die von Beamten geleitet wurden, die von 1954 an die Amtsbezeichnung Präsident führten: Moritz Durach in Nordwürttemberg, Theophil Lambacher in Südwürttemberg-Hohenzollern, Walter Nunier in Südbaden, Robert Eichelberger – nach Heinrich Dietrichs unerwartetem Tod – in Nordbaden. Drei der Genannten hätten die Aufgaben, die Kieffer nur ungern übernahm, gern geschultert,[41] so dass nur zu Eichelberger das persönliche Verhältnis von Anfang an entspannt war.

Würden sich Schmittleins frustrierende Erfahrungen mit den Délégations Supérieures wiederholen, würde ein ständiger Kleinkrieg des für die Gymnasien zuständigen Abteilungsleiters im Ministerium mit den Ober-

[41] Durach, Regierungsdirektor mit der Amtsbezeichnung Ministerialrat, war seit 1. 10. 1951 Leiter der Abt. Höhere Schulen im Stuttgarter KM gewesen und vertrat die Meinung, dass die dann mit Kieffer besetzte Stelle dem größten und bevölkerungsreichsten Landesteil gebühre, in dem zudem die Hauptstadt lag. Lambacher fühlte sich übergangen, da er, fast vier Jahre älter als Kieffer, schon seit 1. 1. 1947 – als Oberregierungsrat, seit 15. 1. 1948 Regierungsdirektor und seit 1. 8. 1949 Ministerialrat – die Leitung der Abt. U I der Landesdirektion für Kultus, Erziehung und Kunst in Tübingen innehatte und das spätere Ministerium gegenüber der Besatzungsmacht vertrat. Er war in Württ.-Hohenzollern mit den „gesamten schulorganisatorischen Fragen des Unterrichtswesens“ und der „grundsätzlichen Bearbeitung der Schulreform“ sowie mit der „Koordinierung der übrigen Unterrichtsabteilungen“ beauftragt; Minister Sauer machte im Beförderungsantrag v. 10. 1. 1948 (TV 51) ein dienstliches Interesse an seiner Heraushebung aus der Reihe der Leiter der Unterrichtsabteilungen geltend. Nunier war im Sommer 1946 zum Staatskommissariat für die politische Säuberung in (Süd-)Baden abgeordnet worden, von 17. 5. 1947 bis 1. 1. 1950 selbst Säuberungskommissar gewesen, seit 2. 2. 1949 Ministerialrat und vertrat im Freiburger Ministerium den dienstverhinderten Leiter der Hochschulabt., Prof. Dr. Karl Wilhelm Kilchling. Er schlug Minister Schenkel in einem Schreiben v. 27. 10. 1952 als sparsame Lösung vor, ihm die Leitung der Abt. Gymnasien im Kultministerium und in Personalunion die Leitung des Oberschulamts beim Regierungspräsidium Südbaden zu übertragen.

schulamtspräsidenten auszufechten sein, die eigene Vorstellungen durchsetzen wollen und die Angehörigen ihrer Gymnasialabteilung als ihnen auch in Fachfragen unterstellt betrachten würden? Dies war schon deshalb zu befürchten, weil die Schulaufsichtsbehörden die größere Nähe zu den Schulen hatten und daraus jedenfalls auf längere Sicht die eingehendere Sachkompetenz abzuleiten versucht sein konnten.

Es zählt zu den bleibenden Leistungen Albert Kieffers, dass er eine Definition der Rolle der Oberschulämter und ihrer Leiter erreichte, die die tägliche Arbeit von Kompetenzansprüchen und Rivalitäten weithin befreite. Er setzte sich durch, da auch die Minister nicht wollen konnten, dass in Konkurrenz mit ihnen vier Unterkönigreiche im Land entstanden, die eine eigene regionale Kulturpolitik betrieben. Ebenso wenig wäre dies der Landesregierung und dem Landtag willkommen gewesen, weil es das Zusammenwachsen des Bundeslandes beeinträchtigt und eine einheitliche Politik im einzigen Sektor in Frage gestellt hätte, in dem das Land keine Rücksicht auf das politische Wollen eines Bundesministeriums zu nehmen brauchte und selbstständig gestalten konnte.

Unabhängig vom Ort ihres Wirkens erhielten die Referenten der Schulabteilungen der Oberschulämter daher ihre Aufträge und Weisungen, oft zunächst fernmündlich, von den mit den entsprechenden Aufgaben betrauten Abteilungsleitern und Referenten des Ministeriums. Bei den Besprechungen der Abteilung Gymnasien mit den Referenten der Oberschulämter waren die Präsidenten, auch wenn sie aus derselben Schulart kamen, nicht zugegen. Ihre Aufgabe bestand überwiegend in der Kontrolle der Anwesenheit und der Abläufe innerhalb ihrer Behörde und in der Repräsentation: bei Einweihungen und Jubiläen von Schulen, bei der Einführung und Verabschiedung von Schulleitern und als Vertreter des Ministers bei sonstigen örtlichen Anlässen, wenn er selbst nicht zugegen sein konnte oder wollte.

Durch die Einführung und Leitung regelmäßiger Besprechungen mit den Referenten der Oberschulämter über alle jeweils anstehenden Fragen hat Kieffer zum Zusammenwachsen der Kultusverwaltung des Landes viel beigetragen. Mit den Jahren entstand ein Teamgeist: Die Vertreter eines Regierungsbezirks saßen zwar in der Regel beisammen, traten aber bald nicht mehr als Block anderen Blöcken entgegen. Jeder Anwesende diskutierte und argumentierte nach seinem Dafürhalten. Gelegentlich auch heftigen Schlagabtausch schloss dies, vor allem in der Anfangszeit, nicht aus. Kieffer hatte aber ebenfalls erreicht, dass man sich meist außerhalb Stuttgarts, immer wieder an anderen Orten, in bescheidenem, aber angenehmem Rahmen treffen konnte, so dass weder Besucher noch Anrufe die eingehende Besprechung störten. Abends saß man – freiwillig und auf eigene Kosten – noch beim Wein zusammen und kam sich auch persönlich

näher. Trotz aller Festigkeit in der Sache erwies sich Kieffer als ungemein geschickt in der Menschenbehandlung. Man spürte sein grundsätzliches Wohlwollen, selbst wenn die Meinungen eine Weile auseinandergingen. Ein gelegentlicher Scherz lockerte die straff geführten Sitzungen auf. Langsam wurde die Zusammenarbeit zur Gewohnheit. Dass bei Kieffer rund anderthalb Jahrzehnte lang alle Fäden zusammenliefen, war entscheidend für das Gelingen.

9.6 Das Ende der Ära Reinhold Maier

Ministerpräsident Dr. Reinhold Maier, der das Land Württemberg-Baden mit aus der Taufe gehoben und, während es bestand, regiert hatte, dürfte nach der Regierungsbildung für das größere Land Baden-Württemberg nicht verkannt haben, dass sein Stern im Sinken war. Er hatte jedoch ein zweites Eisen im Feuer: die Bundespolitik. Dass am 24. April 1953 der Bundesrat beschloss, das Bundesverfassungsgericht solle die Verfassungsmäßigkeit des Deutschlandvertrags mit den westlichen Siegermächten und der Europäischen Verteidigungsgemeinschaft prüfen, so dass diese schon gebilligten Verträge bis zur Entscheidung nicht in Kraft treten konnten, ging auf einen Antrag Baden-Württembergs zurück.

Maier verknüpfte seine politische Zukunft im Land mit dem Ausgang der Bundestagswahl vom 9. September 1953. In ihr gewann die CDU/CSU jedoch so viele Stimmen hinzu, dass ihr Anteil von 39,6 % (1949) auf 52,4 % stieg. Die FDP verlor deutlich: Ihr Anteil sank von 17,6 auf 12,7 %. Maier zog die Konsequenz und trat am 30. September zurück.[42] Am gleichen Tag wurde Gebhard Müller zum Ministerpräsidenten gewählt. Ihn hatte auch der Landesvorsitzende der SPD gebeten, sich für dieses Amt zur Verfügung zu stellen, damit die noch nicht verabschiedete Landesverfassung eine solide Mehrheit erhalte. Mit Maier schied Kultminister Schenkel aus der Regierung aus.

Maier nahm das von ihm errungene Bundestagsmandat an und schaltete sich in Bonn in die Diskussion strittiger Themen ein. Von 1957 bis 1960 war er Bundesvorsitzender der FDP. Es bot sich ihm aber wenig Möglichkeit mehr, sich zu entfalten. Die Presse berichtete über sein Wirken, doch war dieses ohne großen Widerhall und Erfolg. Populär blieb er bei seiner eigentlichen Klientel, vor allem im württembergischen Remstal. Noch viele Jahre danach wurde von „der FDP Reinhold Maiers“ gesprochen

[42] In seinen Erinnerungen (1966, S. 528) betont R. Maier, dass er aus eigenem Entschluss zurückgetreten sei, nicht auf Drängen seiner Partei (die in G. Müllers Kabinett vertreten blieb).

und diese zu ihrem Vorteil mit späteren Versionen liberaler Politik verglichen. Maier hat für seine engere Heimat Württemberg ohne Zweifel viel geleistet. Seine letzten Jahre fügten dieser Leistung nichts mehr hinzu. Am 19. August 1971 ist er in Stuttgart im 82. Lebensjahr gestorben.

Gotthilf Schenkel gehörte nach der Amtsübergabe am 7. Oktober 1953 weiter dem baden-württembergischen Landtag an. Auch in seiner politischen Laufbahn handelte es sich, obwohl seine „unermüdliche Mitarbeit" im Plenum und in den Ausschüssen der Volksvertretung Anerkennung fand,[43] um ein Nachspiel. In Eßlingen, wo er ebenfalls Mitglied der Stadtverordnetenversammlung geblieben war, starb er, 71 Jahre alt, am 10. Dezember 1960.

[43] So im Beileidsschreiben von Landtagspräsident Dr. Gurk an die Witwe, Staatsanzeiger für Baden-Württ. v. 14. 12. 1960.

10. Baden-Württemberg unter Gebhard Müller (1953–1958)

10.1 Ministerpräsident Müller und Kultminister Simpfendörfer

Gebhard Müller wurde am 30. September 1953 von der Verfassunggebenden Landesversammlung zum Ministerpräsidenten gewählt. Schon um die vorhandenen Gegensätze zu mildern, strebte er eine Koalition aller Parteien außer der KPD an und bildete am 7. Oktober ein entsprechendes Kabinett, dessen erste und dringendste Aufgabe es war, die Verfassungsberatungen abzuschließen. Am 11. November stimmte die Versammlung mit 102 von 114 Stimmen der Verfassung zu, am 16. November wurde diese verkündet. Bis zur nächsten Landtagswahl im Jahr 1956 setzten die Abgeordneten ihre Arbeit als erster Landtag des Südweststaats fort. Der Ministerpräsident wurde von ihm am 19. November erneut gewählt und sein Kabinett so zur ersten verfassungsmäßigen Regierung Baden-Württembergs.

Man hatte die Unterrichts- und Lernmittelfreiheit in der Verfassung verankert[1] und sich in der umstrittenen Schulfrage dahingehend geeinigt, dass der in den Landesteilen am 9. Dezember 1951 bestehende Zustand bewahrt wurde.[2] Das Nähere sollte durch ein Schulgesetz geregelt werden, für das eine Zweidrittelmehrheit vorgeschrieben war, sodass die südwürttembergischen Befürworter der Bekenntnisschule eine Majorisierung nicht zu fürchten brauchten.

Gebhard Müller, Oberschwabe, im Jahr 1900 in Füramoos im Kreis Biberach als fünftes von sieben Kindern des dortigen Volksschullehrers geboren, war promovierter Jurist. Er gehörte der katholischen Kirche an und war vor 1933 beim Verwaltungsrat der Diözese Rottenburg Referent gewesen. Dann im Staatsdienst, wurde er Amts- und Landgerichtsrat und 1945 Oberstaatsanwalt in Stuttgart. Mit dem Aufbau der Justizverwaltung in der französisch besetzten südlichen Landeshälfte beauftragt, wirkte er danach bei der dortigen Landesdirektion für Justiz als Ministerialrat und bald Ministerialdirektor. Von 1947 bis zum Ende Württemberg-Hohenzollerns gehörte er dem Landtag an, wurde Vorsitzender der CDU und nach dem plötzlichen Tod von Staatspräsident Lorenz Bock 1948 dessen Nachfolger. Von seiner tatkräftigen Förderung der Entstehung des Südweststaats ist die Rede gewesen. Menschlich, charakterlich ging ihm der

---

[1] Verfassung des Landes Baden-Württ. (RegBl BW, S. 173), Art. 14, Abs. 2 und 3.
[2] Verfassung des Landes Baden-Württ., Art. 15.

beste Ruf voraus. Er war geradezu prädestiniert für das Amt, das er nun bekleidete; auch seine persönliche Anspruchslosigkeit und seine Sparsamkeit im Umgang mit öffentlichen Geldern – er fuhr in der Eisenbahn nie in der 1. Klasse – erwärmten die Herzen seiner Landsleute für ihn. Das Jahrfünft, in dem er Baden-Württemberg regierte, wurde eine gute Zeit für das Land. Als er sich 1958 entschloss, Präsident des Bundesverfassungsgerichts zu werden, was er zwölf Jahre blieb, haben viele seinen Weggang bedauert.

Gebhard Müller verstand es, ein erfolgreicher Politiker und ein durch und durch anständiger Mensch zu sein, was sich nicht immer vereinen lässt. Sein Christentum war echt und ungezwungen; es hat seine Lebensführung bestimmt. Auch sein Kultminister Wilhelm Simpfendörfer, er der evangelischen Konfession zugehörig, war bekennender Christ. Einfacher, bäuerlicher Herkunft, am 25. Mai 1888 geboren, musste er sich mit dem Besuch der Volksschule in Brettach (Kreis Heilbronn) begnügen, schlug dann aber die Lehrerlaufbahn ein und wurde nach dem Bestehen der 1. Dienstprüfung für Volksschullehrer 1910 an der Höheren Knabenschule in Korntal angestellt, wo er blieb. Korntal war eine vom Pietismus geprägte Gemeinde. Es drängte Simpfendörfer, über die Formung des eigenen Lebens und die Sorge für die ihm anvertrauten Jugendlichen hinaus im Sinn seiner Vorstellungen zu wirken. Zunächst Mitglied des Korntaler Gemeinderats, gründete er 1924 mit anderen den Christlichen Volksdienst, der als evangelisches Gegenstück zur katholischen Zentrumspartei gedacht war. Stärker jedoch als der katholische war der evangelische Bevölkerungsteil in nationale, liberale und soziale Richtungen gespalten und nicht unter religiösen Vorzeichen zu sammeln, sodass der Christlichsoziale Volksdienst (CSVD) nie die Bedeutung des Zentrums erlangte. Immerhin reichten die Wählerstimmen für Abgeordnetensitze im Deutschen Reichstag aus. Simpfendörfer, anfangs Landesvorsitzender, wurde Reichsvorsitzender und im Reichstag Fraktionsvorsitzender seiner Partei. Als solcher hatte er nach der Ernennung Hitlers zum Kanzler über das Ermächtigungsgesetz mit zu entscheiden.

Er stimmte zu, wie es auch – aus unterschiedlichen Gründen – Reinhold Maier und Theodor Heuss taten. Der Volksdienst hörte auf zu bestehen und Simpfendörfer kehrte in den Schuldienst zurück. Nach Kriegsende wurde er Leiter der Korntaler Oberschule und Mitgründer der CDU in Württemberg, deren Landesvorsitz in Nordwürttemberg er 1948 übernahm. Zwei Jahre vorher schon war er Präsident der Verfassunggebenden Landesversammlung und wurde Kultminister von Württemberg-Baden.[3] In dieser Rolle holte ihn die Vergangenheit ein: Im Januar 1947 klagte der

[3] Vgl. Kap. 5.5 und dortige Anm. 274. Zum Lebenslauf Simpfendörfers: KuU 1953, Nichtamtl. Teil, S. 151 f., auch Fürstenau 1969, S. 194, Neidiger 1995, S. 161.

öffentliche Ankläger der Stuttgarter Spruchkammer, Franz Karl Maier, ihn und Ministerpräsident Reinhold Maier als Hauptschuldige bzw. Belastete im Sinn des Befreiungsgesetzes an. Dass Franz Karl Maier Mitherausgeber der „Stuttgarter Zeitung" und diese das führende Presseorgan in Württemberg war, gab der Sache noch mehr Resonanz, als ohnehin der Fall gewesen wäre: Es war ein Donnerschlag.

Die Spruchkammern bildeten keinen Teil der dritten Gewalt im Staat, sodass es rechtlich möglich war, Franz Karl Maier von seiner Aufgabe zu entbinden. Dies geschah, aber der Vorwurf war nun einmal öffentlich erhoben und erlaubte es den „kleinen Pgs", bei ihren Spruchkammerverhandlungen darauf hinzuweisen, dass hohe Ämter von Männern bekleidet würden, die ungleich mehr als sie zur Durchsetzung des nationalsozialistischen Gewaltregimes beigetragen hätten. Es war nicht das Ermächtigungsgesetz allein; es gab auch Äußerungen Simpfendörfers, die sich nach 1945 überraschend lasen. Gerade unter den evangelischen Christen hatte es nicht wenige gegeben, die 1933 in den Sog der siegreichen, in ihrem Programm auf ein „positives Christentum" verpflichteten und anfangs uniformiert in Gruppen an Gottesdiensten teilnehmenden NSDAP gerieten, bis sie, zu spät, durch die Realität ernüchtert wurden. Simpfendörfer war nie „Nazi" geworden, auch kein zwielichtiger Opportunist. Trotzdem endete seine Spruchkammerverhandlung, als sie stattfand, mit der Einstufung als Minderbelasteter, nicht als bloßer Mitläufer. Im Frühjahr 1947 verzichtete er auf das Amt des Kultministers.

Nun, sechs Jahre später, übte er es wieder aus. Seine persönliche Redlichkeit stand außer Zweifel, seine Gewissenhaftigkeit und sein Fleiß waren bekannt.[4] Nur zeigte er, vielleicht von der Anlage her, vielleicht auch wegen des Durchlebten, eine gewisse Ängstlichkeit, die ihn in Augenblicken, wo Standfestigkeit gefordert, ja seinerseits Kampfeslust angezeigt war, mit großer Zurückhaltung reagieren ließ. Als – um ein Beispiel zu nennen – ein für die Gymnasien zugelassenes Geschichtsbuch von der SPD im Landtag heftig angegriffen und dem Kultministerium die Zulassung zum Vorwurf gemacht wurde, steckte man Minister Simpfendörfer einen Zettel mit der Information zu, dass der Autor des Lehrwerkes SPD-Mitglied sei. Er machte davon keinen Gebrauch.

Als Kultminister setzte er die Tätigkeit seines Vorgängers fort. Es gab keinen Bruch, keine dramatischen Ankündigungen, die freilich auch nicht notwendig waren. Simpfendörfer übte sein Amt als getreuer Sachwalter und mit sympathischer Freundlichkeit aus. Wo er nicht selbst Bescheid wusste, ließ er sich raten.

---

[4] Als in einem der Referendarkurse seiner Amtszeit bei einem bunten Abend harmlos-fröhliche Reime auf Prominente geschmiedet und vorgetragen wurden, lautete der auf Simpfendörfer so: „Sehr arbeitsfroh ist der Minister. Man fragt sich bloß: Wann schläft und isst er?"

10.2 Erste Maßnahmen zur Vereinheitlichung in den Jahren 1953 und 1954

Zusammen mit der Aufforderung, die Abschaffung des Zentralabiturs und der Oberstufenprüfung zu formulieren,[5] hatte Simpfendörfers Amtsvorgänger Schenkel den Leiter der Abteilung Gymnasien am 21. November 1952 auch angewiesen, ihm binnen einer Woche einen „Überblick über die Verschiedenheiten im Schulaufbau der Höheren Schulen in den 4 Landesteilen ... mit formulierten Vorschlägen der Angleichung" vorzulegen. Der daraufhin verfasste Bericht dürfte mit dem Inhalt von Kieffers Aufsatz „Zur einheitlichen Gestaltung unserer Höheren Schulen" im Nichtamtlichen Teil des Amtsblatts „Kultus und Unterricht"[6] weithin identisch gewesen sein.

Schon die Bezeichnung der höheren Schulen war bei der Gründung des Südweststaats ungleich. In Württemberg hatte man die im „Dritten Reich" eingeführte Unterscheidung zwischen humanistischen Gymnasien und Oberschulen beibehalten. In Nordbaden sprach man von Gymnasien und Realgymnasien. In Südbaden hatte Kieffer, als er die dortige Gymnasialabteilung leitete, Wohlebs Zustimmung dazu erwirkt, dass die Vollanstalten den Namen Gymnasium, die nicht voll ausgebauten Anstalten den Namen Progymnasium führen sollten.[7] Eine entsprechende Forderung des Deutschen Philologenverbandes ging anscheinend voraus oder wurde parallel dazu erhoben. Kieffer, der selbst Mathematiker und Naturwissenschaftler war, griff sie umso lieber auf, als sich in früheren Jahrzehnten mit den verschiedenen Benennungen ein Unterschied im Ansehen verbunden hatte. Künftig sollten die altsprachlichen, neusprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und gegebenenfalls musischen Gymnasien (Aufbaugymnasien), also alle allgemeinbildenden höheren Schulen, gleichrangig und gleichgeachtet nebeneinander wirken.[8] Am 16. Oktober 1953 erging ein entsprechender Erlass.[9] Die Ständige Konferenz der Kultusminister beschloss am 17. Februar 1955 annähernd dieselbe Sprachregelung.[10]

In seinem Beitrag zum Amtsblatt nannte Kieffer weitere Unterschiede. Sie reichten von der Bezeichnung der einzelnen Klassen, der Genehmigung von Lehrwerken, der Höhe des Schulgeldes, dem Umfang der Unterrichtsverpflichtung der Lehrer und der Dauer des Vorbereitungsdienstes bis, äußerlich betrachtet, zur Bewertung durch Noten oder mithilfe eines

---

[5] Vgl. Kap. 9.5.
[6] KuU 1953, Nichtamtl. Teil, S. 97–101.
[7] Mitteilung von Albert Kieffer.
[8] Mitteilung von Albert Kieffer.
[9] KuU 1953, S. 441.
[10] „Düsseldorfer Abkommen", vgl. Kap. 10.3, Anm. 31.

Punktesystems. Vor allem die Bestimmungen über die Versetzung und die Prüfungsordnungen bedurften dringend der Vereinheitlichung, ebenso die Stundentafeln und Lehrpläne. Für deren künftige Gestaltung stellte Kieffer einige Grundforderungen auf, mit deren Veröffentlichung sich das Ministerium selbst band und zugleich die Referenten in den Oberschulämtern zur Zustimmung verpflichtete.

Als Erstes erfolgte eine Angleichung des Schulgeldes. Der Landtag beschloss am 24. Februar 1954 ein Gesetz, das am 1. März auch im Amtsblatt „Kultus und Unterricht" veröffentlicht wurde.[11] Im Regierungsbezirk Südwürttemberg-Hohenzollern wurde das Schulgeld um 30 % gesenkt. In Südbaden waren an den Gymnasien, Progymnasien, Höheren Handelsschulen und Wirtschaftsoberschulen statt 200,– DM künftig nur noch 120,– DM fällig. Vom Einnahmenausfall wurden den Schulträgern drei Viertel durch das Land ersetzt.

Die Unterschiede in der Benennung der Notenstufen und das von der französischen Besatzungsmacht in den südlichen Regierungsbezirken eingeführte Punktesystem wurden im März beseitigt. Vom Schuljahr 1954/55 an waren die Schülerleistungen mit einer von sechs Noten ohne Zwischenstufen zu bewerten. Für Betragen und Mitarbeit blieb es bei vier Prädikaten.[12]

Im April folgten Erlasse zu den Klassenarbeiten und zur Stellung von Hausaufgaben.[13] Den Klassenlehrern wurde zur Pflicht gemacht, auf eine möglichst gleichmäßige Verteilung der von den Schülern zu schreibenden Klassenarbeiten zu achten. An Montagen und entsprechend am Tag nach gesetzlichen Feiertagen waren sie überhaupt untersagt, damit die Erholungspausen der Familien nicht durch die Vorbereitung belastet wurden. Abgesehen von diesen Einschränkungen waren Aufsätze und Arbeiten in den Fremdsprachen und in Mathematik aber jederzeit, auch unangesagt, zulässig. In den anderen Fächern sollte das Stoffgebiet angekündigter Arbeiten angemessen begrenzt werden.

Hausaufgaben durften über Ferien und gesetzliche Feiertage hinweg und allgemein von Samstag auf Montag nicht gestellt werden. Insgesamt sollten Obergrenzen eingehalten werden, die der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Schüler der Klasse gemäß waren: anderthalb Arbeitsstunden im 5. bis 7. Schuljahr, zwei Stunden in den Klassen 8 bis 10 und zweieinhalb auf der Oberstufe.

Für die Jahresausflüge und Wandertage bestimmte im Juni ein Erlass[14], dass bis zu vier Wandertage im Jahr stattfinden, die den Erziehungs-

[11] KuU 1954, S. 141 ff., 1. 3. 1954.
[12] KuU 1954, S. 109 f., 9. 3. 1954.
[13] KuU 1954, S. 150, 7. 4. 1954.
[14] KuU 1954, S. 212, 16. 6. 1954.

berechtigten entstehenden Kosten aber möglichst gering sein sollten. Der gleichfalls eintägige Jahresausflug konnte vom 8. Schuljahr an durch den Schulleiter auf zwei, für die Abiturienten „in besonderen Fällen" auch auf drei Tage ausgedehnt werden. Reine Autobus- oder Bahnreisen waren nicht gestattet; eine mehrstündige Wanderung sollte das Kernstück sein.

Im Juni war auch die neue Versetzungsordnung, die durch unterschiedliche Gewohnheiten in der tatsächlichen Notengebung und deren mögliche Folgen besondere Probleme aufwarf, veröffentlicht.[15] Für die Versetzung maßgebend wurden alle Fächer, die im zweiten Halbjahr mit mindestens zwei Wochenstunden unterrichtet worden waren. Die Kernfächer erhielten besonderes Gewicht: Deutsch, Mathematik, die Pflichtfremdsprachen und in der Kurzform (Aufbaugymnasien/Lehreroberschulen) zudem Bildende Kunst und Musik. Gleichzeitig wurden einige Fächerbezeichnungen geändert:[16] Statt Religion hieß das Fach jetzt Religionslehre, statt Kunsterziehung Bildende Kunst, statt Leibeserziehung Leibesübungen.

Wenn die Durchschnittsleistung in den Kernfächern oder in allen maßgebenden Fächern schlechter als 4,0 war, war das Vorrücken in die nächsthöhere Klasse nicht möglich. Ebenso führten die Note „ungenügend" (6) in einem Kernfach oder ein „ungenügend" und ein „mangelhaft" (5) in zwei Fächern oder drei Noten „mangelhaft" zur Nichtversetzung. Die Wiederholung der Klassenstufe konnte auch durch den Übertritt in einen anderen Zweig der besuchten Schule oder in eine andere Schule nicht umgangen werden. Eine Aufnahmeprüfung in die Klasse, die im Fall der Versetzung erreicht worden wäre, war frühestens nach einem Jahr möglich. Schule und Schulart musste verlassen, wer auf derselben Klassenstufe zweimal nicht versetzt werden konnte oder nach der Wiederholung zwar versetzt worden war, aber das Pensum der nächsten Klasse erneut nicht bewältigte. Ebenso führte zweimalige Nichtversetzung während des Besuchs der Unterstufe zum Ausscheiden, damit es für den erfolgreichen Abschluss einer anderen Schulart nicht zu spät würde.

Zwei Sonderfälle waren eigens geregelt: „Mangelhaft" (5) in einem Kernfach und in einem weiteren Fach verpflichtete dann nicht zur Wiederholung der Klasse, wenn es sich beim weiteren Fach um Leibesübungen oder ein musisches Fach handelte, sofern das letztere nicht – in der Kurzform – Kernfach war. Wenn sich aus sämtlichen Fächern ein Durchschnitt von 2,0 oder darüber ergab, erfolgte die Versetzung selbst bei „mangelhaften" Ergebnissen in einem Kernfach und einem weiteren Fach, ja sogar bei „ungenügenden" Leistungen in einem Kernfach. Mit diesen Sonderbestimmungen versuchte man Fällen gerecht zu werden, wo die Eignung für die Schulart und ein Erfolg dort auf längere Sicht anzunehmen waren,

[15] KuU 1954, S. 231, 3. 6. 1954.
[16] Wie Anm. 15.

obwohl eine partielle Unfähigkeit vorlag. Kieffer hatte schon in seinem Beitrag in „Kultus und Unterricht" bedauert, dass die bisherige badische Versetzungsordnung auf einseitige Begabung keine Rücksicht nahm, und angekündigt, die neue Ordnung werde diese Härte ausgleichen.[17]

Wie sie nun lautete, war die Versetzungsordnung vom 3. Juni 1954 das Ergebnis von rund anderthalb Jahren Überlegung und Diskussion. An ihr waren nicht nur die Referenten der vier Oberschulämter, eine größere Zahl von Schulleitern und Lehrern und die – noch nicht vereinigten – Lehrerorganisationen (Philologenverbände) beteiligt, sondern auch der Landeselternbeirat, die evangelischen und katholischen Kirchenbehörden (wegen des Fachs Religionslehre) und der Kulturpolitische Ausschuss des Landtags. Kieffer lag daran, nach dem Abschluss der Arbeit nicht nur die Ordnung in Kraft zu setzen, sondern sie auch den Nichtbeteiligten verständlich zu machen. Dies geschah in einem weiteren Aufsatz für den Nichtamtlichen Teil des Amtsblatts, in dem länger umstrittene Regelungen angesprochen und begründet wurden.[18] In dieser Ausführlichkeit und Öffentlichkeit war in Südwestdeutschland eine Entscheidung im Kultusbereich nie zuvor erläutert und transparent gemacht worden.

Mit ähnlicher Sorgfalt und Umsicht wurde im Herbst des Jahres die Aufnahme in die weiterführenden Schulen geregelt.[19] Hier lag die Problematik vor allem darin, dass zehnjährige Prüflinge durch ungewohnte Situationen leichter als ältere verunsichert werden und dann schlechter abschneiden, als ihren Anlagen und bisherigen Leistungen entspricht. Die Entscheidung kurzerhand dem Klassenlehrer in der Grundschule zu übertragen, der die Leistungsfähigkeit kannte, war aus mehreren Gründen nicht sinnvoll. In wohl den meisten Fällen hatte dieser – damals noch – die höhere Schule selbst weder ganz noch teilweise durchlaufen und war mit ihrem Anspruch und ihren Bedingungen gar nicht hinreichend vertraut. Ebenso war fraglich, wie standfest er sich Elternwünschen, die nach seiner begründeten Überzeugung nicht berechtigt waren, widersetzen konnte. Unterrichtete er an einem kleinen Ort und handelte es sich um ein Kind des Bürgermeisters, so befand er sich in einer schlechthin unzumutbaren Lage.

Man versuchte daher, die Volksschule zu beteiligen, jedoch das entscheidende Wort der jeweils aufnehmenden Schulart (Mittelschule oder Gymnasium) zu lassen. Zugleich sollte das Verfahren entzerrt und ihm, soweit möglich, der punktuelle Charakter genommen werden. Ein Elternabend, zu dem Vertreter der aufnehmenden Schulen zu laden waren, die über die Anforderungen ihrer Schulart berichteten, leitete den Übergang zur wei-

[17] KuU 1953, Nichtamtl. Teil, S. 100.
[18] KuU 1954, Nichtamtl. Teil, S. 86–91.
[19] KuU 1954, S. 406, 13. 10. 1954.

terführenden Schule ein. Danach beriet der Klassenlehrer der Grundschule die Erziehungsberechtigten. Grundlage dafür waren die Jahresleistungen, mehrere Probearbeiten und ein Schülerbeobachtungsbogen.

Die Probearbeiten fanden im zweiten Tertial des vierten oder, falls es sich um Schüler der folgenden Klasse handelte, des fünften Schuljahres statt. Sie wurden nicht angekündigt: zwei Nachschriften (Diktate), ein Aufsatz und zwei Arbeiten im Rechnen. Die Aufgaben legte das Oberschulamt zusammen mit einem Bewertungsschlüssel dem Kultministerium vor, dem die Genehmigung oblag. Sie waren für das 4. und 5. Schuljahr verschieden. Die Korrektur und Benotung nahm der Klassenlehrer vor; den Aufsatz benotete ein Ausschuss, der den Vorschlag des Klassenlehrers kannte. Für die eigentliche Prüfung legte der Klassenlehrer das letzte Schulzeugnis, die fünf Probearbeiten, den Personalbogen und ein von ihm verfasstes Gutachten vor, in dem er besondere körperliche und seelische Eigenschaften des Prüflings und gegebenenfalls zu berücksichtigende Umstände mitteilen konnte, außerdem erwähnte, welchem Drittel seiner Klasse der Schüler mit seinen Leistungen zuzuordnen war.

An der Prüfung, die an der aufnehmenden Schule stattfand, waren der Schulleiter oder ein von ihm bestimmter Vertreter als Vorsitzender, Lehrer derselben Schule und Lehrer der Volksschule beteiligt. Die Letzteren benannte der Vorsitzende im Einvernehmen mit dem Bezirksschulamt. Den Zeitpunkt setzte das Kultministerium fest. Für Verhinderte gab es einen weiteren Termin.

Es handelte sich um eine schriftliche und mündliche Prüfung. Die schriftlichen Aufgaben waren für die Schüler und Schülerinnen des 4. und 5. Schuljahres verschieden. Ebenso sollten für das Gymnasium und die Mittelschule mit den ihr entsprechenden Aufbauklassen wegen des Unterschieds im Bildungsziel verschiedene Aufgaben gestellt werden. Aufsatz und Rechenarbeit waren am ersten, die Nachschrift am zweiten Tag zu schreiben. Auch bei diesem Abschnitt des Aufnahmeverfahrens legten die Oberschulämter die vorgesehenen Aufgaben mit einem Wertungsmaßstab dem Kultministerium zur Genehmigung vor, das so die Möglichkeit hatte, auf einen gleichen Schwierigkeitsgrad in den vier Bezirken zu achten. Eine mündliche Prüfung war nicht in allen Fällen vorgesehen. Wenn sie stattfand, wurde ihr in Deutsch ein Lesestück zugrunde gelegt und es wurde Kopfrechnen geprüft; Fragen aus der Heimatkunde konnten hinzukommen. Wer jedoch im schriftlichen Teil sowohl in Deutsch als auch in Rechnen das Ergebnis 3,0 oder eine bessere Note erreicht hatte, war von der mündlichen Prüfung befreit.

In den folgenden Jahren ist gerade das Aufnahmeverfahren von außen trotz seiner Genauigkeit und der Vielzahl berücksichtigter Gesichtspunkte hart kritisiert worden. Ein Grund war der, dass über die Aufnahme

oder Nichtaufnahme in eine weiterführende Schule letztlich doch zwei Prüfungstage entschieden, obwohl die mündliche Prüfung je nach dem Gesamteindruck, den die Unterlagen vermittelten, verschieden und entgegenkommend gestaltet werden konnte. Wenn ein anderes Bundesland mehr auf eine Probezeit im ersten Schuljahr an der aufnehmenden Schule und die Beobachtung während dieser Zeit vertraute oder eine „Förderstufe" vorsah, an der Volksschullehrer und Lehrer des Gymnasiums zusammen unterrichteten, konnte es von vornherein des Beifalls all derer sicher sein, die ohnehin sechs Grundschuljahre oder jedenfalls mehr Einfluss der Volksschule für richtig hielten. Dies wirkte auf Baden-Württemberg zurück. Im Land selbst führten verschiedene Aufgaben für Schüler und Schülerinnen, die nach dem Willen ihrer Erziehungsberechtigten die Mittelschule, und für die, die das Gymnasium besuchen sollten, öfters zur Frage, ob nicht die für das Gymnasium gestellten Aufgaben einfacher zu lösen waren als die für die Mittelschule. Eine strengere Auswahl und Notengebung für das Gymnasium hätte jedoch wohl kaum die Zustimmung aller Abgeordneten des Landtags gefunden. Unter diesen Umständen war zu erwarten, dass das Aufnahmeverfahren immer noch einmal durchdacht werden musste.[20]

Für die Reifeprüfung gab es einen vorausweisenden Versuch: Die Themen des deutschen Aufsatzes wurden einheitlich für das ganze Land gestellt. Kieffer konnte mit Befriedigung über das Ergebnis berichten: „Von keiner einzigen Schule, von keinem Lehrer und keinem Abiturienten ging irgendeine Beschwerde ein." Die Verfasser der als die besten beurteilten Aufsätze erhielten Bücherpreise.[21] Daraus wurde eine Tradition. Den Schulen gingen Mehrfertigungen der prämierten Aufsätze zu, sodass sie sich selbst einen Eindruck bilden, auch die Themen für Probearbeiten in den obersten Klassen verwenden und das Ergebnis vergleichen konnten. Der allgemeine Schülerwettbewerb der ehemaligen französischen Zone dürfte, obwohl sich die Prämierung vorerst auf das Fach Deutsch beschränkte, die Anregung gegeben haben. Die besten Schülerzeitungen, deren Gesamtzahl im Land im April 1954 schon 42 betrug,[22] wurden ebenfalls mit Preisen ausgezeichnet.[23]

Den Absolventen der Wirtschaftsoberschulen, die in Baden-Württemberg weiterhin generell das Recht hatten, Wirtschaftswissenschaften zu studieren, öffnete ein Landtagsbeschluss die Tore auch zu den anderen Fakultäten.[24] Voraussetzung für das Studium eines anderen Faches war die

[20] Vgl. zur Ausgangslage Durach 1953, S. 24.
[21] KuU 1953, Nichtamtl. Teil, S. 100.
[22] KuU 1954, S. 153.
[23] KuU 1954, S. 273.
[24] Beschluss v. 23. 6. 1954; KuU 1954, S. 438, 5. 11. 1954.

Note „Gut“ oder „Sehr gut“ in den Fächern Deutsch, Geschichte, Französisch, Englisch und Mathematik.

10.3 Fortsetzung der Vereinheitlichung: Die Jahre 1955 und 1956

Der Jahrgang 1955 des Amtsblatts „Kultus und Unterricht“ wurde mit einem Neujahrsgruß des Kultministers eingeleitet, in dem Simpfendörfer ankündigte: „Wir werden in Kürze auch neue Lehrpläne und neue Stundentafeln zur Diskussion stellen.“ Er drückte die Hoffnung aus, dass mit diesen Schulleiter und Lehrer „einer Arbeitsweise zum Durchbruch verhelfen, durch die den Schülern nicht nur ein eiserner Bestand wertvoller Kenntnisse vermittelt wird, sondern durch die sie vor allem auch angeleitet werden, selbständig zu arbeiten und zu lernen“.[25]

Seit dem Ende des Krieges waren in den Regierungsbezirken Baden-Württembergs immer wieder Lehrpläne und Stundentafeln ausgearbeitet und teilweise auch verordnet worden, soweit nicht – in Nordbaden – die Erteilung des Unterrichts dem Dafürhalten der einzelnen höheren Schulen überlassen blieb und die Lehrerschaft zu Vorschlägen für eine spätere Regelung aufgefordert wurde.[26] Der rasche Wechsel in den südlichen Landesteilen war erst durch die bindenden französischen Vorgaben, danach durch deren Änderung und Abbau verursacht. Lambacher versuchte, Wünsche der Schulen seines Amtsbezirks zu erfüllen, aber die sich daraus ergebenden mehrfachen Korrekturen befriedigten nur zum Teil. Sie führten in Württemberg-Hohenzollern zu dem resignierten Spruch: „Das Schuljahr beginnt; die Lehrpläne werden geändert.“ Eine gezielte Vorbereitung der Lehrer auf die im neuen Schuljahr zu leistende Arbeit, die während der Ferien in Ruhe hätte stattfinden können, erschien kaum mehr sinnvoll. In Nordbaden führte die Lehrplanarbeit über Jahre hin zu keinem Ergebnis. Selbst die Stundentafeln wurden im Land Württemberg-Baden schließlich von Stuttgart aus vereinheitlicht.[27] Auch das südliche Baden besaß, als es im Südweststaat aufging, keine Lehrpläne für alle Typen und Klassenstufen des Gymnasiums. Man hatte aber aus Lehrern, die als herausragend eingeschätzt wurden, Gremien gebildet, deren Entwürfe teilweise – so in Chemie – zur Erprobung eingeführt worden waren. Die Schulen waren zur Stellungnahme aufgefordert. Diese nach der Gründung Baden-Württembergs fortgesetzte Bemühung mündete im Herbst 1954 in

---

[25] KuU 1955, S. 1. Zu den folgenden Abschnitten des Textteils vgl. StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 13 (G 6.0), Q 135 ff.

[26] Kap. 5.1.1, Anm. 8.

[27] Kap. 8, Anm. 40 (Amtsbl. KM WB 1950, S. 277).

die Lehrplanarbeit des neuen Landes ein, der die vorliegenden Stellungnahmen der südbadischen Schulen zugutekamen.[28]

Nunmehr sollten Stundentafeln und Lehrpläne entstehen, die auf Jahre hinaus brauchbar und gültig blieben. Zunächst würden wieder kleine Ausschüsse die zu vermittelnden Fachinhalte erarbeiten, doch sollte das Ergebnis Vorschlag und Grundlage für eine Diskussion sein, bei der alle Lehrer an baden-württembergischen Gymnasien Gelegenheit hatten, Zustimmung und Kritik, Änderungs- und Ergänzungswünsche mitzuteilen. Eine so breite Mitwirkung derer, die nach den fertigen Lehrplänen unterrichten sollten, hatte es zuvor nicht gegeben, aber Kieffer ging davon aus, dass die Umsetzung der Lehrpläne in die tägliche Schulwirklichkeit am ehesten dann erwartet werden könne, wenn die Lehrerschaft an ihrer Erarbeitung ernsthaft beteiligt worden war. Es blieb ein Wagnis, denn ob eine Einigung auf das Wesentliche zustande kommen würde, war offen. Ebenfalls nicht von vornherein zu beantworten war die Frage, ob es über das Ziel der Hochschulreife und das Spektrum der einzelnen Fächer hinaus eine Gesamtperspektive geben konnte, ein Leitbild für die Erziehung derer, die später vielfach führende Positionen in Staat und Gesellschaft einnehmen und ihrerseits Einfluss ausüben würden.

Eine solche öffentliche Beratung musste einige Zeit in Anspruch nehmen. Im Geleitwort zum nächsten Jahresband des Amtsblatts erwähnte Simpfendörfer, die Diskussion über die innere Schulreform sei 1955 nicht nur in Fluss geblieben, sondern habe bei der Erörterung der Lehrpläne für die Gymnasien teilweise heftige Formen angenommen. Dies war in der Tat der Fall. Dennoch nannte der Minister die „rege Anteilnahme von Lehrern und Eltern ... ein hocherfreuliches Zeichen".[29]

Neben den Lehrplänen für Geschichte und Deutsch waren die allgemeinen Ausführungen zur Erziehungsaufgabe des Gymnasiums besonders umstritten. Bei einer Versammlung in Stuttgart erhitzte sich die Stimmung so, dass der Tübinger Seminar- und Fachleiter Dr. Robert Ulshöfer, von dem das Konzept stammte und der auch die Diskussion einführte und leitete, tief verstimmt vom Rednerpult aus erklärte, man solle den Text doch einfach in den Papierkorb werfen und von vorn anfangen. Sein Bild vom innerlich vornehmen, ritterlichen Menschen, das an den Bamberger Reiter oder Figuren vom Naumburger Dom denken ließ, wurde als Ideologie verdächtigt. Schlimmer noch erging es dem Lehrplanvorschlag für Geschichte, in dem ein Tübinger Fachleiter ein katholisches Komplott witterte und deshalb zum Angriff blies. Man wusste, dass Kieffer der katholischen Kirche angehörte; man konnte in der Öffentlichkeit nicht wissen, wie großzügig und weltoffen er dachte. Immerhin war der Minister, unter

[28] StAF, F 110/9, Nrn. 343–345, 348–351, 356, 358–360, 362, 363.
[29] KuU 1956, S. 1.

dessen Kontrolle und Verantwortung sich alles abspielte, in der evangelischen Kirche fest verwurzelt. Trotzdem nahm der Streit fast hysterische Züge an. Natürlich ließ sich fragen, ob es zweckmäßig sei, die Reformationsgeschichte dem Religionsunterricht zu überlassen. Andererseits war die eindringliche Vermittlung eines insgesamt riesigen Fachinhalts nur durch den sonst gern zitierten „Mut zur Lücke" möglich. Bei den Ereignissen der zuletzt durchlebten Jahrzehnte ging es ohne Erwähnung von Details nicht ab, da eine knappe und dann zwangsläufig oberflächliche Behandlung den vielen oft drängenden Fragen lebhafter Schüler nicht gerecht werden konnte. Die ausführliche Behandlung des „Dritten Reiches" forderte auch der Landtag nachdrücklich. Immer wieder wurde von ihm bemängelt, dass die Schule diese nicht leiste. Woher aber sollte bei einem zweistündigen Fach die Zeit genommen werden? Kieffer schaltete den Freiburger Neuhistoriker Gerhard Ritter ein, der eine anerkannte, noch nach Jahren neu aufgelegte Geschichte des 16. Jahrhunderts und eine Lutherbiographie veröffentlicht hatte und dessen Treue zum evangelischen Bekenntnis keinem Zweifel unterlag, der sich jedoch auch intensiv mit der Vorgeschichte des „Dritten Reiches" und der Gestalt und Rolle Carl Goerdelers befasst hatte. Man schien sich im Gespräch einig geworden zu sein, aber in der öffentlichen Versammlung äußerte sich Ritter nicht entsprechend. Als Kieffer den Zwischenruf machte: „Aber Herr Professor, gestern haben Sie doch ganz anders gesprochen!", erklärte Ritter unter allgemeiner Fröhlichkeit, er habe sich alles in der Nacht nochmals überlegt ...

Der Ausschuss, der den Lehrplan für das Fach Gemeinschaftskunde entwerfen sollte, hatte sogar die Arbeit eingestellt, da ihm, solange alles im Fluss war, die endgültige Stundenzahl nicht bindend zugesichert werden konnte.

Über den Lehrplan in Katholischer Religionslehre waren die Beteiligten so uneinig, dass Kieffer schließlich sagte, er lerne in diesem Ausschuss, dass es, entgegen seiner bisherigen Überzeugung, gar keine römisch-katholische, sondern nur eine rottenburgisch-katholische und eine freiburgerisch-katholische Kirche im Land gebe.

Hätte man den Experten, die hauptsächlich das in ihrem eigenen Fach Unentbehrliche und Wünschenswerte im Blick hatten, in allem den Gefallen getan, so hätte sich für die Schüler eine nicht zu verantwortende Gesamtstundenzahl ergeben. An dieser Stelle war Kieffer unerbittlich. Wenn die Schule den Werktag der Jugendlichen ausfüllen, sie insgesamt beschäftigen, erziehen und beaufsichtigen und die Erziehungsberechtigten so entlasten sollte, musste man die Ganztagesschule einführen. Dafür stand schon die notwendige Zahl der Lehrer nicht zur Verfügung; eine solche Maßnahme kam aber ebenso wegen des Mangels an Räumen und der zu erwartenden Kosten nicht in Betracht. Darüber hinaus passte sie nicht in

Kieffers Konzept. Der Staat sollte die Jugendlichen nicht wie im „Dritten Reich" über Schule und Jugendorganisation vereinnahmen. Es sollte Zeit bleiben für freiwillige Aktivitäten in Sportvereinen, für das Erlernen und Einüben eines Musikinstruments oder einer zusätzlichen Fremdsprache, für selbst gewählte, nicht von der Schule vorgeschriebene und vermittelte Lektüre. Daraus ergaben sich klare Folgerungen.

Die Diskussion ging bis ins Spätjahr 1956 hinein weiter. Es gab jedoch auch Probleme, die schneller zu lösen waren.

Durch das Gesetz über Schulgeld- und Lernmittelfreiheit und Erziehungsbeihilfen vom 31. Januar 1955[30] wurde das Schulgeld an den höheren Schulen und Berufsfachschulen für das Schuljahr 1954/55 auf 30 %, für das Schuljahr danach auf 20 % und für das darauf folgende Schuljahr auf 10 % der Schulgeldsätze gesenkt. Vom Schuljahr 1957/58 an sollte der Unterricht auch an diesen Schulen unentgeltlich sein. Dies galt für alle Schüler und Schülerinnen unabhängig vom Wohnsitz der Erziehungsberechtigten, also auch wenn dieser in einem anderen Bundesland oder im Ausland lag. Den Ausfall, der den Trägern der öffentlichen Schulen entstand, ersetzte das Land. Nichtöffentlichen Schulen, „die einem öffentlichen Bedürfnis entsprechen und pädagogisch wertvoll sind", wurde eine staatliche Beihilfe bis zur Höhe des Zuschusses zugesagt, den die Träger öffentlicher Schulen erhielten. Auch die Lernmittelfreiheit sollte in den nächsten Jahren eingeführt werden. In den südlichen Landesteilen war die volle Verwirklichung an den Volksschulen bis zum Beginn des Schuljahres 1958/59 fällig. Abweichend vom Gesetz vom 17. September 1952 wurde in den nördlichen Landesteilen der Vollzug für die Schuljahre 1954/55 und 1955/56 der Gleichheit wegen ausgesetzt. An den Mittelschulen, höheren Schulen und Berufsfachschulen sollte die Lernmittelfreiheit „stufenweise innerhalb von 10 Jahren" verwirklicht werden.

Das Düsseldorfer Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens, das die Ministerpräsidenten der Länder am 17. Februar 1955 miteinander schlossen, wurde in Baden-Württemberg am 13. August Gesetz.[31] Es brachte für eine Reihe von Jahren, bis zu seiner Ablösung durch das Hamburger Abkommen (1964), Klärung und weitgehend Einheitlichkeit und sicherte die gegenseitige Anerkennung aller Reife- und Lehramtsprüfungen, die im Einklang mit Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz abgenommen wurden. Beim Schuljahresbeginn ergab sich für das Land die weithin nur theoretische Änderung, dass das Schuljahr stets am 1. April anfing und am 31. März endete. Häufig lagen diese Tage

[30] RegBl BW 1955, S. 38, KuU 1955, S. 206. Vgl. Kap. 8, Anm. 21, Kap. 9, Anm. 26, Kap. 10, Anm. 11.

[31] KuU 1955, S. 405. Vgl. Kap. 10.2, Anm. 7–10. Wortlaut des Düsseldorfer Abkommens: Froese 1969, S. 307–311.

innerhalb der Osterferien, die nach dem Gesetz vom 9. März 1953 die Grenze gebildet hatten. Wichtiger war, dass nun überall die Schulen, die zur allgemeinen Hochschulreife führten, als Gymnasien bezeichnet wurden. Die bis zu 13 Klassen waren künftig durchzuzählen, was der äußeren Angleichung der Schularten diente. Normalform sollte beim Gymnasium die neunjährige Langform sein. Daneben gab es die spätestens nach dem 7. Schuljahr von der Volksschule abzweigende Kurzform; auch für die Aufnahme in diese war ein Ausleseverfahren vorgeschrieben. Innerhalb der Normalform wurden altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasien unterschieden. Das altsprachliche Gymnasium begann mit Latein, nach zwei Jahren trat eine neuere Fremdsprache hinzu, nach einem weiteren Jahr (Alt-)Griechisch. Am neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium war Englisch die 1. Fremdsprache und wurde vom 5. Schuljahr an unterrichtet. Zwei Jahre danach folgte entweder Latein oder Französisch; im neusprachlichen Gymnasium kam im 9. Schuljahr eine weitere Sprache dazu. Falls im Schulbezirk eine ausreichende Zahl von Schulen des vorgesehenen Typs vorhanden war, durfte ausnahmsweise auch mit Latein oder Französisch begonnen werden. Die Gabelung zu Beginn des 9. Schuljahrs stellte den Regelfall dar, doch konnten vorhandene Gabelungen im 11. Schuljahr bis zum Abschluss einer neuen Vereinbarung bestehen bleiben. In der siebenjährigen Kurzform wurde mit Englisch begonnen; zwei Jahre später setzte Französisch ein. Wo – wie bei den baden-württembergischen Aufbaugymnasien – eine sechsjährige Kurzform eingeführt war, musste Französisch im 2. Schuljahr auf Englisch folgen.

Mit der Erklärung des Englischen zur 1. Fremdsprache in der Mehrzahl aller Schulen war, obgleich die Möglichkeit blieb, für einzelne Anstalten in Großstädten anders zu entscheiden, eine Diskussion abgeschlossen, in die zuletzt noch einmal ein Beitrag im Nichtamtlichen Teil des Amtsblatts „Kultus und Unterricht“ mit einem energischen Plädoyer für das Französische eingegriffen hatte.[32]

Die baden-württembergische Ferienordnung vom 16. Dezember 1954, die die Ordnung vom 29. November 1952 ablöste,[33] klärte einige aufgetretene Fragen, besonders im Zusammenhang mit den beweglichen, also örtlich verschiedenen Ferientagen. Entsprechendes galt für die Neufassung der Bestimmungen zur Zeugnisgebung und Versetzung;[34] auch hier handelte es sich nicht um entscheidende Änderungen. Es blieb dabei, dass

[32] KuU 1953, Nichtamtl. Teil, S. 39–42.

[33] Vgl. Kap. 8.4 und KuU 1952, S. 75, 1955, S. 18.

[34] Vgl. Kap. 10.2 und Anm. 15–18. Der leichteren Benutzbarkeit wegen wurde die Ordnung v. 3. 6. 1954 nicht nur geändert, sondern durch eine neue Ordnung ersetzt. (18. 1. 1955, KuU 1955, S. 99.)

die im zweiten Halbjahr der Klassenstufen grundsätzlich zweistündigen Fächer für die Versetzung „maßgeblich" waren; auch in besonderen Fällen durften sie nicht länger als zehn Wochen einstündig unterrichtet worden sein. Eine neu eingeführte Gesamtnote aus allen Pflichtfächern einschließlich der Religionslehre, für die der Leistungsdurchschnitt festzustellen und auf eine der Noten 1, 2, 3 und 4 zu runden war, hatte für die Versetzung keine Bedeutung. Diese war vom Lehrerrat der Klasse zu beschließen, nachdem sich der Schulleiter oder sein Stellvertreter einen Eindruck vom Kenntnisstand des gefährdeten Schülers oder der Schülerin gebildet hatte. Eine zusätzliche Änderung vom Dezember 1956 erlaubte den Schulleitern, sich auch durch andere Lehrer als den eigentlichen Stellvertreter ersetzen zu lassen, wenn gefährdete Schüler im Unterricht beobachtet wurden, und gestattete dem Lehrerrat, über einige andere Bestimmungen hinweg die Versetzung zu beschließen, wenn die Gesamtreife des Schülers oder der Schülerin oder eine einwandfrei erkennbare gute, wenn auch einseitige Begabung die erfolgreiche Mitarbeit in der folgenden Klasse erwarten ließ. Eine solche Entscheidung setzte allerdings die Zustimmung des Oberschulamtes voraus.[35]

Das Jahr 1955 endete für die Landesbeamten, zu denen die Lehrer zählten, erstmals mit einem substanziellen Weihnachtsgeld, das in der Wirtschaft zunehmend üblich geworden war.[36] Im April 1956 wurden auch die Unterhaltsbeihilfen für die Studienreferendare und -referendarinnen neu festgesetzt. Sie betrugen im Monat nun 215,– DM für Ledige und 285,– DM für Verheiratete und konnten in besonderen Härtefällen auf 265,– DM bzw. 345,– DM erhöht werden – auch weiterhin zu großer Sparsamkeit zwingende Beträge. Als Gegenleistung waren im Seminarjahr 8, im darauf folgenden Praktikum 14 Wochenstunden Unterricht ohne Vergütung zu erteilen.[37]

Auch für Schüler wurden, wenn sie mit der Klasse den Landtag besuchten, Beihilfen bewilligt, sofern sie von Schulen außerhalb Stuttgarts an-

---

[35] 12. 12. 1956, KuU 1957, S. 34.

[36] Beschluss des Ministerrats v. 21. 11. 1955, dem der Landtag am 1.12. zustimmte. KuU 1956, S. 8. Das Weihnachtsgeld betrug ein Drittel des monatlichen Grundgehalts.

[37] 25. 4. 1956, KuU 1956, S. 285. Die neuen Sätze galten ab 1. 1. 1956. 1958 wurden sie erneut verbessert, vgl. Anm. 63. Zum Vergleich: Nach den Richtlinien, die mit Wirkung v. 1. 4. 1953 in Kraft traten, hatten am Wohnort ihrer Eltern eingesetzte, ledige Studienreferendare „bei befriedigenden Leistungen und einwandfreier Führung" monatlich 80,– DM zu erwarten. Äußerstenfalls konnte die Unterhaltsbeihilfe auf 250,– DM, bei Verheirateten mit eigenem Hausstand außerhalb des Dienstortes auf 325,– DM ansteigen. Davor war von einem Durchschnittsbetrag von 122,– DM je Referendar ausgegangen worden. (StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 125 (G 24.4).)

reisen mussten.[38] Für die Schülerzeitungen wurde die Verantwortlichkeit eines in der Redaktion mitwirkenden Lehrers ebenso geklärt wie die eventuelle Umsatzsteuerpflicht und die Verpflichtung, gegebenenfalls Gegendarstellungen zu veröffentlichen.[39]

Die Namengebung der Schulen war grundsätzlich Sache des Schulträgers, doch war vor der Verwirklichung die Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde, des Oberschulamts, einzuholen.[40]

Für die Absolventen baden-württembergischer Wirtschaftsoberschulen, die nicht ohnehin als Folge eines besonders guten Zeugnisses die allgemeine Hochschulreife erhielten,[41] wurde eine Ergänzungsprüfung geschaffen, mit deren Bestehen die volle Hochschulreife ebenfalls verbunden war.[42] Die Prüfung nahm ein Ausschuss ab, dem ein Vertreter der Abteilung U III des zuständigen Oberschulamtes, ein Fachlehrer eines Gymnasiums sowie ein Fachlehrer der Wirtschaftsoberschule angehörten. Sie erstreckte sich auf Deutsch, Mathematik und eines der Fächer Englisch, Französisch oder Latein, bestand in jedem der drei Fächer aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil und entsprach in den Anforderungen der normalen Reifeprüfung. Zum Bestehen war mindestens die Note „ausreichend" (4) in jedem Fach oder eine mindestens ausreichende Durchschnittsleistung erforderlich, sodass ein Ausgleich möglich war, falls nicht ein Fach die Wertung „ungenügend" (6) erhalten hatte.

Zwei Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister wurden in Landesrecht umgesetzt: der Beschluss vom 8./9. März 1956 über die Verkehrserziehung in den Schulen[43] und die Empfehlung vom 24. September 1956 zur Förderung der Leibeserziehung in den Schulen,[44] die die Forderung von drei regulären Sportstunden in jeder Schulwoche[45] zum anzustrebenden Ziel abmilderte und neben halb- bis ganzjährigen Ausbildungslehrgängen Kurzlehrgänge für Lehrer an Gymnasien und Lehrgänge während des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Gymnasien befürwortete.

Schließlich war das Privatschulgesetz vom 15. Februar 1956 ein wichtiger Beitrag zur Klarstellung der Rechte und Pflichten nichtöffentlicher Schulen; es löste das (süd-)badische Gesetz vom 14. November 1950 und

---

[38] 30. 4. 1956, KuU 1956, S. 237; vgl. die Korrektur v. 24. 1. 1957, KuU 1957, S. 113 f.
[39] 15. 3. 1956, KuU 1956, S. 170.
[40] 26. 3. 1956, KuU 1956, S. 205.
[41] Vgl. Kap. 10.2, Anm. 24.
[42] 24. 1. 1956, KuU 1956, S. 62.
[43] 14. 6. 1956, KuU 1956, S. 296.
[44] 25. 10. 1956, KuU 1956, S. 491. Umgekehrt wurden 1957 die Oberschulämter angewiesen zu prüfen, ob Unterrichtskürzungen und Ausfall einzelner Stunden die Leibesübungen in der Praxis unangemessen benachteiligten: KuU 1958, S. 142.
[45] Vgl. Kap. 9.5, Anm. 33.

eine Reihe anderer, überwiegend preußischer (in Hohenzollern geltender) Vorschriften ab.[46] Ohne von den im nunmehrigen Regierungsbezirk Südbaden schon geltenden Bestimmungen stark abzuweichen, übertraf es diese an Umfang und Genauigkeit. Es legte u. a. fest, dass eine Ersatzschule genehmigt werden muss, wenn sie „in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurücksteht und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Abweichungen in der inneren und äußeren Gestaltung der Schule, in der Lehr- und Erziehungsmethode sowie im Lehrstoff stehen der Genehmigung nicht entgegen, sofern die Schule gegenüber den entsprechenden öffentlichen Schulen als gleichwertig betrachtet werden kann". Schulen, die die Gewähr dafür boten, dass sie die an entsprechende öffentliche Schulen gestellten Anforderungen auf Dauer erfüllten, konnten „anerkannte Ersatzschulen" werden, die das Recht hatten, nach den allgemein für öffentliche Schulen geltenden Vorschriften Prüfungen abzuhalten und Zeugnisse zu erteilen. Über die Zusammensetzung der Prüfungsausschüsse hatte die Schulaufsichtsbehörde zu entscheiden. Auch Ergänzungsschulen konnten anerkannt werden und das Prüfungsrecht erhalten. „Einheitliche Volks- und Höhere Schulen", worunter damals die Waldorfschulen zu verstehen waren, wurden ähnlich wie die Ersatzschulen behandelt, erhielten aber wegen der Zusammensetzung der Schülerschaft die staatlichen Finanzhilfen nicht in derselben Höhe.

Das Privatschulgesetz regelte auch die Beurlaubung und Versorgung von Lehrern öffentlicher Schulen, die bis zu einem Jahrzehnt für eine private Schule freigestellt werden konnten. Es gab insgesamt den Betreibern privater Lehranstalten die erforderliche Sicherheit, ließ aber zugleich den Behörden einen begrenzten Entscheidungsspielraum.

10.4 Die spätere Amtszeit Simpfendörfers (1957–1958)

Die Landtagswahl von 1956 hatte die Landespolitik kaum beeinflusst. Da die CDU einen weiteren Zuwachs an Stimmen erhalten hatte,[47] war die Wiederwahl Gebhard Müllers zum Ministerpräsidenten selbstverständlich. Sie fand am 9. Mai statt und Müller behielt sein Kabinett aus allen Parteien bei. Simpfendörfer wurde erneut mit dem Ministerium betraut, das inzwischen wie in anderen Bundesländern Kultusministerium hieß,

[46] KuU 1956, S. 134. Das Gesetz trat am 1. 4. 1956 in Kraft.

[47] Die CDU erhielt 56 Sitze, die SPD 36, die FDP/DVP 21, der BHE 7. Die KPD blieb ohne Sitz, war aber an der Regierung schon zuvor nicht beteiligt gewesen.

und blieb für dessen Bereich bis 1958 verantwortlich. Nur beim Innenministerium gab es eine Änderung: Minister Ulrich übergab sein Amt aus Altersgründen dem gleichfalls der SPD angehörenden Abgeordneten Renner.

Mit Erlass vom 4. Februar 1957 konnte Simpfendörfer die neuen Lehrpläne für die baden-württembergischen Gymnasien bekannt geben.[48]

Sie waren gegenüber der ersten Fassung etwas verschlankt, vor allem beschränkte sich das einleitende Vorwort auf Hauptziele: Gediegenes Wissen, das zu Erkenntnissen führt und die geistigen Kräfte und Fähigkeiten entwickelt. Geistige Zucht, Sinn für Ordnung und eine sittliche Einstellung zur Arbeit, überhaupt Bildung des Charakters, auf die künftig mehr Gewicht als bisher gelegt werden müsse. Pflege der Muttersprache als der Trägerin des geistig-seelischen Wesens und als Mittel zwischenmenschlichen Verstehens in allen Fächern. Bildung vollziehe sich wesentlich in der Begegnung mit dem Kulturgut des christlichen Abendlandes. Die Bedeutung der Religion wurde unaufdringlich betont, aber ebenso die Notwendigkeit der Toleranz. Über das rein zweckhafte Denken hinaus sollte die Schule die Jugendlichen „zu dem Mehr-als-Weltlichen hinführen, ohne das alle Kulturarbeit sinnlos bliebe".

Die Richtlinien waren teilweise als Mindest-, aber auch als Rahmenpläne zu verstehen. Sie sollten einen festen Bestand an verbindlichen Bildungsgütern sichern, aber dennoch dem Lehrer Freiheit zur Stoffauswahl einräumen. Aufnehmendes Lernen und selbsttätiges Forschen waren miteinander bei den Schülern zu fördern. Tatsächlich bot die Beschreibung des in den einzelnen Fächern Gewollten neben klaren Anweisungen eine Fülle nützlicher Hinweise. Ein Lehrer musste sich in sie freilich eingehend vertiefen, um sie auszuschöpfen.

Für das Fach Religionslehre gab es zu Kieffers Enttäuschung nun doch zwei katholische und ebenso zwei evangelische Lehrpläne. Nur auf einen gemeinsamen Vorspann für jede Konfession hatte man sich mit den Fachvertretern und Kirchenbehörden einigen können.

Fünf profilierte Schultypen wurden mit ihren Stundentafeln vorgestellt und verbindlich: das Altsprachliche Gymnasium, das Neusprachliche Gymnasium I, das Französisch statt Griechisch – mit etwas weniger Stunden – lehrte und der anderen modernen Fremdsprache Englisch eine höhere Gesamtstundenzahl gab, das Neusprachliche Gymnasium II, das ebenfalls drei Fremdsprachen vermittelte, bei dem jedoch nicht Latein, sondern Englisch die erste unterrichtete Sprache war, und zwei Mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasien, von denen eines (m-n I) stärker auf Mathematik und Physik ausgerichtet war als das andere (m-n II). Der

[48] KuU 1957, S. 163–298.

Typ II war für Orte mit nur einer höheren Schule gedacht und stattete die zweite Fremdsprache Französisch besser aus, damit die Schüler im Abitur zwischen einem naturwissenschaftlichen Fach und Französisch wählen konnten. Die Entscheidung, welchen Typ ein Gymnasium haben sollte, hatte das Oberschulamt zusammen mit dem Schulträger zu treffen.

Die Gesamtzahl der Pflichtwochenstunden hielt sich mit durchschnittlich 31 in Grenzen, sodass für freiwillig besuchte Arbeitsgemeinschaften, Werkunterricht, Chor und Orchester und Spiel und Sport Zeit übrig blieb.

Es war so nach langem Mühen ein tragfähiges, wenn auch gewiss nicht alle zufriedenstellendes Werk entstanden.[49] Auf Neulinge im Beruf, wohl auch auf weniger selbstständige und tüchtige ältere Lehrer konnte es freilich einschüchternd wirken, obwohl dies nicht beabsichtigt war. Sie hätten knappe Mindestforderungen vorgezogen, die man auf jeden Fall erfüllen, über die man aber nach eigenem Dafürhalten auch hinausgehen und dabei ein Gefühl der Selbstbestätigung genießen konnte. An manchen Schulen wurden die neuen Pläne eher lustlos und mürrisch als mit dankbarer Freude empfangen. „Was denn noch?", war ein nicht ganz selten zu hörender Satz. Auch Kieffer hätte sich gern mit etwas weniger anspruchsvollen Texten begnügt. Er musste sich aber in Fächern, die er nicht studiert hatte, auf das Urteil qualifizierter Fachleute verlassen und überdies bedenken, welche Nebenwirkungen eine zu starke Beschränkung auf das Unentbehrliche haben konnte. Sie hätte manchen Volks- und Mittelschullehrern, die ohnehin glaubten, alles, was das Gymnasium mache, ebenso oder besser zu machen, Wind in die Segel geblasen und das Schiff in die Richtung Einheitsschule gedrängt.

Der Abschluss der Vorbereitung der Lehrpläne war durch die Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Stellungnahmen trotz der tatkräftigen Mitwirkung von Referenten der Oberschulämter eine Sisyphusarbeit gewesen. Kieffers Gestaltungswille und Arbeitskraft waren groß, doch gab es auch für sie Grenzen. Immerhin war er in der Abteilung nicht mehr wie zu Anfang ganz auf sich gestellt. Er wurde von Regierungsrat Peter Hauck unterstützt.

Hauck, 1914 in Apatin geboren, war rund ein Jahrzehnt jünger als sein Abteilungsleiter. Ein entsprechender Altersabstand wurde auch eingehalten, als 1959 ein weiterer Referent zur Abteilung kam, denn Kieffer plan-

[49] Prof. Dr. Christian Caselmann, Erziehungswissenschaftler an der Universität Heidelberg, hat dem Lehrplanwerk die hohe Anerkennung gezollt, es sei „das nach Lage der Dinge Bestmögliche". „Der Geist der aus dem philosophischen deutschen Idealismus erwachsenen neuen Pädagogik mit ihrem Dringen auf Selbsttätigkeit und selbständiges Denken der Schüler durchzieht den ganzen Lehrplan." (1963, S. 331 f.) Kultusminister Hahn hingegen dankte in seinen Erinnerungen seinem späteren persönlichen Referenten ausdrücklich dafür, ihn „auf die vielen bestehenden Mängel in den Lehrplänen" aufmerksam gemacht zu haben. (1981, S. 109.)

te weitsichtig und strebte Kontinuität an. Bei normalem Lauf der Dinge war so gesichert, dass Erfahrungen auch noch Jahre später bewusst und in ähnlichen Situationen und notwendigen Diskussionen nicht aus Unkenntnis unberücksichtigt blieben. Das persönliche Verhältnis zwischen Kieffer und seinem engsten Mitarbeiter war von nie enttäuschtem Vertrauen geprägt.

Hauck gehörte zur Gruppe der Heimatvertriebenen. Donauschwabe, also deutscher Volkszugehörigkeit, war er im Kindesalter nach der Auflösung Österreich-Ungarns Staatsbürger Jugoslawiens geworden und hatte dort später seinen Militärdienst geleistet und für das Lehramt studiert. Nach der Besetzung des Landes im Zweiten Weltkrieg (1941) wurde er deutscher Soldat, kam, verwundet, im Mai 1945 aus dem Lazarett in englische Gefangenschaft und wurde im August nach Bayern entlassen, wo der größte Teil seiner Landsleute Zuflucht gefunden hatte. Anfangs als ehrenamtlicher, vom 1. Januar 1946 an als hauptamtlicher Mitarbeiter des Bayerischen Roten Kreuzes baute er einen Erfassungs- und Suchdienst für Jugoslawiendeutsche auf. Die angelegte Heimatortskartei wuchs in einem halben Jahr auf rund 30 000 Karten; mehr als hundert Ratsuchende erschienen täglich in der Beratungsstelle. Im Frühjahr 1946 wurden dann einige tausend Flüchtlinge aus Jugoslawien nach Württemberg-Baden umgesiedelt. Hauck folgte ihnen, als die Besatzungsmacht die Auflösung der Südoststelle im Bayerischen Roten Kreuz befahl, und wurde in Stuttgart Mitgründer der „Hilfsstelle für Donauschwaben", deren Aufgaben Anfang 1947 das Hilfskomitee für Jugoslawiendeutsche im Hilfswerk der Evangelischen Kirche in Deutschland übernahm. Dort arbeitete Hauck weiter mit, bis er im Februar 1949 Gelegenheit erhielt, in den Schuldienst einzutreten. Seine Nebentätigkeit als Urkundendolmetscher für die serbische, kroatische und slowenische Sprache behielt er bei.

Aus der höheren Schule, an der er seine Fächer Mathematik und Physik unterrichtete, wurde er 1951 ins Kultministerium abgeordnet und bald auch dorthin versetzt. Anfänglich war er die rechte Hand von Ministerialdirektor Christmann, der ihn sehr schätzte und noch, als er selber in den Ruhestand getreten war, im Amt besuchte. Vorübergehend gehörte er der Verwaltungsabteilung an, für die er die Statistik aufbaute, danach auf eigenen Wunsch erst mit der Hälfte seiner Dienstverpflichtung und schließlich ganz der Abteilung U III (Gymnasien), wo er blieb, solange sie bestand.

Die Abteilungsleiter des Kultusministeriums hatten zu dieser Zeit noch ganz selbstverständlich auch eines der Referate der Abteilung zu betreuen. Kieffer behielt die konzeptionellen Aufgaben und erledigte einen Teil des ständig zunehmenden Schriftverkehrs. Hauck übernahm die dem Ministerium von den Oberschulämtern übergebenen Personalsachen, die zum Staatsministerium weitergeleitet wurden. Diese Arbeit war umfangreich,

wenn man die meist dicken Aktenbünde nicht nur abzeichnete, sondern gewissenhaft und mit der Absicht, sich eine eigene Meinung zu bilden, durchsah. Hauck nahm sich weiter um die Zulassung von Lehrbüchern und um die Aufbaugymnasien an, deren Eingliederung in das gymnasiale System einige Zeit dauerte und ebenfalls zeitraubende Arbeit verursachte, darüber hinaus um den wachsenden Bereich des sogenannten Zweiten Bildungsweges und die Anerkennung von Zeugnissen aus der sowjetischen Zone und dem Ausland.

Mit genauen statistischen Untersuchungen, für die zuvor keine Zeit geblieben war, leistete er Pionierarbeit über die Abteilung hinaus. Dr. Adolf Würth vom Statistischen Landesamt suchte ihn in kurzen Abständen auf, um Art und Fragestellung dort unternommener Statistiken mit ihm zu erörtern und abzustimmen.

Manchmal scheinen statistische Erhebungen fast Selbstzweck zu sein, Bereitstellung von Informationen für vorerst noch unbekannte Absichten. Ein österreichischer Abgeordneter hat sie und ihren Nutzen einmal mit dem Laternenpfahl verglichen, an den sich der Betrunkene klammert, ohne erleuchtet zu werden. Auch Haucks Statistiken waren mit großem Fleiß und erheblichem Zeitaufwand gefertigt und sorgfältig auf mögliche Fehler hin geprüft, aber ihr Ausgangspunkt war immer eine Frage, auf die die Antwort gesucht wurde. Wie verhalten sich Lehrernachwuchs und Bedarf zueinander? Bleiben bei der Notengebung in den Staatsprüfungen die Maßstäbe gleich oder müsste irgendwo an das Verantwortungsgefühl der Urteilenden appelliert werden? Gibt es bei den Ergebnissen der Reifeprüfung innerhalb des Landes ins Gewicht fallende Unterschiede, nach deren Gründen gesucht werden sollte? „Landesmutter“ Luise Kölmel, jahrelang 1. Vorsitzende des Landeselternbeirats und so auch am Landesschulbeirat tatkräftig beteiligt, hat mehrmals ihre Zufriedenheit mit Auskünften bekundet, die sich auf solche genauen Erhebungen gründeten. Auch im Kulturpolitischen Ausschuss des Landtags haben deren Ergebnisse dem Kultusminister oder Ministerialdirektor immer wieder geholfen und die Beschlüsse der Abgeordneten gefördert, gelegentlich auch verhindert, dass die Diskussion in ein Abseits geriet oder in Gerede versandete. Es konnte allerdings nicht ausbleiben, dass klare und unwiderlegbare Tatsachen manchmal unwillkommen waren.

Kieffer hatte es von Anfang an für zweckmäßig gehalten, Gesichtspunkte und Maßnahmen des Ministeriums nicht nur mit den Referenten der Oberschulämter, sondern regelmäßig mit allen Schulleitern des Landes zu erörtern, einerseits um die bereitwillige Umsetzung in den Alltag zu fördern, andererseits aber auch, weil er den Sachverstand seiner Gesprächspartner schätzte und für seine Arbeit zu nützen willens war: „Wir sollten nicht meinen, allein gescheit zu sein.“ Die Oberschulämter organisierten

meist zweimal im Schuljahr in zentral gelegenen Städten ihres Bezirks für eine überschaubare Zahl von Schulen Tagungen, zu denen Kieffer und sein Mitarbeiter – später seine Mitarbeiter – kamen, um den Direktoren Rede zu stehen und zugleich Einfluss zu nehmen. Jedes Mal wurden viele Fragen gestellt und meist sofort geklärt; häufig erbaten die Schulleiter einen entsprechenden Erlass, der dann in Kürze folgte. Manchmal boten die Zusammenkünfte einigen von ihnen Gelegenheit, Dampf abzulassen. Auch das half zur Klärung; am Spätnachmittag ging man meist freundschaftlich auseinander. Das Kultusministerium vereinheitlichte vom 1. April 1958 an die Fahrkostenentschädigungen und Tagegelder, für die Haushaltsmittel bereitstanden.[50]

Zu den Maßnahmen des Jahres 1957 gehörte die für das ganze Land gleiche Dauer der Unterrichtsstunden und der Pausen, soweit nicht besondere Umstände eine örtliche Abweichung nötig machten. Vom Winterhalbjahr 1957/58 an hatte die Schulstunde überall im Land 50 Minuten.[51] Verkehrskunde, die durch den zunehmenden Straßenverkehr und die mit ihm steigende Zahl schwerer Unfälle schon in den zurückliegenden Jahren zu einem immer dringenderen Anliegen der Öffentlichkeit geworden war,[52] war einmal im Monat Unterrichtsgegenstand.[53] Vorschläge zur Gestaltung dieses Unterrichts wurden in vierteljährlichem Abstand im Amtsblatt des Kultusministeriums veröffentlicht.[54]

Auch die Beratung der Erziehungsberechtigten, soweit diese darum ersuchten, wurde intensiviert.[55] Mit der Eingliederung des auf eine amerikanische Anregung zurückgehenden Instituts für Jugendkunde waren schon im Jahr 1955 die Möglichkeiten der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht in Stuttgart verbreitert worden.[56]

---

[50] 22. 10. 1957, KuU 1957, S. 689. Kultusminister Storz hat die Schulleitertagungen, die er vor der Übernahme des Ministeramtes kennenlernte, als „ebenso nützliche wie angenehme Veranstaltungen“ beschrieben: „Die Vertreter der zentralen Verwaltung ordneten nicht an, hielten nicht wohlweise Reden, die Direktoren der mancherlei Schulen vergeudeten die Zeit nicht mit aufsässigen Sticheleien. Beide Seiten informierten sich über die Situation, lernten voneinander in gemeinsamem Bestreben, die Schulen voranzubringen.“ (1976, S. 84.)

[51] 12. 4. 1957, KuU 1957, S. 387. Die 50-Minuten-Stunde wurde aus Württ.-Baden übernommen, wo sie schon 1950 eingeführt worden war (Kap. 8, dortige Anm. 46).

[52] Auf die Wichtigkeit der Aufgabe verwiesen zusätzlich die Aufsätze von Fahr und Rönnebeck 1957: s. Lit.verz.

[53] 12. 3. 1957, KuU 1957, S. 369.

[54] Für 1958 vgl. KuU 1958, S. 144, 254, 441.

[55] Bekanntmachung des Innenministeriums (im Einvernehmen mit dem Kultusministerium) v. 25. 7. 1957, KuU 1957, S. 691.

[56] 30. 3. 1955 (mit Wirkung v. 1. 4. 1955), KuU 1955, S. 234. Vgl. zur Entstehung und Aufgabe Marianne Gurland in KuU 1954, Nichtamtl. Teil, S. 84–86.

Auf die von der Landesanstalt ausgearbeiteten Richtlinien für die Einrichtung von Fachräumen an Gymnasien wurde im Amtsblatt „Kultus und Unterricht" hingewiesen.[57] Über Stand und Zweck der Versorgung der öffentlichen Schulen mit Filmen, Lichtbildern und Tonträgern und die Arbeit der Landes- und Kreisbildstellen berichtete der zuständige Referent im Nichtamtlichen Teil des Amtsblatts.[58]

1958 folgten auf die Lehrpläne für die Gymnasien der Langform die Lehrpläne für die Aufbaugymnasien mit Heim.[59] Für Aufgabe und Ziel der einzelnen Fächer und das Lehrverfahren konnte das Ministerium auf die schon erlassenen Bestimmungen verweisen; auch bei den Fachinhalten für Religionslehre, Gemeinschaftskunde, Physik, Chemie, Bildende Kunst, Leibesübungen und Handarbeit wich die Kurzform von der Langform nicht ab. Die Pläne bezogen sich aber immer wieder darauf, dass viele der Schüler und Schülerinnen nach Abschluss der Schule den Beruf des Volksschullehrers zu ergreifen vorhatten, und versuchten, dem gerecht zu werden. Tatsächlich traten 1957 über drei Viertel der erfolgreichen Abiturienten der Kurzform in ein Pädagogisches Institut ein.[60]

An die Lehrpläne von 1957 wurde auch die Versetzungsordnung angepasst: Auf der Oberstufe der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien I und II wurde Physik Kernfach, soweit nicht im Typ II eine dritte Fremdsprache an die Stelle dieses Faches trat.[61]

Der Art der Durchführung und der Erhöhung des pädagogischen Ertrags von Schullandheimaufenthalten diente ein Erlass vom 17. September 1958.[62]

Angesichts der spürbaren Steigerung der Lebenshaltungskosten in den Fünfzigerjahren wurden die Unterhaltsbeihilfen für Studienreferendare und -referendarinnen vom Finanzministerium erneut, rückwirkend zum 1. April 1957, verbessert. Der Grundbetrag belief sich nun auf 285,– DM, wozu ein Verheiratetenzuschlag von 90,– DM, Kindergeld und ein Alterszuschlag treten konnten. Bei dieser Gelegenheit wurde geklärt, dass während des Seminarjahrs eine über 8 Wochenstunden hinausgehende Unterrichtsverpflichtung der jungen Lehrer unzulässig war und während des darauf folgenden Halbjahrs („Praktikum" genannt) 14 Wochenstunden nur „aus zwingenden dienstlichen Gründen" und nur bis zu vier – „im Fall eines Notstandes" sechs – Mehrstunden überschritten werden

---

[57] 13. 10. 1958, KuU 1958, S. 622.
[58] Erich Schuhmacher, KuU 1957, S. 162–175 (Einführung und Bemerkungen zum Gesetz v. 1. 7. 1957, RegBl BW, S. 73). Vgl. hierzu KuU 1957, S. 685–689.
[59] 13. 2. 1958, KuU 1958, S. 96.
[60] 77,3 % lt. KuU 1958, S. 274.
[61] 25. 6. 1958, KuU 1958, S. 439.
[62] KuU 1958, S. 620.

durften. Dadurch sollte gesichert werden, dass für eine sorgfältige Vorbereitung des Unterrichts im Sinn des Ausbildungszwecks ausreichend Zeit blieb, obwohl es für die Schulen nützlich war, bei Ausfällen auf Auszubildende zurückgreifen zu können. Dauerte eine solche zusätzliche Verpflichtung länger als ein Vierteljahr, so wurde der Lehrauftrag vergütet.[63]

10.5 Das Problem der politischen Bildung

Die Festigung des noch jungen deutschen Staates nach seiner Entlassung aus der unmittelbaren Kontrolle der Besatzungsmächte war in den Fünfzigerjahren Gegenstand der Aufmerksamkeit und Sorge. Äußerlich konnte die Demokratie fest gegründet erscheinen. Die sie tragenden Parteien eilten von einem Wahlerfolg zum anderen. Mit Skepsis zu betrachtende Parteien und Gruppierungen am rechten und linken Rand waren fast über Erwarten resonanzlos, auf der rechten Seite zudem immer wieder in sich zerstritten und zersplittert. Der wirtschaftliche Aufschwung trug zur Kräftigung des Staatswesens bei. Wie aber sah es unter der Oberfläche aus? Viel gelesene Presseorgane und Autoren sparten nicht mit Warnungen und, zuweilen, Häme.

Wenn die Verhältnisse auf Dauer bleiben sollten, wie sie im Augenblick waren, kam es entscheidend auf die Einstellung der Jugend an. Hier hatte die Schule eine Aufgabe. Nahm sie sich ihrer ausreichend an und zeigte sie sich ihr gewachsen?

Die in Baden-Württemberg wohl prominenteste Stimme unter den Zweiflern war die des Altlandtagspräsidenten Wilhelm Keil. In hohem Alter stehend, aber unverändert klar und willensstark, erinnerte er sich nur zu deutlich vieler zwar im Berufsalltag pflichttreuer, aber für den demokratischen Staat innerlich nicht gewonnener und in der Gesinnung illoyaler Beamter aus der Zeit der Weimarer Republik. In einer Festschrift für den ehemaligen Kultminister Bäuerle (1953)[64] äußerte er sich so:

„Darf man ... die demokratische Erziehung der künftigen Träger des Staates vernachlässigen in Rücksicht auf die Freiheit der Unterrichtserteilung durch Staatsdiener, die nicht wissen, was sie dem Staate schuldig sind? Die Berufung auf die Lehrfreiheit oder auf das Grundrecht der freien Meinungsäußerung ist hier unzulässig ... Die Eltern, die ihre Kinder auf Grund der allgemeinen Schulpflicht der Schule des Staates anvertrauen, erwarten eine Unterrichtung und Erziehung der Kinder im Geiste der vom Staate gegebenen Anweisungen, nicht nach den persönlichen Anschauungen des

[63] Anordnung des Finanzministeriums v. 17. 3. 1958. KuU 1958, S. 625 (28. 8. 1958).
[64] Keil 1953, S. 194–196.

Lehrers, den sie vielleicht nicht kennen und auf dessen Berufung sie keinen Einfluß haben." – „Die Mehrzahl der Lehrer war in die Fangarme des Nazismus geraten. Sie sind nach kürzerer oder längerer Ausschaltung auf Grund einer äußerlichen Entnazifizierung in den Schuldienst zurückgekehrt. Sie wurden dringend gebraucht. Die einen bedurften der Umkehr nicht, sie waren nie überzeugte Nationalsozialisten gewesen. Aber waren sie überzeugte Demokraten? Die andern hatten begeistert mitgetan. War von ihnen zu erwarten, daß sie sich plötzlich politisch häuten würden?" Keil bezweifelte es: „Nach vielfachen Wahrnehmungen und Feststellungen hat die Schule im neuen demokratischen Staat die auf diesem Gebiet ihr zufallende Aufgabe bisher nicht, mindestens nicht mit dem erwarteten Erfolg erfüllt. Der Staat und die Gemeinden bauen nicht Schulhäuser, bilden nicht Lehrer aus, verpflichten nicht die Jugend zum Schulbesuch lediglich zu dem Zweck, die Schüler Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, um sie nach beendeter Schulzeit unvorbereitet den politischen Verführungskünsten eigensüchtiger Abenteurer zu überlassen. Die Schule soll zugleich Staatsbürger erziehen."

Nun war eine jetzt Gemeinschaftskunde genannte Staatsbürgerkunde in den Fünfzigerjahren kein bloßes Programm mehr. In Württemberg-Baden war sie durch den Erlass vom 21. März 1950 in den Schulen eingeführt worden.[65] Im Südweststaat wurde diese Regelung nach einem Landtagsbeschluss auf alle Regierungsbezirke ausgedehnt.[66] Die Kultusministerkonferenz hatte am 15. Juni 1950 einen Beschluss[67] gefasst, der auch in (Süd-)Baden durch die Veröffentlichung im Ministerialblatt der Landesregierung geltendes Recht geworden war.[68] Die KMK bezeichnete Gemeinschaftskunde einerseits als Unterrichtsprinzip, somit als Aufgabe des gesamten Unterrichts, sah sie aber auf bestimmten Klassenstufen auch als selbstständiges Fach vor. Die Frage war, inwieweit der Schulalltag dem Anspruch genügte.

In den Lehrerkollegien wirkte die Enttäuschung durch und über das „Dritte Reich" nach, zugleich aber auch die erlebte Entnazifizierung. Es gab Lehrer, die sich „aus allem Politischen heraushalten" wollten: „Einmal im Leben die Finger verbrannt, reicht." Manche, doch das dürften nicht viele gewesen sein, fürchteten sogar, von den Russen, falls diese irgendwann auch Westdeutschland besetzten, zur Rechenschaft gezogen zu werden, und zogen so ihre eigene Folgerung aus den ersten Nachkriegsjahren. Andere, die bei ruhiger Überlegung Keils Sorgen verstanden, ja vielleicht geteilt hätten, nahmen sie dennoch übel: Nach all der verfehlten und oft

[65] Vgl. Kap. 8, Anm. 42.
[66] Beschluss v. 11. 11. 1954, Umsetzung am 14. 12. 1954, KuU 1955, S. 18.
[67] Amtsbl. KM WB 1950, S. 136.
[68] MinBl 1950, S. 144 (18. 7. 1950, B 6634).

genug verlogenen, da durch Nötigung bewirkten öffentlichen Bekennerei der Hitlerjahre empfanden sie das Drängen auf ein lautes und unmissverständliches Bekenntnis zur Demokratie als unangenehm.

Groß war andererseits die Zahl derer, die zwar bereit und guten Willens waren, sich aber einfach nicht in der Lage fühlten, etwas erfolgreich zu unterrichten, von dem sie selbst nicht genügend zu wissen meinten. Das galt besonders für den anspruchsvollen Oberstufenunterricht in den Gymnasien. Hier musste über geeignete Publikationen hinaus die Lehrerfortbildung helfen und das nicht mit allgemein bleibendem Rat, sondern mit konkret verwendbaren Vorschlägen. Zwar hatte die Schulverwaltung ausdrücklich gestattet, dass Fachleute in den Unterricht eingeladen wurden, um dort etwa über Rechtsfragen zu berichten und zu diskutieren. Aber solche Experten und vollends namhafte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens standen nicht in ausreichendem Umfang und jederzeit zur Verfügung. Dasselbe galt für die Möglichkeit zur Teilnahme ganzer Klassen an Gerichtsverhandlungen, die ein Erlass vom 14. Dezember 1954[69] empfahl. Wenn solche Besuche tragende Grundpfeiler des Rechtsstaats wie die Gleichheit vor dem Gesetz, die Unabhängigkeit des Richters, die Öffentlichkeit des Verfahrens u. a. m. erfahrbar machten und im Unterricht gut vorbereitet und danach weiter erörtert wurden, stellten sie nicht nur eine den Schülern willkommene Abwechslung im Schulalltag dar, sondern trugen Wesentliches zur politischen Bildung bei. Es gab jedoch mehr Klassen als geeignete und zugängliche Verhandlungen.

Die Lehrpläne für die Gymnasien aus dem Jahr 1957 enthielten auch das Fach Gemeinschaftskunde und mehrseitige Ausführungen zu ihm.[70] Im gleichen Jahr wurden die geltenden, noch nicht vereinheitlichten Ordnungen für die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien durch Bestimmungen zum Beifach Wissenschaftliche Politik erweitert, das inzwischen an den drei Landesuniversitäten studiert werden konnte. Zusätzlich wurde gestattet, im allgemeinen Teil der Prüfung Wissenschaftliche Politik anstelle von Philosophie zu wählen, wobei zu den Prüfungsgegenständen die Grundzüge der politischen Theorie und die Kenntnis eines Klassikers des Bereichs gehörten.[71] Auch eine Erweiterungsprüfung in Wissenschaftlicher Politik war nach Bestehen der Wissenschaftlichen Prüfung nun möglich. Sie kam allerdings höchstens für Lehrer in Betracht, die in einer der Universitätsstädte unterrichteten und dort Seminarübungen besuchen konnten: Die Beurlaubung zu einem ergänzenden Studium schloss der in der zweiten Hälfte der Fünfzigerjahre immer drückendere Lehrermangel aus.

---

[69] KuU 1955, S. 18.
[70] KuU 1957, S. 221–225.
[71] 9. 3. 1957, KuU 1957, S. 307.

Vier mehrwöchige Sonderveranstaltungen in den Sommer- oder Herbstferien, für die der Landtag Mittel zur Verfügung stellte, brachten endlich – doch fällt das nicht mehr in Simpfendörfers Amtszeit – einer größeren Zahl bereits tätiger Lehrer die dringend gewünschte Fortbildung. In Zusammenarbeit mit jeweils einer der Landesuniversitäten fanden solche Kurse von 1960 bis 1964 in Freiburg, Heidelberg und Bad Niedernau bei Tübingen statt. Die Teilnahme war freiwillig, trotzdem wurden sie zahlreich und mit Zufriedenheit, ja Dankbarkeit besucht. Sie vermittelten willkommene Kenntnisse, boten aber auch Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch und regten zur eigenen Weiterbildung an.[72]

Ebenfalls unmittelbar erfolgreich, obwohl für die beteiligten Lehrer eine zusätzliche Beanspruchung, war schon 1957 ein als Versuch gestarteter Wettbewerb des Landtags zur Förderung der politischen Bildung in den Schulen. Er brachte ein „so gutes Ergebnis ..., daß er zu einer ständigen Einrichtung werden soll" und dann auch wurde. 563 Arbeiten gingen gleich beim ersten Mal ein, 264 erhielten Preise.[73]

Ein spezieller Teil der Aufgabe der Schule war die sogenannte Ostkunde. Sie sollte einerseits Informationen über die 1945 russischer oder polnischer Verwaltung übertragenen, vorher zum Deutschen Reich gehörenden und von Deutschen bewohnten Gebiete östlich der Oder und Neiße (einschließlich der bis 1939 selbstständigen „Freien Stadt Danzig") vermitteln und eine innere Verbindung mit diesen Gebieten teils stärken, teils neu entstehen lassen, da man die Entscheidung der Siegermächte des Zweiten Weltkriegs noch nicht für endgültig, vielmehr für mindestens teilweise revidierbar hielt. Die Ostkunde sollte aber auch Kenntnisse über

[72] Wissenschaftlich lag der Freiburger Kurs von 1960 in der Hand des Lehrstuhlinhabers, Prof. Dr. Arnold Bergstraesser. Mehrere seiner Mitarbeiter, u. a. der spätere Freiburger Ordinarius Dr. Dieter Oberndörfer, Dr. Hans Maier, bald und für viele Jahre bayerischer Kultusminister, und Dr. Alexander Schwan, später Professor an der Universität Berlin, aber auch Gäste, besonders aus Tübingen (Prof. Dr. Theodor Eschenburg, Doz. Dr. Waldemar Besson, Doz. Dr. Iring Fetscher), wirkten mit. Den Kurs in Bad Niedernau (1961) übernahm der Rektor der Universität Tübingen, Eschenburg, den Prof. Besson, Doz. Fetscher und Doz. Dr. Gerhard Zeitel unterstützten. Auch am Heidelberger Kurs (1963) waren neben den Lehrstuhlinhabern Prof. Dr. Dolf Sternberger (Heidelberg) und Prof. Dr. Gerhard Zeitel (Mannheim) eine Reihe anderer Wissenschaftler beteiligt. Beim letzten Kurs, 1964 nochmals in Bad Niedernau, war es eine ganze Palette von Wissenschaftlern und Praktikern aus der „hohen" Politik und der Kommunalpolitik. – Die mit der Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Tagungen beauftragten Lehrer höherer Schulen waren gleichfalls mit besonderer Sorgfalt gewählt worden. Karl Kindler hat später das Oberschulamt Freiburg, Leonhard Müller das Oberschulamt Karlsruhe, Hans Pitsch das Oberschulamt Tübingen geleitet. – Über jeden Lehrgang erschien ein 60 bis 100 Seiten starker Bericht. Diese Hefte gingen allen Gymnasien zu, sodass auch die nicht anwesenden Lehrer eine Fülle wertvoller Informationen erhielten.

[73] 7. 5. 1958, KuU 1958, S. 361.

die im deutschen Geschichtsbewusstsein gegenüber den germanisch-romanischen Völkern herkömmlich zurücktretenden slawischen Völker und Staaten verschaffen, die in der Zukunft wichtig werden konnten. Einen entsprechenden Beschluss fasste die Ständige Konferenz der Kultusminister Ende 1956; er sprach auch Russisch als Prüfungsfach im Abitur und in den Lehramtsprüfungen an.[74]

Falls jemand am Ende der Fünfzigerjahre versuchte, ein vorläufiges Fazit zu ziehen, musste er bemerken, dass einiges geschehen oder in der Planung war. Es blieb jedoch noch immer viel zu tun.

10.6 Am Ende vom Simpfendörfers Amtszeit: Versuch einer Bilanz

Am 21. Juli 1958 wurde der Leiter des Gymnasiums bei St. Michael in Schwäbisch Hall, Oberstudiendirektor Dr. Gerhard Storz, zu Simpfendörfers Nachfolger ernannt. Er hätte schon 1947 – statt Bäuerle – Kultminister werden können, hatte aber, als man an ihn herantrat, Nein gesagt.[75] Dieses Mal war er bereit.[76] Simpfendörfers Rücktritt war durch zwingende gesundheitliche Gründe verursacht[77], doch erholte sich der schwer angeschlagene Mann wieder, freilich ohne die alte Kraft zurückzugewinnen. Er nahm sein Landtagsmandat aufs Neue wahr, ja sogar – zur Überraschung seines Nachfolgers – den Sitz im Kulturpolitischen Ausschuss wieder ein.[78] Er hatte noch anderthalb Jahrzehnte vor sich: Am 4. Mai 1973 ist er in Heilbronn gestorben.

Seinem Nachfolger hatte er ein geordnetes Haus übergeben. Das galt auch im weiteren Sinn, für die Oberschulämter, wo unlängst die erste Generation der Präsidenten und Referenten teilweise abgetreten war. Zwar übte in Freiburg Dr. Walter Nunier das Präsidentenamt bis 1970 aus, aber in Karlsruhe war 1957 Franz Köbele[79] an die Stelle Dr. Robert Eichelbergers getreten. In Stuttgart ging Moritz Durach ebenfalls 1957 in den Ruhestand, sein Nachfolger wurde bis 1962 Ernst Bruckmann, der von Abt. UI des Ministeriums zum Oberschulamt wechselte. Präsident Lambacher

---

[74] Beschluss v. 13./14. 12. 1956, KuU 1957, S. 539 (8. 7. 1957). Vgl. dazu KuU 1957, Nichtamtl. Teil, S. 98: Ostkunde im Deutschunterricht der höheren Schule.

[75] Storz 1976, S. 72.

[76] Storz 1976, S. 142–148.

[77] KuU 1958, Nichtamtl. Teil, S. 135; Storz 1976, S. 142.

[78] Storz 1976, S. 160.

[79] KuU 1957, Nichtamtl. Teil, S. 129 f. Köbele, Hauptlehrer und seit 1924 SPD-Mitglied, war am 11. 8. 1945 Referent für die Volksschulen in der Landesbezirksdirektion in Karlsruhe geworden. (GLAK, 481, No. 1239.) Sein Nachfolger als Oberschulamtspräsident wurde 1959 OStD Hermann Silber.

in Tübingen war an der Abteilungsleitung interessiert und wurde 1957 zum Ministerialrat ernannt. Sein Nachfolger in Südwürttemberg-Hohenzollern wurde Dr. Josef Zug.[80]

Parteipolitische und konfessionelle Einflüsse machten sich Ende der Fünfzigerjahre stärker als vorher geltend. Auch dass nun die Hälfte der Oberschulämter – Karlsruhe und Tübingen – von früheren Volksschullehrern geleitet wurde, war eine neue Entwicklung, bei der weithin repräsentativen Funktion der Amtsinhaber jedoch nicht von entscheidender Bedeutung. Die Tübinger Besetzung allerdings erwies sich als Fehlgriff.[81]

Lambacher ist im Kultusministerium, wohin er am 15. Juni 1957 versetzt wurde, praktisch nicht mehr in Erscheinung getreten. Ein Dienstunfall mit schlimmen Folgen erzwang eine längere Behandlung in der Chirurgischen Universitätsklinik Tübingen, an die sich eine Kur anschloss. Danach bewirkten andere gesundheitliche Störungen, nicht zuletzt eine schwere Grippeerkrankung, dass Lambacher den Dienst erst im März 1958 antreten konnte. Schon Anfang Juli musste er erneut ins Krankenhaus. Aus dem Monat August liegt eine Stellungnahme seines Stellvertreters Rust vor, nach der Lambacher den Dienst nur kurze Zeit und da an zwei bis drei Tagen in der Woche ausgeübt hatte. Die im November beantragte Zurruhesetzung wurde am 3. Dezember genehmigt. Im Ru-

---

[80] KuU 1957, Nichtamtl. Teil, S. 145 f.

[81] Präsident Zug veranlasste unter Verletzung der ihm bekannten Vorschriften die Aufnahme seines Sohnes und einzelner anderer Schüler, die sich in ihrem Tübinger Gymnasium schwertaten, in ein Aufbaugymnasium mit Heim. Dessen Leiter, ein früherer Landtagsabgeordneter, tat ein Übriges und wies einen jungen Lehrer an, die von ihm erteilte Note „mangelhaft" nicht in die Zeugnisliste einzutragen; danach füllte er die Lücke selbst mit der Note „ausreichend" aus. Auf den Rat seines Beichtvaters, an den er sich in seiner Gewissensnot gewandt hatte, suchte der Lehrer Kieffer im Ministerium auf, der die Sache pflichtgemäß der Amtsleitung vortrug. Weder Minister Storz noch Ministerialdirektor Gantert haben den Fall herunterzuspielen versucht, vielmehr seine Untersuchung veranlasst, auf die angesichts des eindeutigen Tatbestands eine disziplinarrechtliche Verhandlung folgte. In der zweiten Instanz kam Zug glimpflich davon: Er wurde zurückgestuft, verblieb tatsächlich aber auf der innegehabten Besoldungsstufe, da um diese Zeit die Oberschulamtspräsidenten in die höhere B-Besoldung gehoben wurden. Seinen Platz allerdings musste er räumen. Er hat danach bis zu seiner Pensionierung in der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht mitgearbeitet. – Der erste baden-württ. Ministerpräsident Reinhold Maier schrieb 1966 in seinen Erinnerungen: „Wir zeichnen uns vor anderen Gebieten dadurch aus, daß die Missetäter ohne Ansehen der Person und des Amtes zur Rechenschaft gezogen und streng bestraft werden." (S. 192.) Dieser Grundsatz unbedingter Sachlichkeit ist jedoch immer wieder in Gefahr, aufgeweicht zu werden. Freunde Zugs im Landtag haben dem Ministerium, insbesondere den Abteilungsleitern Kieffer und Hochstetter, die korrekte Behandlung des Falles verübelt. Die Gruppensolidarität der GEW ging so weit, dass ein Bericht in ihrem Verbandsorgan die Überschrift „Volksschule ausgebootet" erhielt.

hestand festigte sich Lambachers Gesundheit wieder. Er wurde 82 Jahre alt.[82] Als Mitautor des viel benutzten mathematischen Unterrichtswerkes „Lambacher-Schweizer" blieb sein Name auch einer jüngeren Lehrergeneration bekannt.[83]

Für die Gymnasialabteilungen der Oberschulämter konnten immer wieder überdurchschnittlich tüchtige Kräfte gewonnen werden. Nur einige Namen seien genannt: Dr. Walter Wolz und Dr. Erwin Schütt in Nordwürttemberg, der eine für Geschichte und Französisch, der andere für die klassischen Sprachen und Evangelische Religionslehre zuständig, in Südwürttemberg-Hohenzollern Dr. Eugen Reiner, gleichfalls Altphilologe, und der Mathematiker Herbert Wagner, in Nordbaden Dr. Walter Rückert (Mathematik und Naturwissenschaften), Heinrich Georg Maier (alte Sprachen und Geschichte) und Karl Oehmann (neuere Sprachen und Deutsch). Von den schon im Land Baden in die Behörde geholten Referenten Dr. Eugen Kaier (Geschichte), Dr. Hermann Kaspar (neuere Sprachen) und Dr. Hans Schmid (Mathematik, Naturwissenschaften) ist die Rede gewesen.[84] Rückert hat von 1964 bis 1970 das Karlsruher, Kaier von 1962 bis 1971 das Tübinger Oberschulamt geleitet; Kaspar übernahm 1958 das Freiburger Studienseminar. Soweit Kieffer an den Besetzungen Anteil hatte, war immer die bis dahin erbrachte Leistung das Kriterium. Ob jemand wie er selbst parteilos war oder wie Rückert, dessen Vater in der Weimarer Zeit badischer Minister gewesen war, einer demokratischen Partei angehörte oder nahestand, spielte für ihn keine Rolle.

Wie war in dieser Zeit die Stimmung an den Schulen? Die neuen Lehrpläne verursachten Mehrarbeit, die, wenn alle Forderungen und Anregungen ernst genommen wurden, erheblich sein konnte. Eine Verbesserung bei der Höhe der Unterrichtsverpflichtung durch Senken des Deputats schloss der Lehrermangel aus, der, falls er anhielt, weitere Belastungen erwarten ließ. Mit der Schulaufsicht, wie sie die Oberschulämter pflichtmäßig ausübten, war, selbst wenn sie freundlich und ohne besserwisserische Rechthaberei erfolgte, immer ein Unlustgefühl verbunden. Viele Lehrer empfanden sich unter Druck. Es war eine Ausnahme, wenn ein südbadischer Lehrer beim Eintritt in den Ruhestand einen Dankbrief an Kieffer schrieb, der in dem Satz gipfelte: „Ich habe mich immer in guter Hand gewusst."

---

[82] PA Lambacher, MKS. Er starb am 14. 12. 1981 in Stuttgart.

[83] OStD Wilhelm Schweizer leitete das Tübinger Kepler-Gymnasium. Er wurde als Fachmann und nicht zuletzt auch als die musikalischen Aktivitäten seiner Schüler fördernder Schulleiter hoch geschätzt. Spätere Auflagen des Unterrichtswerks „Lambacher-Schweizer" entstammten ganz seiner Hand. Er war Honorarprofessor der Universität Tübingen.

[84] Kap. 8.3.

Äußere Umstände trugen bei zur Missstimmung und dürften in vielen Fällen sogar ihr Hauptgrund gewesen sein: die stärkere Beteiligung der Elternschaft am Schulleben, von der Presse geübte oder in ihr veröffentlichte Kritik aus wechselnden Richtungen, neben der gelegentliche Anerkennung verschwand, schließlich ein zunehmendes Sichgeltendmachen der Gerichte, deren Urteile vielen Lehrern als Eingriffe, ja Übergriffe erschienen.

Über die Elternbeiräte ist, teilweise vorauseilend, schon berichtet worden.[85] Häufig machten sich die gewählten Elternvertreter Nöte oder Wünsche „ihrer" Schule zu eigen und setzten sich für sie ein. Dass sie aber überhaupt in der vorgesehenen Weise zur Mitsprache berechtigt waren, kränkte das Selbstbewusstsein mancher Lehrer, die sich im Klassenzimmer als oberste Instanz betrachteten, und machte andere zumindest besorgt. Denn es wäre verwunderlich gewesen, wenn in die Sprechstunden nicht manchmal auch Eltern gekommen wären, die mit wachsendem Wohlstand, der sich in vor kurzem noch als Luxus geltenden Anschaffungen niederschlug, ein Anrecht darauf zu haben meinten, dass ihre Kinder auch das Reifezeugnis erhielten.

Erst recht verärgerte, schon ihrer weiten Resonanz wegen, die Pressekritik. Die Schulen glaubten, zwischen zwei Feuer geraten zu sein. Einerseits warfen die Hochschulen den Gymnasien vor, dass ihre Leistung und ihr Erfolg zu wünschen übrig ließen, andererseits beklagten Eltern die Überforderung ihrer Kinder. Falls sie von Beruf Ärzte waren, begründeten sie ihren Vorwurf auch medizinisch.[86]

Vielleicht die stärkste Empörung entstand jedoch immer wieder nach Gerichtsurteilen, die als weltfremd und anmaßend betrachtet wurden. Dass Zeitungen über sie oft verkürzt und ungenau berichteten, verschärfte diese Ansicht. Das Ministerium versuchte zu erläutern, verständlich zu machen, konnte aber nicht leugnen, dass aus dem Grundgesetz Nachprüfungsrechte und -pflichten abgeleitet wurden, die es zuvor nicht gegeben hatte.[87]

Mit alledem verband sich bei den Lehrern der Gymnasien der Eindruck, in einer schleichenden Erosion an Rang und Ansehen einzubüßen und überdies bei der wirtschaftlichen Erholung, die überall ins Auge sprang, nachzuhinken oder zu kurz zu kommen. Es war klar, dass der Staat an seine Beamten Geld nur verteilen konnte, nachdem es durch Steuereinnahmen aus der aufblühenden Wirtschaft eingegangen war. Aber in dem Maße, wie Geldbesitz stärker als zuvor zum Maßstab von Geltung und Wohlsein

[85] Kap. 6.8.
[86] Vgl. Hildegard Gulde in KuU 1958, Nichtamtl. Teil, S. 175–181; hier: S. 175 f.
[87] Vgl. Helmut Leitmeyer in KuU 1957, Nichtamtl. Teil, S. 2–6; auch Gulde (wie Anm. 86), S. 181.

wurde, schmerzten die Einschränkungen, zu denen der ganze Berufsstand genötigt war. Er hatte nach kurzer Erholung in den mittleren Jahren der Weimarer Republik nie als normal empfundene Zeiten erlebt: Erst zwang die Weltwirtschaftskrise zur Beschneidung der eben erst zugestandenen Bezüge, dann stellte das „Dritte Reich" in seinen Anfangsjahren und erst recht im Krieg private Wünsche unter das Motto „Du bist nichts, dein Volk ist alles" oder „Nur durch Opfer wird Deutschland groß", später, nach der Niederlage, war ein Zurückstecken selbstverständliches Gebot und nun schien das alles auf unabsehbare Zeit weiterzugehen. Selbst die Kürzungen, die sich mit dem Namen des Reichskanzlers Brüning verbanden, waren erst Anfang der Fünfzigerjahre rückgängig gemacht.

Ansätze zur Besserung, vor allem die „Sechstelung" in der zweiten Hälfte der Periode, mit der zusätzliche Aufstiegsmöglichkeiten eröffnet wurden, relativierten den Eindruck, ohne ihn auszulöschen.

Noch war es allerdings nicht zu einer wirklichen Malaise gekommen. Vielen schien sie aber nahe bevorzustehen.

11. Die Ära Storz

11.1 Gerhard Storz: Werdegang und Persönlichkeit

Ende 1958 traten in Baden-Württemberg neue Männer in den Vordergrund der politischen Arbeit. Gebhard Müller verließ die Landespolitik, nachdem er im November zum Präsidenten des Bundesverfassungsgerichts gewählt worden war. An seiner Stelle wurde am 17. Dezember der CDU-Politiker Kurt Georg Kiesinger Ministerpräsident, der bis zur Landtagswahl des Jahres 1960 mit dem bestehenden Kabinett weiterregierte. Am 6. April 1904 in Ebingen zur Welt gekommen, hatte er zuerst das katholische Lehrerseminar besucht und danach Jura studiert. Von 1935 an war er Rechtsanwalt und von 1940 bis zum Zusammenbruch wissenschaftlicher Hilfsarbeiter im Auswärtigen Amt gewesen. Das Wort weckt falsche Assoziationen: Er war dort Mitarbeiter, wenn auch nicht in einer leitenden Position. 1947 erneut Anwalt in Tübingen, war er von 1948 bis 1951 der Landesgeschäftsführer der CDU in Württemberg-Hohenzollern und von 1949 bis zur Übernahme des Regierungsamtes Abgeordneter im Bundestag in Bonn, wohin er 1966 für drei Jahre als Bundeskanzler und danach wieder als Abgeordneter zurückkehren sollte.[1]

Gerhard Storz, der das Amt des Kultusministers am 1. Oktober 1958 als Nachfolger Simpfendörfers 60-jährig übernahm, hatte zuletzt das Gymnasium bei St. Michael in Schwäbisch Hall geleitet, davor jedoch nicht routinemäßig im Schuldienst gestanden. Pfarrerssohn, am 19. August 1898 in Rottenacker geboren, hatte er in Eßlingen das humanistische Gymnasium bis zur Reifeprüfung besucht und danach Militärdienst geleistet. Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs studierte er klassische und deutsche Philologie an der Universität Tübingen und promovierte nach Bestehen des 1. Staatsexamens über das Thema „Die sprachliche Darstellung des Wahrheitsbegriffs in der griechischen Literatur vor Plato". Sein Berufsweg hätte ihn in eines der humanistischen Gymnasien oder evang.-theol. Seminare Württembergs führen können, aber als er auch die 2. Staatsprüfung bestanden hatte, ließ er sich 1923 für einige Jahre beurlauben.

Storz verfügte über Gespür für Dichtung in jeder Gestalt und war in der deutschen Literatur ebenso wie in der griechischen und römischen bewandert, wollte sich aber dramatischen Werken nicht nur widmen, indem er sie für sich nacherlebte und Schülern verdeutlichte, vielmehr sie für eine breitere Öffentlichkeit gestaltend deuten. Er ging daher als Spiel-

[1] Weinacht 1978.

leiter zum Theater, zuerst zur Württembergischen Volksbühne, dann zum Badischen Staatstheater in Karlsruhe, zum Nationaltheater in Mannheim, zum Staatstheater Saarbrücken und – nach einer Pause – als Oberspielleiter zum Stadttheater Dortmund. Erst 1932, endgültig im Herbst 1935, kehrte er in den Schuldienst zurück und unterrichtete dann bis zu seiner Einberufung zur Wehrmacht am Realgymnasium (Oberschule) Schwäbisch Hall. Dort fing er im November 1945 wieder an; 1947 wurde er mit der Leitung betraut.

Mit seiner literarischen Bildung und erworbenen Erfahrung war er von 1936 an auch ein geschätzter freier Mitarbeiter der „Frankfurter Zeitung", schrieb Erzählungen und literaturwissenschaftliche Werke und war Gastprofessor am Middlebury College in Vermont, wo jedes Jahr amerikanische Germanisten in ihren Ferien fortgebildet wurden. Nach dem Ende des Krieges bot sich seine Mithilfe bei der Festigung der württemberg-badischen Fortbildungsstätte auf der nahe bei Hall gelegenen Comburg an; ein paar Jahre war er im Nebenamt dort Studienleiter der Staatlichen Akademie.[2] Mitglied des PEN-Clubs und seit ihrer Gründung im August 1949 der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung in Darmstadt, wurde er 1952 deren Vizepräsident, 1956 Ehrensenator der Universität Tübingen. Das wohl bekannteste seiner Bücher „Der Dichter Friedrich Schiller", das aus langjähriger Beschäftigung mit dem Dramatiker die Summe zog und sich auch auf eigene frühere Veröffentlichungen stützen konnte, erschien 1959 und wurde mehrmals neu aufgelegt.[3]

Storz strahlte, obwohl nicht groß gewachsen und scheinbar nicht von vornherein prädestiniert, der Mittelpunkt von Menschengruppen zu sein, so viel Schwung und Selbstbewusstsein aus, dass er meist schnell zum Mittelpunkt wurde; als Minister war er es dann ohnehin. Er besaß eine ungewöhnliche Ausdruckskraft nicht nur, wenn er schrieb, sondern war auch ein packender Redner, eine seltene Gabe, über die weder sein Vorgänger noch sein Nachfolger in ähnlicher Weise verfügte. Man musste erleben, wie er in einer völlig zerfahrenen Situation, in einer Sitzung des Landtagsplenums, in der alle Abgeordneten Zeitung lasen oder sich laut unterhielten, während der Redner nur noch für das Protokoll weitersprach, nach zwei, drei Sätzen jedermanns Gehör hatte und es, solange er seine Ausführungen machte, nicht wieder verlor.

Selbstverständlich verfasste er als Minister, sachlich durch Aktenvermerke der jeweils zuständigen Abteilung(en) vorbereitet, seine Reden und Grußworte selbst.[4]

---

[2] Storz 1976, S. 66–69, 88–90.

[3] Zur Biographie: Storz 1973 und 1976; KuU 1958, Nichtamtl. Teil, S. 135 f.

[4] Storz 1976, S. 157: „weil ich in meinem Hochmut von vornherein unterstellte, der jeweils zuständige Redenverfertiger werde meinen Geschmack doch nicht treffen."

In der Kunst der Menschenbehandlung war er nicht ebenso sicher und überlegen, was bei einem feinfühligen Deuter dichterischer Menschengestaltung verwundern mag. Trotz unübersehbar gewinnender Züge konnte er arrogant wirken; elitär war er tatsächlich. Als Theodor Bäuerle im Gespräch mit ihm einmal in der Gleichheit der Schulbildung aller ein Gebot der christlichen Caritas sehen wollte, antwortete er ihm im Sinne des Wortes, das Goethe seinen Faust sprechen lässt: „Dass sich das größte Werk vollende, genügt ein Geist für tausend Hände."[5] Konvention vollends langweilte ihn: Von fünf, sechs Mitarbeitern zum gemeinsamen Gang zum Landtag erwartet, begrüßte er kurz die beiden Abteilungsleiter und ließ die Referenten unbeachtet. Impulsiv, wie er war, konnte er einem Schulleiter, der in einer Sitzung im Ministerium kritische Äußerungen seines Lehrerkollegiums berichtete, so schroff über den Mund fahren, dass sein Gesprächspartner es ihm nie mehr vergaß. Geduld und Nachsicht gehörten nun einmal nicht zu seinen zahlreichen Vorzügen.[6] Wenn er sein Gegenüber umständlich, uninteressant oder gar unbedarft fand, war er kurz angebunden. Fähig, sich rasch eine Meinung zu bilden, hörte er auch nicht immer scharf zu und las ebenso aus Aktenvorträgen in der Eile manchmal anderes heraus, als gesagt und empfohlen war. In solchen Fällen war es wegen seines empfindlichen Selbstgefühls schwierig, einen vorschnellen, für den Minister selbst eventuell nachteiligen Entschluss zu beeinflussen. Doch künstlerisches Temperament hin oder her: War sein Interesse geweckt, widmete sich Storz einem Thema eingehend und ausdauernd. Seine Bücher beweisen, dass er, sobald er wollte, außer Geist auch Sitzfleisch besaß.

Unmissverständlich äußerte er sich selbst im Landtag gegenüber Abgeordneten, deren Reden oder Verhalten er der Sache nicht angemessen fand. Er übersah, dass sich im Selbstbewusstsein mindestens mancher Volksvertreter in den dreizehn Jahren seit dem Zusammenbruch ein Wandel vollzogen hatte. 1946 hatte sich die große Mehrheit des Volkes vom Nationalsozialismus abgekehrt, ohne deshalb von allen Spielregeln und erst recht allen Abläufen in einem demokratischen Parlament überzeugt zu sein. Man beobachtete die neuen Männer überwach und oft überkritisch. Umgekehrt war den Abgeordneten bewusst, wie fast mühelos wenige Jahre vorher der Reichstag entmachtet worden war und die Landtage hatten beseitigt werden können, ohne dass dies zu verbreiteter Empörung führte. Ein der Sozialistischen Partei angehörender (süd-)badischer Mi-

[5] Storz 1976, S. 59.

[6] Nach einer ähnlich deutlichen Äußerung gegenüber dem Landesschulbeirat resümierte dessen Vorsitzender, Stadtdirektor Dr. Hans Schumann, als der Minister gegangen war, dass eines nun klar sei: „Wir haben viel zu sagen, aber nichts zu melden."

nister äußerte 1947, weder der Landtag noch die Regierung besäßen das volle Vertrauen des Volkes.[7] Aus dieser Einsicht ergab sich nicht immer, aber doch immer wieder eine gewisse Zurückhaltung. Der Landtag nahm sein Kontrollrecht über die Regierung wahr, überließ ihr aber vielfach die Initiative. Einige Jahre später jedoch waren manche Abgeordnete der Überzeugung, dass niemand anderes als sie die Kulturpolitik mache und der Minister und sein Stab sich auch in Einzelheiten, nicht zuletzt bei Personalentscheidungen, als ausführende Organe ihres Wollens zu verstehen hätten. Gestützt auf den eigenen Erfolg bei der Wahl oder Wiederwahl praktizierten sie einen robusten Durchsetzungswillen, für den Gerechtigkeit und Fairness nicht das oberste Gebot waren: „So wollen wir's!" Beamtengesetze, obwohl vom Landtag verabschiedet, konnten dabei störend, aber nicht ernsthaft hinderlich sein.[8] Der Freiburger Oberschulamtspräsident Nunier hat einmal, noch in der letzten Zeit Simpfendörfers, in einer Beschwerde über einen ihm dienstlich unterstellten Rektor, der in den Landtag gewählt worden war, fast unglaubliche Äußerungen zitiert.[9] Es kam auch vor, dass über Parteigrenzen hinweg massive Standespolitik betrieben und Berufskollegen aus einer in der Opposition befindlichen Partei auf eine gemeinsame Vorteilslinie für die Berufsgruppe eingeschworen wurden.

Storz war trotz seiner künstlerischen Ader ein Mann von strenger Rechtlichkeit. Als 1962 eine erste Ministerialdirigentenstelle im Kultusministerium zu besetzen war, standen dafür zwei hochverdiente Abteilungsleiter an; einer von ihnen hatte zudem zu den Gründern der CDU in Stuttgart gehört und war mehrere Jahre Landtagsabgeordneter gewesen. Die Beförderung erhielt jedoch ein dritter, obwohl er nicht lang davor die Abteilungsleitung hatte wechseln müssen, da er der Schwierigkeiten in seinem Aufgabengebiet nicht Herr wurde. Anderswo jung Ministerialrat geworden, war er dienstälter als seine Kollegen und daher vor ihnen zu berücksichtigen.

Politische Gefälligkeiten zu erweisen, ging Storz vollends gegen den Strich. Als 1960 ein neuer Landtag gewählt war und die Bildung der Regierung anstand, wurde er nach eigener Mitteilung von einigen Parteifreunden kräftig „ins Schwitzkästchen genommen".[10] Bei der nächsten Regie-

[7] StAF. A I Bad. Landtag, Nr. 309.2, S. 165 (Minister Dr. Friedrich Leibbrandt in der Sitzung des Vertrauensmännerausschusses am 18. 11. 1947). Vgl. Storz 1976, S. 186, auch Keil 1948, S. 187.

[8] Vgl. Storz 1976, S. 209–212, 215 f.

[9] Schreiben v. 4. 2. 1958 an Kultusminister Simpfendörfer, PA Nunier, MKS.

[10] Mündlich zu A. Kieffer.

rungsbildung, 1964, war er trotz seiner Verdienste chancenlos.[11] Vielleicht wäre diese Entwicklung auch bei mehr Bemühung um gewinnende Höflichkeit unvermeidlich gewesen, solange der Minister nicht in der Sache selbst entgegenkam. Aber manchmal wählte Storz gegen selbstbewusste und einflussreiche Abgeordnete wohl auch nicht die diplomatischen Worte, die grundsätzliche Achtung und Vertrauen signalisierten, sondern ließ seinem Unmut den Lauf.

11.2 Die Ausdehnung der „zentralen Reifeprüfung" auf das Land

Mit der Übernahme des Ministeramtes durch Gerhard Storz und der Amtsleitung durch den neuen Ministerialdirektor Franz Gantert[12] stand die Abiturreform an.

Kieffer hatte nie die Absicht gehabt, einen unterschiedlichen Modus der Reifeprüfung im Süden und Norden Baden-Württembergs auf die Dauer beizubehalten, aber er musste für die geplante Vereinheitlichung auf einen günstigen Zeitpunkt warten. Während sich in den südlichen Regierungsbezirken die anfängliche Aufregung gelegt hatte, teils aus Einsicht in die Zweckmäßigkeit der Prüfungsweise, teils gewiss auch aus Gewöhnung, standen in Nordwürttemberg viele Lehrer und überdies die Referenten im Oberschulamt dem „badischen Abitur" unverändert ablehnend gegenüber. Auch Rückert in Karlsruhe war nicht für die Übertragung des Modus der südlichen Regierungsbezirke auf seinen Amtsbereich. Teilweise schreckte wohl einfach die Ungewissheit, was sich ergeben würde. Dies traf erst recht auf zahlreiche Schüler und ihre Erziehungsberechtigten zu.

Storz kannte Kieffer aus den Schulleiterkonferenzen, hatte Zutrauen zu ihm und war bereit, die Umstellung zu wagen. Mit seiner Unterschrift wurde am 13. Mai 1959 eine neue Reifeprüfungsordnung im Amtsblatt veröffentlicht, die tags darauf in Kraft trat.[13] Sie sah als Übergangslösung

---

[11] Storz erwähnt in seinen Erinnerungen Georg Pichts Artikel in „Christ und Welt" (Jan./Febr. 1964) nicht, die ihn die lang gewährte Unterstützung der „Stuttgarter Zeitung" kosteten, schildert aber, wie er sowohl in der KMK als auch im Landtag mehr und mehr in die Isolation geriet (1976, S. 241–243).

[12] Gantert, am 7. 1. 1904 in Freiburg geboren, war Jurist und zuletzt – seit 1. 4. 1957 – Vizepräsident des Regierungspräsidiums Nordbaden gewesen. Zum beruflichen Werdegang vgl. Ruck 1996, S. 246 f. Gantert wurde am 1. 4. 1959 Ministerialdirektor im KM. (Vgl. KuU 1959, Nichtamtl. Teil, S. 45.) Er war katholisch; seine Wahl entsprach der damaligen Übung, die beiden obersten Funktionen paritätisch zu besetzen. (Storz 1976, S. 161 f.)

[13] KuU 1959, S. 448–457. Die schriftliche Prüfung in Mathematik wurde durch die Bekanntmachung v. 16. 2. 1963 (KuU, S. 120) und erneut durch die Bekanntmachung v. 1. 4. 1965 (KuU, S. 428) geändert. Danach waren zuerst zwei bis vier Aufgaben aus

vor, dass Art und Zahl der Prüfungsfächer im Schuljahr 1959/60 unverändert bleiben und auch für die Art der Prüfungsaufgaben die in den Regierungsbezirken eingeführten Regelungen bis zum Schuljahr 1960/61 weitergelten konnten.

Die Leitung der schriftlichen Prüfung oblag an den öffentlichen Gymnasien dem Schulleiter. Die Prüfung erstreckte sich überall auf Deutsch und Mathematik. Am altsprachlichen Gymnasium kamen die Fächer Latein und Griechisch hinzu, am neusprachlichen Gymnasium I die 1. und 3., am neusprachlichen Gymnasium II die 1. und 2. Pflichtfremdsprache. Am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium des Typs I waren es die 2. Pflichtfremdsprache und Physik, ebenso beim Typ II, wo jedoch die Schüler zwischen Physik und der 1. Pflichtfremdsprache wählen konnten. Prüfungsarbeiten waren in Deutsch ein fünfstündiger Aufsatz, in Mathematik zweimal zwei Aufgaben mit einer Arbeitszeit von zweimal 2 ½ Stunden, in Latein und Griechisch jeweils eine Übersetzung ins Deutsche mit kurzer Erläuterung des Textes, wofür insgesamt 4 Stunden zur Verfügung standen, in den neueren Fremdsprachen jeweils zwei Arbeiten, darunter eine Übersetzung ins Deutsche (Arbeitszeit insgesamt bis zu 5 Std.), in Physik eine Arbeit aus dem Stoffgebiet der Oberstufe (Arbeitszeit 3 Std.). Die Aufgaben im Fach Deutsch stellte das Kultusministerium einheitlich für das Land, die anderen Aufgaben vorerst das jeweilige Oberschulamt einheitlich für seinen Bereich. Zugrunde gelegt wurden Vorschläge erfahrener Fachlehrer, die im laufenden Jahr keine oberste Klasse unterrichteten.

Jede fertige Arbeit war mindestens zweimal zu bewerten: zuerst vom Fachlehrer der Klasse, danach von einem durch das Oberschulamt bestimmten Fachlehrer einer anderen Schule, dem Schule, Schüler und das Ergebnis der Erstkorrektur unbekannt blieben. Stimmten die beiden Urteile nicht mindestens annähernd überein, setzte das Oberschulamt, das dafür Fachlehrer zuziehen konnte, die endgültige Note fest.

Mündlich prüfte in der Regel der Fachlehrer der Klasse, doch war mit dem Prüfungsvorsitz ein Referent der Abteilung Gymnasien des Oberschulamts oder ein vom Oberschulamt beauftragter Oberstudiendirektor oder Gymnasialprofessor einer fremden Schule betraut. Wenn dieser zugleich Mitglied des betreffenden Fachausschusses war, hatte er das Recht, den Gang der Prüfung zu bestimmen und selbst zu prüfen. Dies war eine Sicherung für den Fall, dass das Ergebnis der schriftlichen Prüfung deutlich vom Jahreszeugnis abwich. Mündlich waren die Kernfächer und Geschichte mit Gemeinschaftskunde Gegenstand der Prüfung. Jeder Schüler

---

dem Stoffgebiet der Oberstufe in zweimal zwei Stunden, später (1965) drei Aufgaben aus diesem Stoffgebiet in drei Stunden zu bearbeiten. Auch die Arbeitszeit in den modernen Fremdsprachen wurde 1963 auf viereinhalb Stunden herabgesetzt.

war mindestens in zwei Fächern, darunter Geschichte mit Gemeinschaftskunde, zu prüfen.[14] Ob die Teilnehmer einzeln oder in Gruppen von drei bis sechs Schülern geprüft wurden, entschied der Vorsitzende, doch sollte der Gruppenprüfung der Vorzug gegeben werden. Sie war ein besonderes Anliegen von Minister Storz, der in ihr die Chance zu einem ungezwungenen, normalem Unterricht ähnlichen Gespräch sah und für sie sogar in Aufsätzen warb.[15] Konnte sich der Prüfungsausschuss nicht einigen, erteilte die Note der Vorsitzende.

In Fächern, in denen schriftlich und mündlich geprüft wurde, hatten jeder dieser Prüfungsteile und die Jahresleistung dasselbe Gewicht. Sofern nur eine schriftliche oder mündliche oder praktische Prüfung (in Leibesübungen) stattfand, zählte die Jahresleistung einfach, die Prüfungsleistung doppelt.

Das geschilderte Verfahren unterschied sich deutlich von dem nach der Besetzung durch die Franzosen eingeführten, wie Kieffer schon im Herbst 1952 Kultminister Schenkel dargelegt hatte.[16] Schmittlein hätte wohl beanstandet, dass zu viel in die Entscheidungsfreiheit des Fachlehrers gelegt werde und dieser das Ergebnis stärker als wünschenswert beeinflussen könne. Aber ein Kompromiss war unausweichlich und die schriftliche Prüfung hatte Gewicht. Dies nicht zuletzt dadurch, dass die Schulaufsichtsbehörde von krassen Unterschieden zwischen der Jahresnote und der schriftlichen Leistung Kenntnis nahm und nach den Gründen forschte.

Einige Jahre später hat die Abteilung Gymnasien einen Vermerk über die Vorzüge dieser Prüfungsweise gefertigt, der auf Jahre hinaus immer wieder verwendet wurde, sodass es gerechtfertigt erscheint, ihn an dieser Stelle zu zitieren:

„Zum baden-württembergischen Verfahren bei der Reifeprüfung

1. *Das Verfahren schafft ein Höchstmaß an Gerechtigkeit für die Schüler.* Benachteiligungen und Bevorzugungen, aber auch falsche Maßstäbe einzelner Lehrer, die sich im Anmeldezeugnis noch auswirken können, werden bei der schriftlichen Prüfung offenkundig. Dank den dabei gemachten Erfahrungen kann bei der mündlichen Prüfung auf beson-

[14] Diese Regelung wurde bis zu den Kurzschuljahren 1966/67 beibehalten. Danach war die Zahl der Prüfungsteilnehmer so groß geworden, dass an vielen Gymnasien über 80, an einer Schule sogar über 160 Prüfungen in Geschichte mit Gemeinschaftskunde anzusetzen gewesen wären. Auch weiterhin musste aber jeder Abiturient damit rechnen, befragt zu werden, und sich entsprechend vorbereiten; etwa die Hälfte wurde tatsächlich geprüft. (Vgl. die Antwort des Kultusministeriums auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Weng und Lutz – Beilage IV/5765 v. 19. 2. 1968.)

[15] Gedanken zur neuen Prüfungsordnung, KuU 1959, Nichtamtl. Teil, S. 101–103. Anmerkungen zur Reifeprüfung im Fache Deutsch, in: Die Schulwarte 1963, S. 642–644. Vgl. auch Südwestdeutsche Schulblätter 61 (Mai 1962), Heft 1, S. 1–5.

[16] Kap. 9.5.

dere Fälle besonders geachtet werden. Nur zufällig von der normalen Leistung abweichende Ergebnisse im Schriftlichen korrigieren sich in der mündlichen Prüfung, die wie das Anmeldezeugnis zu einem Drittel zählt, fast immer von selbst.

Versteckte Vorbereitung der Schüler auf nur scheinbar geheime Prüfungsaufgaben ist unmöglich. Alle Prüfungsteilnehmer haben die gleiche Chance.

Jeder Prüfungsteilnehmer steht nicht nur mit seiner Klasse und etwa noch den Parallelklassen, sondern mit mehreren tausend Oberprimanern aus ganz Baden-Württemberg im Wettbewerb. Gute Schüler erhalten, auch wenn in ihrer Klasse und Schule viele leistungsfähige Schüler sind, die verdienten guten Noten – nicht bloß durchschnittliche, wie wenn der Maßstab aus der Klasse genommen wird. Ebenso werden schwächere Schüler nicht nur aus dem Grund begünstigt, daß die Klasse insgesamt weniger tüchtig ist. Bei der Bedeutung der Noten für die Zulassung zum Hochschulstudium und zu bestimmten Berufen kann diese Wirkung des Prüfungsverfahrens gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.

2. *Das Verfahren sichert ein Gleichmaß der Leistung der Schulen.*
   Geschichtlich bedingte, sachlich jedoch nicht gerechtfertigte Unterschiede zwischen den Landesteilen gleichen sich aus.
   Ehrgeizige Gymnasien können keine Auslese betreiben, die Maß und Vernunft vermissen läßt. Ebensowenig können einzelne Kollegien weit hinter den Leistungen zurückbleiben, die für ein erfolgreiches Hochschulstudium der Abiturienten notwendig sind.
   Besondere Erfolge einzelner Lehrer werden sichtbar; statt für selbstverständlich gehalten zu werden, kommen sie den Schülern und Lehrern zugute.
3. *Das Verfahren entlastet die Lehrer.*
   Die bei anderen Verfahren jährlich neu zu leistende Arbeit der Aufgabenstellung für alle schriftlichen Prüfungsfächer fällt weg.
   Die Bürde der Zweitkorrektur ist nicht größer als bei jedem anderen System mit zwei Korrekturen – soweit sich nicht dort der zweite Korrektor zum Schaden der Schüler und in Irreführung ihrer Eltern auf eine bloße Mitzeichnung beschränkt.
   Ein Zeitgewinn entsteht dadurch, daß nicht jede Abweichung dem Erstkorrektor erläutert und im Gespräch mit ihm gerechtfertigt werden muß. Andererseits ist durch den Drittkorrektor, der bei Abweichungen von mehr als einer Note zwischen Erst- und Zweitkorrektor in Erscheinung tritt, dafür gesorgt, daß sich die Zweitkorrektur nicht ohne hinreichenden Grund zuungunsten der Schüler auswirken kann.
   Die Tätigkeit des Drittkorrektors gehört zu seinen Aufgaben als Fach-

berater; sie wird durch seine Einstufung in eine andere Besoldungsgruppe und seine Amtsbezeichnung honoriert.

4. *Das Verfahren schützt die Lehrer bei ungerechtfertigten Angriffen.*
   Das Verfahren stärkt nicht nur das Vertrauen der Eltern in die Richtigkeit der Prüfungsentscheidung, es hilft auch den Lehrern, wenn zu Unrecht der Vorwurf überstrenger oder parteiischer Notengebung laut wird. Die Note des Fachlehrers kann ja mit der eines zweiten und gegebenenfalls dritten Lehrers verglichen werden, die sich ohne Kenntnis des Schülers, der Schule, des Erstkorrektors und des ersten Notenvorschlags entschieden haben.
   Das Verfahren hat sich bei zu Unrecht angestrengten Prozessen vor dem Verwaltungsgericht wiederholt als Hilfe für die angegriffenen Lehrer erwiesen.
5. *Das Verfahren verhindert unberechtigte Privilegien in den Lehrerkollegien.*
   Die Offenlegung des Geleisteten durch das Reifeprüfungsverfahren bewirkt, dass die Oberstufenklassen besonders tüchtigen Lehrern anvertraut werden. Ob ein Lehrer die Oberprima unterrichten darf, ist nicht mehr eine Frage des Ansehens oder der Anciennität. Erst recht wird verhindert, dass einzelne Lehrer nur deshalb Oberstufenklassen erbitten, weil sie den Anstrengungen des Unterrichts an der lebhafteren Mittelstufe entgehen möchten.
6. *Das Verfahren ist ein wirksames Stück Lehrerfortbildung.*
   Bei der Stellung und Auswahl der Prüfungsaufgaben sind immer wieder andere Lehrer beteiligt. Sie erhalten so Gelegenheit, die Ansichten von Fachkollegen an anderen Gymnasien – z. T. auch aus anderen Regierungsbezirken – kennenzulernen und sowohl deren Urteile als auch die eigenen Überzeugungen kritisch zu prüfen.
   Die Prüfungsaufgaben bleiben zur Verfügung aller Lehrer. Sie können entweder unmittelbar für schriftliche Arbeiten in den beiden obersten Klassen des Gymnasiums verwendet werden oder zum Vergleich dienen. Fehlgriffe werden dadurch weniger zahlreich, Anregungen erreichen – anders als bei der Veröffentlichung in Fachzeitschriften – jeden Lehrer.
   Die Korrekturmaßstäbe gleichen sich an: Einige Jahre nach dem Krieg erhielt bei einem in der Presse immer wieder zitierten Experiment derselbe Aufsatz von verschiedenen Lehrern sämtliche Noten zwischen „sehr gut“ und „ungenügend“. Heute stimmt bei der großen Mehrzahl der Reifeprüfungsaufsätze das Urteil des Erst- und Zweitkorrektors, obwohl sich beide nicht kennen und nicht absprechen können, soweit überein, daß der Drittkorrektor nicht bemüht zu werden braucht.

7. *Das Verfahren erleichtert die Arbeit der Schulverwaltung.*
   Die Entscheidung über die Aufgabenvorschläge aller Abiturklassen, die bei der großen Zahl dieser Klassen gar nicht mehr verantwortlich erfolgen könnte, fällt weg. Eine Endkorrektur, die qualitativ dem jetzigen Verfahren gleichkäme, wäre mit den vorhandenen Kräften ebenfalls nicht durchzuführen.
8. *Das Verfahren ähnelt stark dem der Europaschulen.*
   Die Europaschulen, deren Reifeprüfungsverfahren dem baden-württembergischen sehr ähnlich ist, sind mehrfach als Modell einer künftigen einheitlichen höheren Schule in Europa bezeichnet worden. Da das dortige Verfahren das Ergebnis einer vor wenigen Jahren erzielten Einigung zwischen den Vertretern von sechs Staaten mit unterschiedlichen Schulsystemen ist, also einen fruchtbaren Kompromiß darstellt, kommt dieser Tatsache besondere Bedeutung zu."

Die mit der Ordnung von 1959 eingeführte Prüfung hat sich schnell durchgesetzt. Bald kam von studentischer Seite sogar der Wunsch, die anonyme Korrektur und Bewertung auf die Wissenschaftliche Prüfung auszudehnen, da nur so Zu- und Abneigung von Prüfern keine Rolle spielen könnten.[17] Ein früherer Elternvertreter aus Nordwürttemberg, der wiederholt mit dem Ministerium die Klingen gekreuzt hatte, schrieb 1965 in „Eltern und Schule", das baden-württembergische Verfahren habe sich bewährt. Dies verdiene umso mehr Anerkennung, als sich die Elternschaft zunächst gegen jede zentrale Prüfung lebhaft gewehrt habe: „Inzwischen haben sich die Wogen längst geglättet, und es gibt wohl keine grundsätzlichen Einwendungen mehr gegen diesen Prüfungsmodus."[18]

11.3 Die Reform der Oberstufe der Gymnasien

Mit der Vereinheitlichung der Reifeprüfung verband sich das Problem einer „Auflockerung der Oberstufe" der höheren Schulen. Die Kritik der Hochschulen an den im Studium offenbar werdenden Ergebnissen der Gymnasien riss nicht ab. Gleichzeitig befestigte sich an den Schulen die Überzeugung, dass zwar nicht wenige im Abitur gezeigte Leistungen beschämend dürftig seien angesichts einer dreizehnjährigen Schulzeit, mehr jedoch sich bei aller Anstrengung einfach nicht erreichen lasse: wegen des sich ausbreitenden Laissez-faire, wegen der weit auseinandergehenden Interessen der Schüler und oft auch eines ungeistigen Familienhintergrunds, der zwar das die Universität aufschließende Papier schätze, wo aber die

[17] Tübinger Studentenzeitung „Notizen", Nov. 1964, S. 4.
[18] Kriminaldirektor Neukirchner, Zeitschrift „Eltern und Schule", Febr. 1965, S. 11.

Inhalte der Ausbildung auf Gleichgültigkeit stießen, sodass Förderung und Ansporn ausblieben.

Selbstverständlich gab es, wie schon seit Langem, eine wissenschaftliche Beschäftigung mit den Problemen der Schulen. Neuerscheinungen aus der Pädagogik zu lesen, hatten die Praktiker, auch in der Verwaltung, häufig jedoch weder genügend Zeit noch Neigung. Denn mit der Notwendigkeit, sich auf drängende Aufgaben rechtzeitig vorzubereiten, gingen Zweifel Hand in Hand, wie hilfreich diese Publikationen sein könnten. Es herrschte sogar eine gewisse Abneigung gegen das, was einige Jahre später der Wissenschaftsrat in Abwehr weitreichender Forderungen des parallel tätigen Deutschen Bildungsrats „pädagogisches Trockenschwimmen" nannte.[19]

Reifeprüfung und Oberstufenreform bildeten jedoch eine Ausnahme. Tatsächlich drängte sich die Überlegung auf, ob nicht die Vielzahl der Fächer im Stundenplan der Oberstufenschüler ein entscheidendes Hindernis für erfreulichere Ergebnisse sei. In England hatte sich die Meinung durchgesetzt, dass nach einer breiten Ausbildung bis etwa zum 16. Lebensjahr in den beiden Abschlussjahren („Sixth form") eine äußerste Konzentration der Stoffe zum wissenschaftlichen Studium hinführen und es gezielt vorbereiten sollte. Natürlich war es für viele vom Wert ihres Faches durchdrungene Lehrer schmerzlich, wenn sie nicht mehr alle Schüler mit einem Wissen ausstatten durften, das über den selbstverständlichen Grundstock hinausging und später ein Mitdenken und Mitreden auch bei Themen möglich machte, die von der eigenen Studienrichtung und beruflichen Tätigkeit entfernt waren. Aber musste wirklich jeder, der weder Mathematik noch eine Naturwissenschaft im angestrebten Lebensberuf zu verwenden plante, in diesen Fächern bis zum letzten Schultag unterrichtet werden und sich auf Klassenarbeiten vorbereiten, während für denselben Schüler zentrale Fächer, etwa moderne Fremdsprachen, die eigentlich gewollten Resultate nicht erbrachten? Kultusminister Storz bezweifelte es.[20]

---

[19] Der Deutsche Bildungsrat (1965–1975), der den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953–1965) ablöste, war ebenso wie der mit ihm konkurrierende Wissenschaftsrat eine gemeinsame Gründung von Bund und Ländern. Seiner Bildungskommission gehörten Sachverständige und „Vertreter bildungspolitischer Gruppen" an; infolge der Zusammensetzung konnte die Meinung der gymnasialen Seite zu Themen wie Gesamtschule, Orientierungsstufe oder Lehrerfortbildung nur in der Form von Minderheitsvoten vorgebracht werden. Die Verwaltungskommission des Bildungsrats setzte sich aus Vertretern von Bund und Ländern zusammen; sie war zur Anhörung der Bildungskommission verpflichtet, aber auch zur Stellungnahme berechtigt.– Der Wissenschaftsrat – aus Vertretern der Hochschulen – kritisierte anfänglich die weitgehenden Vorschläge des Bildungsrats, verlor aber schnell die Lust an der Auseinandersetzung und ließ den Dingen den Lauf.

[20] Storz 1976, S. 176 ff.

Er sprach darüber mit seinem Abteilungsleiter für die Gymnasien.[21] Kieffer verstand die Zweifel, obwohl er sie nicht in vollem Umfang teilte. Übers Wochenende arbeitete er für die Gymnasien der Langform Stundentafeln aus, die am Montagmorgen sofort in der Abteilung diskutiert wurden. Sie ließen erstmals die Abwahl eines Kernfachs schon nach dem 11. Schuljahr zu. Zugleich erhielten die für den jeweiligen Schultyp charakteristischen Fächer ein noch deutlicheres Profil. Vielleicht durfte man hoffen, dass nur allzu oft verdrossene oder mindestens unlustige Schüler mehr Freude in den Schulalltag mitbringen und höhere Leistungen zu erreichen versuchen würden, wenn man ihr Interesse ansprach und in den Fächern dieses Interesses die Stundenzahl so erhöhte, dass bei den behandelten Themen ohne den üblichen Zeitdruck in die Tiefe gegangen werden konnte. Außerhalb der Schule beschäftigten sich die Schüler ja doch gar nicht selten intensiv mit Stoffgebieten, die ihnen wichtig und keineswegs ohne geistigen Anspruch waren.

So wie sie entworfen und dann von Ostern 1960 an an zwölf Versuchsschulen erprobt wurde, war die „Storzsche Reform" eine Kiefferse Reform. Aber Storz hatte zu ihr den Anstoß gegeben, setzte sich mit Feuereifer für sie ein, erwirkte die Zustimmung des Kulturpolitischen Ausschusses des Landtags, warb in Vorträgen für seinen Plan, besuchte später die Versuchsschulen und glaubte auf gutem Weg zu sein. Es gelang ihm, in der Ständigen Konferenz der Kultusminister durchzusetzen, dass die nun zulässige Fächerabwahl nach dem 11. Schuljahr kein Hindernis für die bundesweite Anerkennung der in Baden-Württemberg erworbenen Reifezeugnisse sein würde.[22]

Keineswegs ging es in erster Linie um ein Weglassen, um Entlastung. Vielmehr sollte an Studientagen den Schülern durch geeignete, aus der Sicht verschiedener Fächer verdeutlichte Stoffe und Fragestellungen die vielfältige Berührung und ein innerer Zusammenhang der Fächer anschaulich und verständlich gemacht werden.[23] Dies wäre der Anfang eines Studium generale gewesen, wie es an den Universitäten diskutiert und teilweise schon angeboten wurde. Hatten die Gymnasien aber genug dafür vorgebildete und sich freudig einsetzende Lehrer? Storz meinte zu einem Journalisten, der ihn danach fragte, natürlich müssten das Leute sein, die

[21] Storz 1976, S. 177.

[22] Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien v. 29. 9. 1960, KuU 1960, S. 684 (Bekanntmachung v. 25. 10. 1960); Storz 1976, S. 177–179. Wortlaut auch: Froese 1969, S. 318–321. Am 28./29. 9. 1961 ergänzten die Kultusminister den Beschluss durch „Empfehlungen ... zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien" (Froese S. 322–326).

[23] Beispiele in KuU 1960, Nichtamtl. Teil, S. 180–182 (Franz Mutscheller), und 1961, Nichtamtl. Teil, S. 62 (Hugo Rahner).

sich auch hätten habilitieren können. Ob er sich versprach und tatsächlich von Habilitierten redete oder ob der – ihm durchaus gutgesinnte – Zeitungsmann etwas missverstand: Das Wort machte Furore, obwohl Storz seine Aussage sofort darauf reduzierte, dass in einer neu gestalteten Oberstufe nur besonders tüchtige Lehrer am rechten Platz seien – was eigentlich unbestreitbar war. An den Schulen entstand Missstimmung. Hinzu kam, dass mit einer nicht bloß oberflächlichen Verwirklichung der Reform viel Arbeit verbunden war; auch gegen sie sträubte sich mancher.

Vielleicht hätte man mit einer noch breiteren Diskussion anfangen und dann prüfen sollen, was verwirklicht werden konnte: Schule lässt sich nur mit den Lehrern, nicht gegen sie ändern. Trotzdem war es enttäuschend, wie schnell selbst vorzügliche Schulleiter und Lehrer an den Versuchsschulen die Flügel hängen ließen. Die von Kieffer und seinen nächsten Mitarbeitern lebhaft unterstützte Reform hatte schon die Mehrzahl der Oberschulamtsreferenten nicht wirklich für sich. Wie aber konnte bestenfalls lauwarme Befürwortung an den Schulen wärmende Feuer entzünden?

Die Ernüchterung wurde mit jedem Monat fühlbarer. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29./30. September 1960 ermöglichte die Beendigung eines Kernpflichtfachs am Schluss des 11. Schuljahres, aber auch eine geteilte Reifeprüfung, die in einem dann nicht weitergeführten Kernpflichtfach im 12., in den anderen Prüfungsfächern im 13. Schuljahr abgelegt wurde. Kieffer riet dem Minister, den baden-württembergischen Reformversuch zu beenden, nachdem durch die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ ein Teil des Anliegens bundesweit zur Realität werde. Storz antwortete unfroh, aber er nahm den Rat an.

Wesentlich erscheint, dass die von Storz gewünschte Reform nicht der Anfang einer Welle von Erleichterungen sein wollte, durch die sich die Zahl erfolgreicher Abiturienten erhöhen ließ. Sie strebte in der Tradition der ersten Nachkriegsjahre und nicht ohne zuversichtlichen Ehrgeiz eine Steigerung der Leistung des Gymnasiums an. Vielleicht war die Zeit um 1960 dafür schon nicht mehr günstig.

11.4 Andere Bereiche des Wirkens des Kultusministers

Die in Baden-Württemberg um 1960 von einem Kultusminister erwartete Leistung war zu umfangreich, als dass er sich allen Sektoren, für die er die Verantwortung trug, mit gleicher Intensität hätte widmen können. Jahre danach hat Roman Herzog, einer der Nachfolger von Gerhard Storz und später Bundespräsident, jeden, der die auch aus diesem Grund erfolgte Teilung des Ministeriums bedauerte, nachdrücklich wissen lassen, das „Schulministerium“ sei ihm als Arbeitsfeld groß genug.

Zwar waren die Auseinandersetzungen mit den Besatzungsmächten, die in der frühen Nachkriegsphase viel Zeit und Kraft gekostet hatten, nun Vergangenheit. Dafür hatte sich aber innerhalb des Bundesgebiets die Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit den anderen Bundesländern verstärkt und auf neue Aufgaben ausgeweitet. Die Folgewirkung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zwang den Minister, seinen Willen überlegt, geschickt und nicht zuletzt rechtzeitig kundzutun, um ernsthafte Schwierigkeiten danach zu vermeiden.

Storz war im Bereich der höheren Schulen vor allem an der Reifeprüfung und der Neugestaltung der Oberstufe interessiert. Hierzu äußerte er sich wiederholt in Reden und Diskussionen, aber auch schriftlich. Er nahm, um einen unmittelbaren Eindruck zu bekommen, am mündlichen Teil des Abiturs an einer Tübinger Schule teil und verfolgte, im Wechsel mit seinen Mitarbeitern, den Ablauf und die Ergebnisse in den einzelnen Fächern einen Vormittag lang mit großer Aufmerksamkeit. Bei der Auswahl der Reifeprüfungsthemen im Fach Deutsch setzte er sich gegen Ende der Besprechung zu den Fachleuten aus seinem Haus und den vier Oberschulämtern und billigte deren Urteil: Selbstverständlich hätte er auch mit kritischen Einwänden nicht zurückgehalten, wenn ihn die Qualität und Vertretbarkeit der Aufgaben nicht überzeugt hätten. Ebenso nahm er an der Preiskrönung der besten Prüfungsaufsätze persönlich Anteil. Zu der von der Abteilung Gymnasien vorgeschlagenen Buchprämie legte er als besondere Anerkennung und Freundlichkeit ein signiertes Exemplar seines Schillerbuches hinzu.

Bei anderen Fragen der höheren Schule vertraute er seinen Mitarbeitern, ließ sich von ihnen aber regelmäßig ins Bild setzen. Ähnlich war es bei den Universitäten und Hochschulen, wo Ministerpräsident Kiesingers Wunsch, eine Universität in Konstanz und eine medizinische Hochschule, die später gleichfalls Universität wurde, in Ulm zu gründen, lebhafte Tätigkeit verursachte.[24] Dass die Ausbildungsstätten der Lehrerschaft für die Volksschulen 1962 Pädagogische Hochschulen wurden, war ein besonderes Anliegen des Landtags, jedoch von der Verwaltung umzusetzen, die auch die Besetzung der Stellen nach kritischer Durchsicht vieler Bewerbungen vornahm. Dabei eröffneten sich für eine Anzahl tüchtiger Gymnasiallehrer Aufstiegsmöglichkeiten, die ihnen die Abteilung U III nicht hätte bieten können.

Mit besonderer Freude widmete sich Storz der Museums- und Theaterlandschaft Baden-Württembergs. Der Leiter der Abteilung Kunst, Wolf Donndorf, Sohn und Enkel von Bildhauern und in Kunstfragen bewandert

[24] Storz erwähnt in seinen Erinnerungen (1976, S. 221 ff.), dass er durch Kiesingers Initiative (in einer in Südbaden gehaltenen Rede) überrascht wurde.

und engagiert, wurde insoweit sein wichtigster Ratgeber.[25] Er hatte das Ohr am Boden, wenn sich die Chance bot, eine qualitätvolle Privatsammlung für das Land zu erwerben, und fand seinen Minister für Vorschläge jederzeit offen. Dass der finanzielle Spielraum des Landtags um 1960 viel größer war als ein Jahrzehnt vorher, machte Ankäufe auf dem Kunstmarkt möglich, und Storz verstand es, die Abgeordneten zu gewinnen, indem er begeistert für seine Absicht warb. Gegen alle Einwände und später auch Vorwürfe setzte er sich am Ende durch.[26] Die Stuttgarter Staatsgalerie, aber nicht sie allein, konnte in der Ära Storz ihren Bestand durch herausragende Gemälde vermehren; sie verdankt dem Minister viel. Dasselbe gilt für die zahlreichen Freunde und Besucher dieses Kunstmuseums.

11.5 Lehrerbildung: Die Wissenschaftliche und die Künstlerische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien

Neben den Lehrplänen für die verschiedenen Typen des Gymnasiums, der Versetzungsordnung und der Regelung des Ablaufs und der Inhalte der die Schulzeit abschließenden Reifeprüfung gehörten die Lehramtsprüfungen – das 1. und 2. Staatsexamen – und der Vorbereitungsdienst des von den wissenschaftlichen Hochschulen kommenden Nachwuchses zu den wichtigsten konzeptionellen Aufgaben der hierfür im Kultusministerium zuständigen Abteilung.

Man hat die Geschichte der Lehrerbildung als Geschichte der Prüfungsordnungen bezeichnet. Dies ist nicht ganz und gar richtig, wie sich auch Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit selten völlig decken. Wenn aber bei der Vorbereitung der Prüfungsordnungen verschiedenartige Vorstellungen und Wünsche in enger Zusammenarbeit aller Beteiligten austariert werden, sodass zwischen den Überzeugungen der Ausbilder und Prüfer und den Bedürfnissen der Abnehmerseite keine tiefe Kluft bleibt, wenn zudem der Wortlaut klar und der Zweck der Bestimmungen einsehbar ist, kommen sich die veröffentlichte Ordnung und der durch sie bewirkte Ablauf tatsächlich nahe. Darum muss jede Verwaltung bemüht sein. Die Bewahrung des erreichten Konsenses und der Übereinstimmung von Theorie und Praxis bleibt als Aufgabe, bis eine neue Ordnung die alte ablöst.

---

[25] Storz 1976, S. 188. Vgl. Kap. 9, Anm. 8, und „Stuttgarter Zeitung“ v. 5. 1. 1995 (Nachruf; Donndorf verstarb am 4. 1. 1995).

[26] Storz 1976, S. 187–202.

Die Hochschulen bereiten auf die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien vor und stellen die Prüfer. Bei der Zulassung der Bewerber und durch Beteiligung an den einzelnen Prüfungen nehmen aber auch die Vertreter der Prüfungsbehörde ihre Rolle als Treuhänder der Schulen wahr. Sie sind nicht nur Beobachter, sondern wachen über die Einhaltung der Prüfungsbestimmungen und vertreten gegenüber den Fachprüfern, wenn nötig, auch die Rechte der Geprüften. Damit dies geschehen kann, sind Sorgfalt und Weitsicht schon im Vorfeld geboten, wenn der Wortlaut einer neuen Ordnung festgelegt wird. Bei der Ordnung von 1959[27] kam die Aufgabe der Vereinheitlichung unterschiedlicher Traditionen hinzu.

Die beiden östlichen Regierungsbezirke verfügten seit 1948 über eine in Nord- und Südwürttemberg geltende Ordnung.[28] Nordbaden folgte nach Kriegsende einer politisch gereinigten Fassung der Reichsordnung von 1940. Südbaden hatte noch Ende 1951, kurz vor der Bildung des Südweststaats, eine neu erarbeitete Ordnung bekanntgegeben.[29] Die Fachinhalte waren in der südbadischen Ordnung wesentlich durch die Universität Freiburg, in der württembergischen Ordnung durch die Universität Tübingen bestimmt. Wenn die Unterschiede nicht allzu sehr ins Auge fallen, hing das damit zusammen, dass von der davor geltenden Ordnung von 1940 ausgegangen wurde. Dass die Kultusministerkonferenz am 26. Juni 1952 Grundsätze zur Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien beschlossen hatte, erleichterte die Vereinheitlichung. Sie war dennoch nicht einfach. In (Süd-)Baden hatte die Geschäftsführung, von der Kontrolle der Meldeunterlagen bis zur Organisation der Prüfungsabnahme, in der Hand eines Universitätsprofessors gelegen. Dagegen war die Prüfung in Württemberg Sache der Schulverwaltung gewesen: Der Leiter der Abteilung U III in Stuttgart war Vorsitzender, der Leiter der Abteilung U III in Tübingen sein Stellvertreter; das Prüfungsamt hatte in Stuttgart seinen Sitz.[30] Die baden-württembergische Ordnung von 1959 beließ Vorsitz und Gesamtverantwortung bei der Abteilung Gymnasien im Kultusministerium und übertrug die Organisation der Zulassung der Bewerber und der Abnahme der Prüfung drei vom Ministerium berufenen Stellvertretenden Vorsitzenden, die die Prüfungsämter Freiburg, Heidelberg-Karlsruhe und Stuttgart-Tübingen leiteten.

Das Reifezeugnis und ein mindestens acht Semester umfassendes Studium waren unstrittig Voraussetzung der Teilnahme an der Prüfung. (Süd-)

---

[27] Ordnung v. 19. 3. 1959, KuU S. 189.

[28] Ordnung v. 21. 1. 1948, Amtsbl. KM WB 1948, S. 7 ff.. Vgl. Kap. 4.3 und dortige Anm. 103 und Kap. 8.3.

[29] Ordnung v. 12. 11. 1951, MinBl 1951, S. 387 ff.; Kap. 8.3 und dortige Anm. 147, 148.

[30] Kap. 8.3 und dortige Anm. 148.

Baden hatte gefordert, dass zwei – in der Regel die beiden letzten – Semester in Freiburg studiert wurden. In Württemberg galt mindestens ein Studienjahr in Tübingen oder Heidelberg als Regelfall.[31] Dass die Ordnung von 1948 im Übrigen die Universitäten des deutschen Sprachgebiets einander gleichachtete, wurde 1959 nicht beibehalten, doch waren zwei Auslandssemester anrechenbar. Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer konnten auch an Technischen Hochschulen studiert werden, falls dort die volle Ausbildung möglich war. Studien an andersartigen Hochschulen bedurften der Anerkennung durch den Vorsitzenden.

Soweit das Fachstudium Kenntnisse in Latein oder Griechisch verlangte, die durch das Reifezeugnis nicht immer nachgewiesen waren, forderten alle genannten Ordnungen eine Ergänzungsprüfung während der ersten Hälfte des Studiums. Die Ordnung von 1959 schrieb das Große Latinum für die Fächer Evangelische und Katholische Theologie, die Fremdsprachen, Geschichte und Deutsch vor. Bei Theologie und Griechisch und auch bei Latein, wenn es als Hauptfach gewählt wurde, kam das Graecum hinzu.

Als Fächerkombinationen hatten (Süd-)Baden und Württemberg durchweg ein Grund- oder Kernfach und zwei Beifächer vorgesehen; nur für Mathematik galt eine Sonderregelung. Auch innerhalb der sprachlich-geschichtlichen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe waren nicht alle Verbindungen zugelassen. Wegen der Verwendbarkeit im Schuldienst bestand (Süd-)Baden auf einer Fremdsprache oder Mathematik in der gewählten Kombination. Auch Württemberg forderte eine Fremdsprache, war aber bei den naturwissenschaftlichen Fächerverbindungen großzügiger. Schon weil in Südwestdeutschland stets viele Studierende aus anderen Bundesländern immatrikuliert waren, die sich nach der Wissenschaftlichen Prüfung in ihrem Heimatland zum Vorbereitungsdienst meldeten, wurden 1959 auch Kombinationen von zwei Hauptfächern gestattet. Für den Vorbereitungsdienst und den Schuldienst in Baden-Württemberg wurden jedoch nur Bewerber(innen) berücksichtigt, deren studierte Fächerkombination Mathematik oder mindestens eine Fremdsprache enthielt. Griechisch war in Zwei-Fächer-Kombinationen nur zusammen mit Latein oder Deutsch, Theologie nur zusammen mit Deutsch zulässig. Die erste dieser Einschränkungen ergab sich daraus, dass für Griechischunterricht nur ein begrenzter Bedarf vorlag. Die zweite trug der Tatsache Rechnung, dass ein schon beamteter Lehrer, wenn er in Glaubensschwierigkeiten geriet, in einem Fach mit großer Stundenzahl einsetzbar bleiben musste.

[31] Vgl. Kap. 8.3 für die Ordnungen von 1948 und 1951.

Alle drei Ordnungen sahen zusätzlich zur Prüfung in den gewählten Fächern eine allgemeine Prüfung im Bereich Philosophie, Psychologie und Pädagogik vor, die frühestens nach sechs Semestern, aber vor den Fachprüfungen abgelegt wurde. Zur Vorbereitung darauf war in (Süd-) Baden der Besuch von Vorlesungen während dreier Semester und die Teilnahme an Übungen, darunter einem Mittelseminar, während zweier Semester vorgeschrieben. Württemberg forderte zwei Vorlesungen oder eine Vorlesung und ein Seminar sowohl in Philosophie als auch in Erziehungswissenschaft. Die baden-württembergische Ordnung von 1959 legte je zwei Übungen in Philosophie und in Pädagogik oder Jugendpsychologie fest. Die erfolgreiche Ablegung des Philosophikums war Bedingung für das Bestehen der Wissenschaftlichen Prüfung. Eine zusätzliche Prüfung in Erziehungswissenschaft, die andere Bundesländer von ihren Lehramtsbewerbern verlangten, wurde anheimgestellt.[32]

Schulpraktika, die es in Württemberg zuvor nicht gab, die aber die Kultusministerkonferenz forderte, wurden aus (Süd-)Baden in die Ordnung von 1959 übernommen und so im ganzen Land verbindlich: je ein mindestens vierwöchiges Praktikum an einer Volksschule und einem Gymnasium.

Zu vereinheitlichen war auch die Zahl und Art der „Scheine", die bei der Meldung zur Prüfung als Nachweis eines ernsthaften Fachstudiums vorgelegt werden mussten. Die Ordnung von 1959 versuchte den Bedürfnissen der Fächer gerecht zu werden und eine gewisse Breite der Kenntnisse zu sichern. In der Regel waren in der zweiten Studienhälfte zwei Seminare für Fortgeschrittene („Oberseminare") oder entsprechend anspruchsvolle Praktika zu besuchen. Von den Studierenden der modernen Fremdsprachen – außer Russisch – wurde nun wieder ein zusammenhängender und mindestens dreimonatiger Aufenthalt im jeweiligen Sprachgebiet verlangt, der während des Krieges und in den ersten Jahren danach nicht möglich gewesen war. Zu den erstmals in der baden-württembergischen Prüfungsordnung enthaltenen Forderungen gehörte im Fach Leibesübungen eine Übung in Erster Hilfe.

Jeder Lehramtsbewerber hatte in seinem Hauptfach oder einem seiner Hauptfächer eine wissenschaftliche Hausarbeit (Zulassungsarbeit) anzufertigen, die mindestens mit der Note „ausreichend" bewertet werden

[32] Am 5. 3. 1959 teilte das Kultusministerium dem Sekretariat der KMK durch Schreiben U 2510 mit, es sei den Lehrstuhlinhabern an den drei Landesuniversitäten – an den Technischen Hochschulen gab es keine pädagogischen Lehrstühle – nicht zuzumuten, neben ihren sonstigen Verpflichtungen jährlich 300–400 Prüfungen in Erziehungswissenschaft abzunehmen. Das Problem war auch außerhalb Baden-Württembergs nicht zu meistern: In Rheinland-Pfalz wurden die Prüfungen in Philosophie und Erziehungswissenschaft durch Erlass des Kultusministeriums v. 6. 7. 1966 – ergänzt am 13. 12. 1967 – bis auf Weiteres ausgesetzt.

musste, damit er am mündlichen Teil der Prüfung teilnehmen konnte. (Süd-)Baden hatte dafür fünf oder ausnahmsweise sechs, Württemberg zehn Monate vorgesehen. 1959 verzichtete man auf eine Begrenzung der Bearbeitungsdauer, was als Entgegenkommen gedacht war, sich aber nicht bewährte, da nun bei der Themenstellung auf die Erfüllbarkeit der Aufgabe in der verfügbaren Zeit nicht mehr geachtet zu werden brauchte. Die Dauer des Studiums verlängerte sich – eine bald heftig kritisierte Erscheinung, die allerdings mehr als eine einzige Ursache hatte.

Die Fachinhalte, auf die sich die Anforderungen in der schriftlichen und mündlichen Prüfung bezogen, wurden 1959 ebenso wie in den vorangegangenen Ordnungen beschrieben. Wörtlich genommen, scheinen sie bei einem Studium von drei Fächern in vier Jahren teilweise kaum erfüllbar. Es konnte deshalb gar nicht anders sein, als dass beim Durchschnitt der zu Prüfenden Abstriche gemacht wurden. Die Fachleute, die miteinander die Texte entwarfen, wollten nicht entmutigen, aber zur Leistung anspornen: Der gründlich gebildete Lehrer war das Wunschziel. Immerhin wurde 1959 vom Germanistennachwuchs nicht mehr wie in der (süd-)badischen Ordnung von 1951 über alles, was das Fach im engeren Sinn ausmacht, hinaus auch noch „Vertrautheit mit den Grundzügen ... der deutschen Philosophie, Kultur- und Kunstgeschichte“ erwartet, damit den Schülern der Zusammenhang der gesamten deutschen Kultur vor Augen gestellt werden könne.

Neu war in der Ordnung von 1959 etwa in Geschichte die Nennung von Beispielen für sinnvolle Studiengebiete innerhalb des jeweiligen Fachteils, in Biologie die Annäherung an die Medizin, indem ein Überblick über Ursachen und Erscheinungen der wichtigsten Krankheiten des Menschen und Kenntnis der Aufgaben der öffentlichen Gesundheitspflege gefordert wurde.

Bei der schriftlichen Prüfung fällt auf, dass zwar die Anforderungen in nah verwandten Fächern – Latein und Griechisch, Englisch und Französisch – aufeinander bezogen wurden, aber neben Präzisierung – etwa in Geographie – auch vage Formulierungen vorkamen, durch die alles den Fachvertretern an den Hochschulen überlassen blieb. So in Mathematik, wo lediglich bestimmt wurde, dass in den zwei Klausuren „Aufgaben aus verschiedenen Gebieten“ gelöst werden sollten. Die Einführung der literarischen und sprachlichen Textinterpretation in der Fremdsprache zeigt, welche Fortschritte in der Beherrschung der modernen Sprachen im Vergleich zur ersten Nachkriegszeit gemacht worden waren. Die Zahl der Klausuren wurde gegenüber der württembergischen Ordnung von 1948 teilweise verringert – so in Englisch und Französisch. Sie wurde aber, verglichen mit der (süd-)badischen Ordnung von 1951, auch vermehrt – so in Physik als Beifach. Die den Kandidaten zur Verfügung stehende Bear-

beitungszeit wurde an vielen Stellen ausgedehnt. Dies konnte zum Vorteil der Geprüften sein, da es ein weniger gehetztes Arbeiten ermöglichte, und überdies der Lesbarkeit ihrer Schrift zugutekommen. Es konnte aber auch die Prüfer zur Wahl längerer Übersetzungstexte oder schwierigerer Aufgaben einladen. Häufiger als vorher war im Haupt- und Beifach nun dieselbe Anzahl schriftlicher Arbeiten und dieselbe Zeitdauer vorgesehen: Es oblag der Universität, die Anforderungen angemessen zu stufen.

Das Gewicht des schriftlichen Prüfungsteils war groß: Wer in zwei Klausuren keine als „ausreichend" betrachteten Leistungen zeigte, hatte die Prüfung in diesem Fach nicht bestanden, ohne zur mündlichen Prüfung gelangt zu sein.

Als Dauer der mündlichen Prüfungen wurde in jedem Fach etwa eine Stunde bestimmt. Dies galt für Beifächer ebenso wie für die Hauptfächer. Nur für die (Vor-)Prüfungen in Philosophie und Erziehungswissenschaft war jeweils eine halbe Stunde angesetzt.

Es war angenommen worden, dass die unter Beteiligung zahlreicher Fachleute aus Universität und Schule mit viel Zeitaufwand und Mühe erarbeitete Prüfungsordnung von 1959 mindestens ein Jahrzehnt gelten werde. Diese Erwartung erfüllte sich nicht. Schon 1962 führten die Entwicklung des Lehrernachwuchses und die Situation an den Schulen zu stärkerer Einschränkung der zulässigen Kombinationen zweier Hauptfächer. Mit den demnach nicht mehr ausreichenden Verbindungen sollte letztmals im Januar 1966 die Zulassung zum Vorbereitungsdienst in Baden-Württemberg möglich sein. Andererseits war bis zu diesem Zeitpunkt nun auch die Verbindung des Faches Leibesübungen, für das als Hauptfach zusätzliche Leistungen gefordert wurden, mit einem der Fächer Englisch, Französisch, Latein oder Mathematik zulässig.[33] 1964 wurde der Kreis etwas anders gezogen: Zwei Hauptfächer genügten für den Vorbereitungsdienst und den öffentlichen Schuldienst im Land, wenn es sich entweder um zwei der Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Theologie und Leibesübungen handelte oder wenn in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe Mathematik Zulassungsfach oder Fach mit gleichen Anforderungen war. Im Hauptfach Leibesübungen konnte die vorgeschriebene Zulassungsarbeit nicht gefertigt werden. Es blieb jedoch freigestellt, die Teilgebiete der praktischen Prüfung zu verschiedenen Terminen und vor verschiedenen Prüfungsämtern abzulegen, sofern die praktische Prüfung zu Beginn der Fachprüfung abgeschlossen war. Auch das Philosophikum durften Studierende, die in höheren Semestern nach Baden-Württemberg kamen, anderswo im Bundesgebiet bestanden haben.

[33] KuU 1962, S. 246.

Zulässige Wiederholungsprüfungen allerdings waren stets vor dem Prüfungsamt abzulegen, das die ursprüngliche Prüfung abgenommen hatte.[34]

Bald kam es dazu, dass die gesamte Prüfungsordnung überarbeitet wurde. Die nachfolgende Verordnung datiert vom 6. Juni 1966.[35]

Die Ordnungen der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien regelten das Verfahren in den nicht-künstlerischen Fächern. Für die Studierenden der Bildenden Kunst und der Musik musste eine eigene Ordnung ausgearbeitet werden. Die Vorarbeiten dafür begannen, als 1959 eine neue Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung vorlag.

In den beiden badischen Regierungsbezirken galten um 1960 noch immer jahrzehntealte Bestimmungen. Zwar war am 1. Oktober 1940 die Ordnung der Prüfung für das Künstlerische Lehramt an Höheren Schulen im Deutschen Reich[36] an die Stelle der badischen Prüfungsordnung für das Künstlerische Lehramt an höheren Lehranstalten und an Fachschulen vom 3. Januar 1928[37] getreten, doch nur Nordbaden fuhr nach 1945 fort, den abgenommenen Prüfungen deren Regelungen „unter Außerachtlassung der nationalsozialistischen Bestimmungen“ zugrunde zu legen.[38] In Südbaden griff man auf die Ordnung von 1928 zurück. Dagegen hatten die beiden Teile Württembergs wie bei der Wissenschaftlichen Prüfung nach dem Krieg eine neue „Ordnung der Prüfung für das Künstlerische Lehramt“ erhalten, die seit Herbst 1950 auf alle Bewerber angewandt wurde.[39] Auch in diesem Bereich war eine Vereinheitlichung somit überfällig. Sie erfolgte durch die Ordnung vom 6. August 1962.[40]

Die Forderung eines mindestens dreijährigen ordnungsgemäßen Studiums des künstlerischen Faches wurde beibehalten. Es sollte grundsätzlich an einer deutschen staatlichen Kunst- oder Musikhochschule stattfinden, doch konnten auch die nicht staatlichen Einrichtungen im Land – die Staatlich anerkannte Hochschule für Musik und Theater in Heidelberg, die Badische Hochschule für Musik in Karlsruhe und die Städtische

[34] KuU 1964, S. 854 f.
[35] RegBl BW 1966, S. 101; KuU 1966, S. 603. Kap. 12.5.
[36] Ordnung v. 20. 8. 1940, DWEV 1940, S. 416 ff.
[37] RegBl B 1928, S. 13 ff.
[38] Bericht des Präsidenten des Landesbezirks Baden, Abt. KuU, v. 9. 5. 1950. Die Ordnung von 1940 hatte den Nachweis der „arischen“ Abstammung, der politischen Zuverlässigkeit im Sinne des Regimes und über die Zugehörigkeit zur NSDAP hinaus des „Einsatzes“ für sie und in ihren Gliederungen und angeschlossenen Verbänden gefordert, außerdem die Ableistung des Reichsarbeitsdienstes und den Besitz des Wehrpasses. Von den Studierenden der Bildenden Kunst wurde „eine klare Vorstellung von ... dem arteigenen Wesen der germanisch-deutschen Kunst“ und „Vertrautheit mit den Grundsätzen einer völkischen Kunstbetrachtung, nachgewiesen an Beispielen aus der Geschichte der deutschen und fremdvölkischen Kunst“, erwartet.
[39] Bekanntmachung des KM WB v. 5. 11. 1949, Amtsbl. KM WB 1949, S. 95.
[40] KuU 1962, S. 488.

Hochschule für Musik und Theater in Mannheim[41] – Lehramtsbewerber ausbilden. Vom Studium an anderen künstlerischen Ausbildungsstätten hochschulartigen Charakters im In- und Ausland wurden in der Regel zwei, mit Genehmigung des Vorsitzenden des Prüfungsamtes auch mehr Semester angerechnet. Damit blieb das Staatliche Hochschulinstitut für Musikerziehung in Trossingen, das in der württembergischen Ordnung von 1949 zusammen mit der Stuttgarter Musikhochschule genannt worden war, einbezogen, obwohl es das Prüfungsrecht für das Lehramt an Gymnasien nicht besaß. Künstlerische Prüfungsämter wurden in Freiburg für die Studierenden der dortigen Musikhochschule, in Karlsruhe für die Studierenden der dortigen Staatlichen Akademie der Bildenden Künste und der drei nicht staatlichen Musikhochschulen in Nordbaden sowie in Stuttgart für die Studierenden der dortigen Staatlichen Akademie der Bildenden Künste und der Staatlichen Hochschule für Musik eingerichtet.

Für das wissenschaftliche Beifach war der mindestens zweijährige Besuch einer wissenschaftlichen Hochschule vorgesehen. Es war aber während zweier Semester zulässig, gleichzeitig an beiden Hochschularten eingeschrieben zu sein, sodass unter günstigen Voraussetzungen insgesamt vier Jahre Studium ausreichten. Ob die Prüfung im Beifach vor oder nach dem künstlerischen Fach abgelegt wurde, blieb den Studierenden überlassen; die zeitlichen Einschränkungen der Ordnungen von 1940 und 1949 waren hinfällig. In die Zeit des Studiums fielen aber das zusammen mit der Beifachprüfung abzulegende Philosophikum und eine zusätzliche Prüfung in Erziehungswissenschaft, sofern diese für die Meldung zum Vorbereitungsdienst in einem anderen Bundesland erforderlich war, ferner die jeweils vierwöchigen Praktika an einer Volksschule und einem Gymnasium und die Zulassungsarbeit aus dem Bereich des künstlerischen Faches, deren Thema frühestens im 5. Semester vergeben wurde. Falls notwendig, konnte sie einmal wiederholt werden. Die Studienzeit war somit vollgepackt, doch fiel, anders als 1940 und 1949, die Zulassungsarbeit nicht mehr in das letzte Semester vor der abschließenden Prüfung; ebenso war die Abgabe drei Monate vor dem Beginn der Prüfung nicht mehr vorgeschrieben. Bei einem Wechsel des Hochschulortes bedeutete es eine Erleichterung für die Studierenden, dass die Beifachprüfung und die Prüfungen in Philosophie und Erziehungswissenschaft auch in einem anderen Bundesland abgelegt werden konnten. Von der in den Ordnungen von 1940 und 1949 detailliert aufgeführten Vorlage selbstständiger Arbeiten aus allen Teilgebieten der Bildenden Kunst wurde abgesehen.

Die Prüfung in Bildender Kunst erstreckte sich nach der Ordnung von 1962 auf vier miteinander gleichrangige Pflichtfächer: Zeichnen, Malen,

[41] Vgl. Kap. 4.2.

Werken und Graphik. Eines von ihnen war als Leistungsfach mit erhöhtem Anspruch an das Können und 24 Stunden Prüfungszeit zu wählen, sofern Studierende nicht ihre Stärke im zusätzlichen Gebiet Plastik sahen und sich dafür entschieden. Hinzu kamen Kunstgeschichte und Kunstbetrachtung. Hierfür waren im schriftlichen Teil der Prüfung jeweils vier Stunden angesetzt; die zusätzliche mündliche Prüfung dauerte etwa 45 Minuten. Die Bewerber sollten mit den Grundzügen der Kunstgeschichte des Abendlandes vertraut sein und einen Überblick auch über die Kunst außereuropäischer Kulturen besitzen. In einem Einzelgebiet wurden eingehendere Kenntnisse erwartet. Gefordert wurde auch Vertrautheit mit den bedeutenden heimatlichen Kunstdenkmälern.

1940[42] war der Fachteil Zeichnen, weil in der Zeit des NS-Regimes das naturgetreue Abbilden betont wurde, dreimal sechs Stunden lang geprüft worden: Akt, Kopf und Tier oder Pflanze waren verlangt. Ebenso standen für Werkarbeit über 24 Stunden zur Verfügung und weitere 12 Stunden, falls dieser Fachteil das Wahlfach war. Demgegenüber traten Malen (Stillleben oder freie Komposition, „besonders mit Wasserfarben“: 6 Stunden) und Schrift (4 Stunden) zurück. Wahlfächer mit unterschiedlichem Zeitansatz konnten außer der erwähnten Werkarbeit auch Freigraphik (20 Std.), Schrift (8 Std.) und Modellieren (8 Std.) sein. Malen erscheint in § 7 und § 8, nicht aber in § 9 der Prüfungsordnung ebenfalls als mögliches Wahlfach. Auch Kunstgeschichte konnte Wahlfach sein; dann war das eingehende Studium eines für die deutsche Kunst bedeutsamen Zeitraumes nachzuweisen.

In der württembergischen Ordnung von 1949[43] war die Prüfung am ausgedehntesten gewesen, obwohl Werkarbeit im Vergleich zu 1940 etwas zurücktrat: Insgesamt dauerte das Verfahren gegen 88 Stunden. Eine ähnliche Gesamtdauer ergab sich nach der Ordnung von 1962 nur, wenn Plastik als Leistungsfach gewählt wurde; sonst blieb es bei rund 65 Stunden. Die Dauer der schriftlichen und mündlichen Prüfungen in Kunstgeschichte und Kunstbetrachtung wurde 1962 gegenüber den früheren Ordnungen erhöht, doch entfiel, wie schon 1949, die Möglichkeit der Wahl dieses Bereichs als Leistungsfach.

Die Gesamtnote ergab sich 1962 aus den praktischen und wissenschaftlich-theoretischen Prüfungsbestandteilen dadurch, dass die Note der praktischen Prüfung fünffach, Kunstgeschichte und Kunstbetrachtung – entsprechend Musikgeschichte und musikalische Volkskunde – zusammen zweifach, das wissenschaftliche Beifach gleichfalls zweifach und das Philosophikum einfach gezählt und die sich ergebende Zahl durch zehn

[42] Ordnung der Prüfung für das Künstlerische Lehramt an Höheren Schulen im Deutschen Reich v. 20. 8. 1940, vgl. Anm. 37.

[43] Amtsbl. KM WB 1949, S. 95 (Bekanntmachung v. 5. 11. 1949).

geteilt, danach gerundet wurde. In Zweifelsfällen bewirkte die Note im Leistungsfach den Ausschlag.

Die Regelungen für die Lehramtsbewerber in Bildender Kunst galten entsprechend für die künftigen Musikerzieher. In allen drei verglichenen Ordnungen waren die Bestimmungen mit denen für das Fach Musik harmonisiert. Auch in Musik wurde 1962 die nach 1940 übliche Vorlage von Arbeiten aus dem Gebiet der Musiklehre, gegebenenfalls von eigenen Kompositionen, nicht beibehalten, ebenso wenig die 1949 geforderte Hausarbeit in Tonsatz. Die nach der Ordnung von 1949 drei Monate vor Prüfungsbeginn abzugebende Zulassungsarbeit aus dem Bereich Musikerziehung wurde 1962 als künstlerische oder wissenschaftliche Aufgabe definiert und konnte damit auch dem musikwissenschaftlichen Bereich entstammen.

Wie im Fach Bildende Kunst die erfolgreiche Teilnahme an bestimmten Übungen während des Studiums Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung war, wurde auch in Musik festgelegt, welche Mindestdauer die Ausbildung in den Teilgebieten haben musste. Bei der Wahl von Klavier oder Orgel war eine viersemestrige Ausbildung in einem zweiten Instrument verbindlich; Violine, Viola, Cello, Gambe, Querflöte, Blockflöte oder Oboe konnten gewählt werden. Andererseits war für die Streicher und Bläser Klavier immer Nebeninstrument. In besonderen Fällen konnte statt eines der genannten Streich- und Blasinstrumente ein anderes Instrument genehmigt werden, sofern mit diesem die Forderung, je ein charakteristisches (Original-)Werk aus der Barockzeit, der Wiener Klassik, der Romantik und der Gegenwart in der Prüfung musikalisch einwandfrei, sinngemäß und lebendig wiederzugeben, erfüllbar war.

Die Prüfung im Fach Musik verlangte im wissenschaftlichen Teil „Übersicht über die Geschichte der abendländischen Musik, Vertrautheit mit den Hauptepochen der deutschen Musik einschließlich Quellenkunde, Kenntnis von Werk und Stil der großen Meister“ sowie des Volkslieds in Vergangenheit und Gegenwart. Im Unterschied zu Kunstgeschichte konnte Musikwissenschaft weiterhin als Leistungsfach gewählt werden. In diesem Fall kamen die „Beherrschung eines Sondergebietes der Musikgeschichte, (die) Stilbestimmung vorgelegter Werke aus älterer und neuer Zeit“ und eine Vertrautheit mit den Grundzügen der Entwicklung der zeitgenössischen Musik hinzu. War Musikwissenschaft nicht Leistungsfach, erstreckte sich eine mündliche Prüfung von etwa 45 Minuten Dauer auf Musikgeschichte mit musikalischer Volkskunde.

Die künstlerischen Anforderungen in der Fachprüfung umfassten Gesang und Sprecherziehung, das Spiel des gewählten Hauptinstruments, Klavierspiel, falls Klavier Zweitinstrument war, Dirigieren sowie Tonsatz und Gehörbildung. Für die praktische Prüfung waren bei Tonsatz und

Gehörbildung zusammen etwa 60, beim Nebeninstrument etwa 30, sonst jeweils etwa 45 Minuten vorgesehen. Eines der vier Teilgebiete Gesang und Sprecherziehung, Instrumentalspiel, Dirigieren oder Musikwissenschaft musste als Leistungsfach gewählt werden. Die praktische und/oder mündliche Prüfung im Leistungsfach dauerte etwa eine Stunde. Eine fünfstündige schriftliche Prüfung in Tonsatz und eine einstündige schriftliche Prüfung über ein Thema aus dem Gebiet Gehörbildung kamen hinzu. Insgesamt ergab sich eine Prüfungsdauer von höchstens elf oder – mit Klavier als Zweitinstrument – elfeinhalb Stunden. Nach der Ordnung von 1940 waren es je nach Zusammensetzung der Prüfung zwischen 9 Stunden und 20 Minuten und 13 Stunden 35 Minuten, nach der Ordnung von 1949 zwischen 12 Stunden 40 Minuten und 17 Stunden 55 Minuten gewesen.

Die Forderung der Ordnung von 1940, dass Violine, wenn als Hauptinstrument gewählt, Viola mitumfassen müsse, war bereits 1949 weggefallen.

Mit dem Inkrafttreten der Ordnung der Künstlerischen Prüfung von 1962 waren die schon im Studium stehenden Lehramtsbewerber nicht gezwungen, sofort den neuen Bestimmungen zu entsprechen. Hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen, der Fächerwahl und der Anforderungen in der Prüfung galten die bisherigen Prüfungsordnungen auf Antrag noch bis September 1966 weiter. Wenn die Umstellung weithin reibungslos vor sich ging, so auch deswegen, weil 1962 keine starken inhaltlichen Änderungen vorgenommen wurden. Die Ausbildungsstätten hatten die Inhalte und Anforderungen, die sich nach ihrer Einschätzung bewährt hatten und daher weitergelten sollten, in die neue Ordnung einbringen können. Auch die Abnehmerseite war mit der Art und Breite der Ausbildung zufrieden. An einigen Stellen hatte sich das Kultusministerium zu Kompromissen bereit gezeigt, obwohl eine andere Entscheidung näher gelegen hätte. So stellte die unterschiedliche Behandlung des kunst- und musikgeschichtlichen Prüfungsteils keine überzeugende Lösung dar. Aber es lag nun eine einheitliche Ordnung für das Land vor, mit der sich arbeiten ließ.

Im Ruhestand auf sein Wirken zurückblickend, hat Albert Kieffer es so formuliert: „Ich hatte nicht den Ehrgeiz, alles neu und anders machen zu wollen. Es aber so gut wie nur möglich zu machen, das war mein Ziel."

11.6 Lehrerbildung: Die Seminare für Studienreferendare, der Vorbereitungsdienst und die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien

Wie Inhalt, Umfang und Abnahme des Ersten Staatsexamens waren auch der Vorbereitungsdienst und die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien nach der Bildung des Südweststaats zu vereinheitlichen.

1952 bestanden schon äußerlich deutliche Unterschiede zwischen der pädagogischen Ausbildung in den Landesteilen. Die Dauer des Vorbereitungsdienstes betrug ein Jahr, zwei Jahre oder eine dazwischen liegende Zeit. (Süd-)Baden hatte sich soeben, 1951, für zwei Jahre entschieden, von denen der Lehrernachwuchs eines in Freiburg ableisten sollte, während er im 4. und 5. Tertial einer Schule außerhalb Freiburgs zugewiesen werden und im 6. Tertial, das in der Reihenfolge auch das erste sein konnte, an einer Internats- oder Volksschule zusätzliche Erfahrungen sammeln sollte.[44] Da sich die dauerhafte Einrichtung von Bezirksseminaren in vier weiteren südbadischen Städten jedoch nicht verwirklichen ließ, versammelte man die nicht ohnehin in der Hauptstadt ausgebildeten Referendarinnen und Referendare in größeren Abständen zu Veranstaltungen am dortigen Seminar.[45] In Nordbaden dauerte der Vorbereitungsdienst eineinviertel Jahre, in Nord- und Südwürttemberg ein Jahr.[46] Ende 1952 wurden im Land dann einheitlich anderthalb Jahre festgesetzt: Zwei Halbjahre verbrachte der Lehrernachwuchs am Seminar und an einer Ausbildungsschule, das dritte Halbjahr im Schulpraktikum, das bei selbstständigem Unterricht, aber eingeschränkter Lehrverpflichtung zum vollen Deputat nach dem Bestehen der Pädagogischen Prüfung und der Einstellung in den Landesdienst überleitete.

Welche Gestalt und welchen Grad der Geschlossenheit und Eigenverantwortung die Seminare haben müssten, um ihrer Aufgabe am besten gerecht zu werden, war schon seit langem Gegenstand der Diskussion. In Württemberg und Nordbaden lag der Schwerpunkt der Ausbildung und Prüfung nicht beim Seminar. In Nordbaden wurden in der Ausbildungsschule „die Akten der Referendare geführt, dort fanden die Seminarsitzungen statt, selbst die mündlichen Prüfungen waren im Dienstzimmer des jeweiligen Direktors ... Am Prüfungsteil ‚Schriftliche Prüfung' waren

---

[44] Vgl. B 12103 v. 7. 11. 1951 und B 12299 v. 26. 11. 1951, StAF, F 110/9, Nr. 488.

[45] Direktor Dr. Kaspar im Gespräch am 10. 3. 1987.

[46] Die gewählten Vertreter der baden-württ. Referendare wandten sich am 16. 6. 1952 an Kultminister Schenkel und machten nicht nur auf diese Unterschiede im Land aufmerksam, sondern auch auf die in Nordbaden vorkommende Verpflichtung von Referendaren zu halben, ja ganzen Lehraufträgen ohne Vergütung oder anderweitige Entlastung. (StAF, F 110/9, Nr. 488.)

die Fachleiter überhaupt nicht beteiligt, weder an der Themenstellung noch an der Bewertung".[47] Zwei Jahre nach der Wiedereröffnung des Heidelberger Seminars stellte Paul Herr, zugleich Seminarvorstand und Leiter des Helmholtz-Gymnasiums, fest: „So wenig ich der Verlagerung des Schwerpunkts der Referendarausbildung von der einzelnen Schule weg zu einem Zentralinstitut das Wort reden möchte, so wäre doch eine Verstärkung des Einflusses der Fachleiter auf den Gang der Ausbildung ... wünschenswert."[48]

Anfang Juni 1953 trafen sich auf Einladung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn erstmals Vertreter des Faches Pädagogik an den Universitäten und Vertreter der westdeutschen Studienseminare in Königswinter zu gemeinsamer Beratung. Die am Ende erarbeiteten Leitsätze wurden den Kultusministerien übersandt.[49] Weder die Universitätspädagogen noch die Studienseminare strebten eine Änderung der gegebenen Verhältnisse ganz uneigennützig an. Trotzdem waren die Anregungen, die von der Tagung ausgingen, bedenkenswert. Sie betrafen die Vermittlung psychologischer, erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Kenntnisse und Fähigkeiten durch die Universität und das Studienseminar und die zweckmäßige Verteilung der Aufgaben auf die beiden Phasen der Ausbildung, weiterhin die sinnvolle Größe und das nötige Maß an Bewegungsfreiheit der Seminare, für die ein eigener Etat empfohlen wurde, die Rolle der Fachleiter und ihre Mitwirkung beim pädagogischen Begleitstudium in der ersten Ausbildungsphase, schließlich Umfang und Art der Pädagogischen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. Diese sollte eine schriftliche Hausarbeit über ein Unterrichtsgebiet oder ein Thema aus der Soziologie oder Jugendkunde, eine mündliche Prüfung in Pädagogik und Methodik der studierten und unterrichteten Fächer und zwei Lehrproben umfassen, beide anders als nach der Reichsordnung von 1937[50] in Klassen, mit denen der Geprüfte vertraut war.

An den Beratungen in Königswinter hatte auch der Leiter des Tübinger Seminars für Studienreferendare, Oberstudiendirektor Dr. Robert Ulshöfer, teilgenommen. Er erwirkte oder erhielt im folgenden Jahr von Kultminister Simpfendörfer den Auftrag, nach Rücksprache mit den vier anderen Seminarleitern des Landes eine Denkschrift zu verfassen, in der die zu wünschende Neugestaltung der Seminare beschrieben und begründet würde. Inzwischen hatte auch die Kultusministerkonferenz am 20. Mai 1954 „Grundsätze zur pädagogischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen" beschlossen, in denen die Komponenten Hausarbeit,

[47] Heß 1980, S. 27.
[48] Zitiert von Heß (wie Anm. 47).
[49] Mit Schreiben v. 6. 7. 1953, am 9.7. im KM als Nr. U 5144 registriert.
[50] „Reichsordnung der Pädagogischen Prüfung", DWEV 1937, S. 289–294.

mündliche Prüfung und zwei Lehrproben verbindlich gemacht wurden. Ulshöfers Ausführungen waren vom 27. Juni datiert und lagen Anfang Juli dem Ministerium vor.[51]

Der Verfasser betonte die Notwendigkeit einer inneren Reform der Schule, der Hochschule und der Ausbildung der Lehrer. „Es gilt, die einseitig fachwissenschaftliche Ausbildung ... in den größeren Zusammenhang eines umfassenden, religiös bestimmten Weltbildes einzuordnen und die Wissenschaft in den Dienst der Menschenbildung zu stellen."[52] Persönlichkeitsbildung „als Gegenkraft gegen die zunehmende Vermassung der führenden Schicht" lasse sich aber nicht durch eine Pädagogisierung des Hochschulstudiums erreichen, zumal die an der Universität angebotenen pädagogischen und psychologischen Vorlesungen und Übungen rein theoretischer Art seien: „Es hat sich in den letzten Jahren gezeigt, daß die Studierenden nur in seltenen Fällen die in der Prüfungsordnung geforderten Pflichtvorlesungen in Pädagogik mit Gewinn besucht haben."[53] Nicht eine zusätzliche Prüfung an der Hochschule sei daher notwendig, sondern die philosophische Durchdringung des vermittelten und studierten Fachgebietes und die „Klärung der Stellung dieses Fachgebietes im Ganzen der Wissenschaft und des geistigen Lebens".[54]

Ulshöfer schrieb den Studienseminaren die Aufgabe zu, eine Bildungslehre der höheren Schule zu schaffen und die Didaktik und Methodik der Fächer weiterzuentwickeln. Das könne nur durch Erzieher geschehen, die in dieser Schulart unterrichteten. Er zitierte ein Wort von Goethe: „Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit."[55]

Entscheidend für den Erfolg des Vorbereitungsdienstes sei die individuelle Betreuung der Referendare. Eine Massenausbildung stehe im Widerspruch zum Wesen der Lehrerbildung. Die in Königswinter empfohlene Zahl von 25–30 Lehrgangsteilnehmern sei vielleicht zu niedrig angesetzt, bei mehr als der doppelten Zahl jedoch eine sinnvolle Betreuung nicht mehr zu leisten.[56] (Durchschnittlich wurden um diese Zeit in Freiburg und Heidelberg 80 und mehr, in Stuttgart über 150 Referendare und Referendarinnen ausgebildet.[57])

---

[51] Am 2. 7. 1953 als Nr. U 6364 registriert. Ulshöfer hatte schon am 5. 6. 1951 dem württ.-hohenzollerischen KM Überlegungen zur Struktur der Seminare unterbreitet, doch erschien Lambacher der Zeitpunkt ungünstig: „Kurz vor der staatlichen Neuordnung sollte keine neue Ordnung mehr erlassen werden." (StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 122 (G 24.2).)

[52] Denkschrift v. 27. 6. 1954, S. 2 (Akte Nr. U 06364 KM Abt. U3/1).

[53] Wie Anm. 52, S. 2 f.

[54] Wie Anm. 52, S. 3.

[55] Wie Anm. 52, S. 4 f.

[56] Wie Anm. 52, S. 6.

[57] Schreiben U 6023 des KM v. 23. 6. 1954 an den Landtagsabg. Angstmann.

Alle Lehrgangsteilnehmer sollten im Lauf des ersten Jahres im Vorbereitungsdienst zwei- oder dreimal vom Unterricht freigestellt und zu einwöchigen Veranstaltungen zusammengeführt werden, in denen die Fachleiter aller Fächer an einem geeigneten Thema eine geistige Zusammenschau zeigten. Wenn dem Seminarjahr eine praktische Tätigkeit an Schulen vorausginge, würden die jungen Lehrkräfte „aus der eigenen Not zur Theorie getrieben". Nötig sei aber auch eine Ausstattung der Seminare, die die wichtigsten Hilfsmittel für den Unterricht bereitstelle: „Es kommt nicht auf die Vielzahl der vom Referendar gehaltenen Stunden, sondern auf die sorgfältige Vorbereitung und Besprechung mit dem Fachleiter oder Fachlehrer an."[58]

Ausführlich ging Ulshöfer auf die räumlichen Erfordernisse der Seminare und deren Ausstattung mit Anschauungsmaterial vor allem für die geisteswissenschaftlichen Fächer ein, die insoweit hinter den Naturwissenschaften zurückstünden. „Das in den Fachsitzungen benötigte Material sollte nicht von den Schulen entliehen werden müssen." Damit war angesprochen, dass im Haushaltsplan vermehrt Mittel vorgesehen werden müssten.[59]

Die Seminarleiter sollten – das sei allgemeine Überzeugung – in einem ihrer Fächer zugleich als Fachleiter tätig sein und daher in beschränktem Umfang auch selbst Unterricht erteilen. Um das möglich zu machen, müssten sie bei den Verwaltungsarbeiten durch eine ganztägige Hilfskraft entlastet werden.[60]

Abschließend erwähnte die Denkschrift Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den Universitäten und Pädagogischen Instituten. Gemeinsam von Referendaren und Studierenden des P.I. besuchte Vorlesungen in Pädagogik und Psychologie, wie sie in früheren Jahren die Hochschulen für Lehrerbildung angeboten hatten, seien allerdings unzweckmäßig, da das Lebensalter, die Vorbildung, die Interessen und die berufliche Aufgabe der beiden Gruppen zu verschieden seien: „Eine Erziehungslehre, die nicht die besondere Lage der zu Erziehenden und der Schularten zum Gegenstand hat, würde ihr Ziel verfehlen."[61]

Ulshöfers Ausführungen konnten nicht unmittelbar Früchte tragen, da etwa eine gleichfalls angeregte höhere Einstufung der Seminarleiter in einer neuen Besoldungsordnung verankert werden musste und andere Wünsche in den Haushaltsplan einzuarbeiten waren. Schnell zeigte sich auch, dass im Ministerium die Meinungen über die Notwendigkeit solcher Verbesserungen auseinandergingen. Kieffer machte sich aber wesentliche

[58] Wie Anm. 52, S. 7.
[59] Wie Anm. 52, S. 9 f.
[60] Wie Anm. 52, S. 11.
[61] Wie Anm. 52, S. 12 f.

Teile der Denkschrift zu eigen und brachte entsprechende Vorschläge immer wieder in die Diskussion ein.[62] Im Lauf der folgenden Jahre wurde die Etatisierung der Seminare und deren bessere Ausstattung mit Hilfe höherer Zuweisungen ebenso erreicht wie die Schaffung eines zweiten Studienseminars in Stuttgart und eine Hebung der Fachleiter, die seit 1966 dem Seminar zugeordnet wurden und dann auch den an vergleichbaren Einrichtungen üblichen Titel „Professor" erhielten. Mit der Bildung eines Fachleiterkollegiums am Seminar wurde dessen Wirksamkeit nach dem Zeugnis des langjährigen Heidelberger Fach- und Seminarleiters Severin Heß „entscheidend verbessert".[63]

Bei der Vorbereitung einer neuen Ordnung für die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien war hauptsächlich die Feststellung der Eignung für den Beruf Gegenstand der Diskussion. Unzweifelhaft war, dass theoretische Kenntnisse, die im schriftlichen und mündlichen Teil der Prüfung gezeigt wurden, schwache Leistungen im Unterricht nicht ungeschehen machen konnten. (Süd-)Baden war 1951 aber auch von den in der Reichsordnung der Pädagogischen Prüfung von 1937[64] festgelegten Prüfungslehrproben abgerückt und hatte eine eingehende Beobachtung der Lehrtätigkeit und des Unterrichtserfolgs an ihre Stelle gesetzt: Rund ein Dutzend Besuche durch Vertreter des Seminars und der vorgesetzten Behörde, nach denen die erteilte Stunde mit dem Referendar besprochen und dann benotet wurde, mussten ein zuverlässigeres Bild von der Leistungsfähigkeit eines Lehramtsbewerbers geben.[65] Es gab junge Lehrer, die sich am Tag einer einzigen, besonders sorgfältig vorbereiteten Stunde, für die sie zudem den Rat erfahrener Kollegen einholen konnten, zusammenreißen und weit über ihren normalen Leistungsstand hinaus „verkaufen" konnten. Andere wurden dadurch, dass so viel vom Gelingen der „Paradelehrprobe" abhing, erschreckt und eingeschüchtert, sodass ihrem Unterricht Schwung und Leichtigkeit fehlten, obwohl sie gewöhnlich über beides verfügten. Eine Vielzahl von Besuchen erlaubte zudem, ein einmaliges Versagen bei sonst guten Leistungen weniger wichtig zu nehmen. Beim Lebensalter der Referendarinnen und Referendare war es natürlich, dass viele von ihnen kleine Kinder hatten. Den meisten erlaubten ihre wirtschaftlichen Verhältnisse nicht, sich Wohnungen zu leisten, in denen sie sich in ein entfernteres Zimmer zurückziehen konnten, wenn ein erkrank-

---

[62] Vgl. seine Stellungnahme zur Eingabe der Seminarleiter v. 28. 5. 1956 (U 6065) und den Antrag v. 20. 8. 1956 (U 8839) an das Finanzministerium (Teilung des übergroßen Stuttgarter Studienseminars).

[63] Wie Anm. 47, S. 28.

[64] Anm. 50.

[65] Schreiben Kieffers B 306 v. 17. 1. 1952 an den Deutschen Verein zur Förderung des math.-nat. Unterrichts, StAF F 110/9, Nr. 488.

tes Kind die Nacht über schrie und die Eltern nicht zum Schlafen kommen ließ. Falls eine solche Erfahrung die Leistungsfähigkeit eines Lehrers im Unterricht am Tag darauf beeinträchtigte, fiel das Ergebnis eines Besuches nicht wie bei einer einzigen Lehrprobe im Fach ins Gewicht.

Kieffer wollte die südbadische Regelung landesweit einführen, obwohl sie den Ausbildern einiges an Mehrarbeit zumutete. Die herkömmlichen zwei Lehrproben waren aber nicht nur in Königswinter befürwortet worden. Auch der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz hatte sich in zwei Sitzungen im Jahr 1953 so entschieden[66] und die Minister selbst fassten bei ihrer Zusammenkunft am 20. Mai 1954 einen entsprechenden Beschluss.[67] Es war daher nicht ratsam, von den Lehrproben abzugehen, wollte man vermeiden, dass in Baden-Württemberg abgelegte Lehramtsprüfungen in anderen Bundesländern nicht anerkannt wurden und überdies durch die auf das Land beschränkte Gültigkeit der Zeugnisse eine moralische Verpflichtung entstand, nicht-einheimische Lehramtsbewerber in Baden-Württemberg einzustellen.

Kieffer suchte einen Kompromiss, der dem Wortlaut der Vereinbarung der Kultusminister nicht widersprach, die im südbadischen Modell enthaltenen Verbesserungen jedoch nicht aufgab. Er sah so aus: Der Seminarleiter oder die für die unterrichteten Fächer zuständigen Fachleiter besuchten jeden der Studienreferendare und jede Referendarin im Lauf der Ausbildung insgesamt mindestens dreimal unangekündigt und beurteilten den miterlebten Unterricht. Ebenso kam der Vorsitzende des für den jeweiligen Lehramtsbewerber zuständigen Prüfungsausschusses oder ein von ihm beauftragtes anderes Mitglied des Prüfungsamtes wenigstens zweimal unangesagt zu Besuch in die Ausbildungsschule und verfasste eine Beurteilung. Mindestens fünfmal wurde also ein fundierter Eindruck von der Tätigkeit jeder der jungen Lehrkräfte festgehalten; bei zumeist drei Fächern ergab sich das Urteil über die Berufseignung somit aus dem Eindruck von wenigstens vier, wahrscheinlicher fünf oder sechs erfahrenen, fachkundigen Personen. Die Prüfungsordnung bezeichnete die besuchten Unterrichtsstunden als Lehrproben, sodass die Forderung des KMK-Beschlusses sogar übererfüllt war. Allerdings wurde nicht wie bis dahin in den württembergischen Regierungsbezirken am Ende des Vorbereitungsdienstes die Summe aus dem erworbenen Können gezogen, vielmehr die Entwicklung mitverfolgt und aufgezeigt, wobei frühere, mit mehr Unvollkommenheiten belastete Leistungen selbstverständlich durch spätere, wenn diese besser waren, relativiert wurden. Ebenfalls im Unterschied zur Zeit vorher wurde der Unterrichtserfolg stets in Klassen be-

[66] 11./12.9. und 6./7. 11. 1953, StAF, F 110/9, Nr. 488.

[67] „Grundsätze zur pädagogischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen", StAF, F 110/9, Nr. 494.

obachtet, mit denen der oder die Lehrende vertraut waren; so hatten es die Leitsätze von Königswinter empfohlen. Bewährung vor unbekannten Schülern wurde nicht verlangt, doch war auch dieser Gesichtspunkt nicht vergessen: Sowohl die einführenden Lehrer an den Ausbildungsschulen, die das Oberschulamt im Benehmen mit dem Seminar auswählte, als auch die Schulleiter legten dem Oberschulamt am Ende des von ihnen mitgestalteten Ausbildungsabschnitts einen Bericht vor, durch den der Gesamteindruck bereichert oder bestätigt wurde.

Insgesamt musste sich für die Lehrbefähigung mindestens das Urteil „ausreichend" ergeben, wobei nicht mechanisch zusammengerechnet und dividiert wurde. Dieselbe Mindestnote war auch bei der einstündigen mündlichen Prüfung Bedingung, in der Wissen in Pädagogik und Psychologie, Vertrautheit mit der Didaktik und Methodik der unterrichteten Fächer und Kenntnis der Grundzüge des Schulrechts und der Schulverwaltung nachzuweisen waren. Ebenso musste die schriftliche Prüfungsarbeit mindestens „ausreichend" sein. In der Regel sollte sie aus der Unterrichtstätigkeit hervorgehen; sie war dem Seminarleiter drei Monate vor der mündlichen Prüfung zu übergeben. Nach der Begutachtung durch den Fachleiter und einen vom Vorsitzenden des Prüfungsausschusses bestimmten Fachlehrer erteilte der Ausschussvorsitzende aufgrund dieser Gutachten die endgültige Note.

Alle drei Bestandteile der Pädagogischen Prüfung hatten ihr Gewicht, doch kam „der Lehrbefähigung bei der Festsetzung des Ergebnisses der Prüfung entscheidende Bedeutung zu". Es ging um die Eignung für den Beruf. War diese nur noch gerade zu bejahen, konnte die Note durch Wissen und theoretische Überlegungen nicht in eine unrealistische Höhe gezogen werden.

In Übereinstimmung mit dem Beschluss der Kultusminister wurde die Dauer des Vorbereitungsdienstes auf zwei Jahre festgesetzt, doch „während einer Übergangszeit von zunächst fünf Jahren" um ein Tertial verkürzt. In den ersten drei Tertialen wurde im Studienseminar und daneben an öffentlichen Schulen ausgebildet, wo die Lehramtsbewerber unter Anleitung durch Fachlehrer wöchentlich bis zu acht Stunden Unterricht erteilten. Dieses Deputat war im 4. und 5. Tertial auf 14 Stunden erhöht. Ein Teil des Vorbereitungsdienstes konnte an staatlich anerkannten privaten Gymnasien stattfinden. Nach Möglichkeit sollte der Lehrernachwuchs während eines Vierteljahres auch Internatsschulen kennenlernen, damit ihm die Besonderheiten der dortigen Erziehung ebenfalls vermittelt wurden.

Für die gesamte Ausbildung, über das Jahr am Seminar hinaus, trug der Seminarleiter die Verantwortung. Er blieb der Vorgesetzte auch der Studienreferendarinnen und -referendare, die an einer auswärtigen Schule ein-

gesetzt waren. Er leitete die pädagogisch-theoretische Ausbildung, stellte im Zusammenwirken mit den Fachleitern die Ausbildungspläne für die einzelnen Fächer auf und überwachte die Durchführung, beriet die ihm anvertrauten jungen Lehrerinnen und Lehrer und überzeugte sich durch regelmäßige Schulbesuche vom Stand ihres Könnens. Die methodisch-didaktische Ausbildung in den Fächern war den vom Kultusministerium bestellten Fachleitern übertragen, die über ihre Lehrveranstaltungen und Unterrichtsbesuche hinaus Einzelstunden oder auch zusammenhängenden Unterricht vorführten und mit den einführenden Lehrern ihrer Fachrichtung an den Gymnasien in ständiger Verbindung standen.

Wenn dem Studienseminar stärkeres Gewicht und mehr Einfluss gegeben wurde, als es zuvor hatte, sollte dies die Ausbildung auch freier von Zufälligkeiten machen, die sich durch die große Zahl mitwirkender Schulen ergeben konnten. Es war ein durchdachtes Modell, das mit der „Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Pädagogischen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien in Baden-Württemberg" vom 19. März 1959[68] verwirklicht wurde, und bedeutete einen spürbaren Fortschritt, bis die Zahl der Auszubildenden für die intensive Betreuung, die es verlangte, zu groß wurde.[69]

11.7 Der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses

Zum geschilderten Arbeitsfeld der Abteilung Gymnasien im Kultusministerium kamen in der Zeit von Minister Storz umfangreiche Aufgaben hinzu. Die sprunghaft wachsende Zuwanderung junger Leute aus der DDR warf die Frage auf, unter welchen Voraussetzungen die zahlreichen Abiturienten unter ihnen zu einem erfolgreichen Studium gelangen könnten.

---

[68] KuU 1959, S. 189 ff. Der mehrjährige Werdegang der Verordnung lässt sich im StAS in den Akten Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 125 (G 24.4) und 129 (G 25.1) verfolgen. Ausgangspunkt war die Freudenstädter Besprechung am 13. 10. 1952, in der Vertreter der vier Landesteile die bestehenden Unterschiede darlegten. (Protokoll: Arch.-Nr. 125, Schriftstück 71 b.)

[69] Während die folgende VO des Kultusministeriums Baden-Württ. über den Vorbereitungsdienst und die Pädagogische Prüfung v. 26. 7. 1967 (RegBl BW 1967, S. 129, KuU S. 908) an sechs bis – bei drei Fächern – acht Unterrichtsbesuchen (nach der Meldung des Referendars zur Prüfung) festhielt, wurden mit der VO v. 14. 6. 1976 (RegBl BW 1976, S. 504, KuU S. 1584) wieder zwei Prüfungslehrproben eingeführt. Eine davon musste Oberstufenunterricht sein. Da jedoch eine je zur Hälfte vom Seminar und der Ausbildungsschule für das erste Ausbildungsjahr erteilte Vornote und die Note der im dritten Halbjahr ausbildenden Schule zusammen ein Drittel der Endnote ausmachten, blieb die Langzeitbeobachtung auch danach nicht ohne Gewicht für das Gesamtergebnis.

Auch bei der eingesessenen Bevölkerung gewann die Erfüllung der Zulassungsbedingungen für den Besuch von Universitäten und Hochschulen als „Zweiter Bildungsweg" verstärkte Bedeutung. Aus den Vereinigten Staaten von Amerika kam ein neues Lehr- und Lernkonzept, das als Programmiertes Lernen Beachtung forderte und erfuhr. Besonders aber der am 14. Februar 1959 vorgelegte und am 17. April veröffentlichte Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen wurde innerhalb der Schulverwaltung, an den Schulen und in Begegnungsstätten wie der Akademie Bad Boll, in der Presse und von den Lehrerverbänden eingehend und nicht selten leidenschaftlich diskutiert.[70]

Der „Rahmenplan" war ein Programm zur Neugestaltung der westdeutschen Bildungslandschaft, dem erstmals seit dem Scheitern der Schulreformbemühungen der westlichen Besatzungsmächte wieder große öffentliche Aufmerksamkeit zuteil wurde. Erarbeitet wurde es durch ein schon 1953 geschaffenes Sachverständigengremium, das, wie die britischen Royal Commissions außerhalb der Parlamente und der staatlichen Verwaltung angesiedelt, Lösungsvorschläge zu grundlegenden Fragen machen sollte. Mit Sitz in Bonn bis 1965 tätig, hat der Deutsche Ausschuss in diesen zwölf Jahren insgesamt dreißig Empfehlungen und Gutachten vorgelegt. Von ihnen erregte der „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" das größte Aufsehen.

Er befürwortete eine Verlängerung der Schulbesuchsdauer an den Haupt- und Realschulen und eine Ausweitung der von ihm als „Gymnasien" bezeichneten, tatsächlich jedoch zweckhafter orientierten weiterführenden Schulen, die den angenommenen Bedarf an Abiturienten decken sollten. Zur Herausbildung einer Elite, auf die man gleichwohl nicht verzichten wollte, sollten „Studienschulen" dienen, deren Name bereits aussagte, dass ihr Ziel die Vorbereitung auf ein erfolgreiches akademisches Studium war. Dem Drängen breiter Schichten zu einem höherwertigen oder so betrachteten Schulabschluss schien auf diese Weise ebenso genügt zu werden wie dem Bedürfnis der Gesellschaft nach hervorragend ausgebildeten, im Wortsinn studierfähigen Schulabgängern. Aus der Sicht des „Rahmenplans" war die Studienschule „die Schule der europäischen Bildungstradition", das künftige „Gymnasium ... der Typ der Höheren Schule, der seine ihm eigene Gestalt durch die Hinwendung auf die heutige Welt erhält".[71]

---

[70] Die vom Ernst Klett Verlag Stuttgart veröffentlichte Fassung musste wegen des großen Interesses, auf die sie stieß, mehrmals nachgedruckt werden.

[71] Rahmenplan S. 47, 44.

Zur seit den Reformanstrengungen der Besatzungsmächte nicht aus der Diskussion verschwundenen Verlängerung der Grundschulphase nahm der „Rahmenplan" Stellung, indem er eine „Förderstufe" empfahl. Sie sollte im 5. und 6. Schuljahr „vor allem dazu helfen, daß nach den Maßen der sozialen Gerechtigkeit und des steigenden Bedarfs unserer Gesellschaft an höhergebildetem Nachwuchs jedem Kinde der Weg sich öffnet, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht".[72] Zwar sollte sie nicht Teil der Grundschule sein, aber mit der Grund- oder Hauptschule verbunden werden,[73] da ein zweijähriger Schulabschnitt kein selbstständiger Organismus sein konnte.[74] Die „vornehmlich in der Volksschule ausgebildeten Methoden des anschaulichen Umgangs mit konkreten Sachverhalten" sollten beibehalten und auf diese Weise verhindert werden, dass „der kindliche Geist sich zu früh auf intellektuelle Abstraktionen einengt".[75] Zwar sollten Lehrer aus verschiedenen Schularten in der Förderstufe zusammenarbeiten. Sie würde jedoch „in der Regel mit der Hauptschule eine Verwaltungseinheit unter einem Leiter bilden",[76] der auf diese Weise in der Regel aus der Volksschullehrerschaft kam.

Das Konzept stieß auf den Widerspruch des Deutschen Philologenverbandes, der Standesorganisation der Gymnasiallehrer, die in den vorgeschlagenen Veränderungen keinen Gewinn, sondern eine Zerstörung gewachsener und leistungsfähiger Strukturen erblickte. Vor allem wandte sich der Verband gegen die „Förderstufe", in der mindestens die geistig begabten Jugendlichen nicht angemessen gefördert, sondern gebremst werden würden. Dass der „Rahmenplan" für eindeutig Begabte die Studienschule vorsah, konnte nicht befriedigen, da dieser Schultyp gewiss nur in begrenzter Zahl angeboten werden würde, sodass dafür geeignete Kinder aus ländlichen Gebieten, selbst wenn sie und ihre Eltern zur Festlegung auf die alten Sprachen bereit waren, kaum Gelegenheit hatten, das Angebot wahrzunehmen. Überdies würde der Übertritt in ein Gymnasium zu Beginn des 7. Schuljahres in den bildungsmäßig ungünstigen Lebensabschnitt der beginnenden Pubertät fallen. Allein dadurch müssten sich bei vermutlich nicht wenigen Jugendlichen Schulschwierigkeiten ergeben, denen eher begegnet werden konnte, wenn die Heranwachsenden in ihrer Schule schon heimisch geworden waren.

Der Deutsche Philologenverband lehnte daher den „Rahmenplan" ab. Andererseits drängten zahl- und einflussreiche Stimmen auf dessen rasche

---

[72] Rahmenplan S. 24.
[73] Rahmenplan S. 26. Die Hauptschule wurde in Baden-Württ. 1965 eingeführt: Kap. 12, Anm. 51.
[74] Rahmenplan S. 25.
[75] Rahmenplan S. 24.
[76] Rahmenplan S. 26.

Annahme und Verwirklichung. Der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft war die Unterstützung der Volksschule und ihrer Lehrerschaft willkommen, nicht aber der „Fremdkörper" der Studienschule, mit der die angestrebte Gleichheit durchbrochen wurde. In der Tat war unschwer zu erkennen, dass sich in der Studienschule das Humanistische Gymnasium fortsetzte, befreit von der moderne Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften betonenden Konkurrenz, die seit 1900 den ursprünglichen Alleinvertretungsanspruch der altsprachlichen Bildung mit Erfolg überwunden hatte. Es konnte kein Zweifel sein, dass der Studienschule schnell, wenn nicht gar von Anfang an, ein höheres Prestige zukommen würde als den von der Mehrzahl besuchten „Gymnasien". Georg Picht, von 1946 an ein Jahrzehnt lang Leiter des altsprachlichen Landerziehungsheimes Birklehof in Hinterzarten, gehörte dem Deutschen Ausschuss an. Er hatte unmittelbar nach dem Krieg Karl Otts Plan eines Nebeneinanders von (humanistischen) Gymnasien und Realgymnasien lebhaft begrüßt. Wohl kaum zufällig befürwortete er nun eine scheinbar verwandte Lösung, mit deren Übernahme durch die Politik jedenfalls der Vorrang der altsprachlichen Bildung wiederhergestellt und festgeschrieben worden wäre.[77]

Picht warb als wortgewandter und geschickter Diskussionsredner für den Rahmenplan und wusste einen Teil der Presse, darunter die in Südwestdeutschland viel gelesene „Stuttgarter Zeitung" auf seiner Seite. Auch publizistisch kreuzte er mit dem Philologenverband die Klingen. Wahrscheinlich hat aber weniger dessen Argumentation dem Rahmenplan geschadet als die Tatsache, dass die „Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände" (AGDL) – die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und ihr bayerisches Pendant – einen ihrer Überzeugung nach besseren Vorschlag schon 1960 als Alternative vorlegte. 1964 kam ein weiterer „Gesamtplan zur Neuordnung des deutschen Bildungswesens", vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen nach mehrjähriger Vorarbeit veröffentlicht, als dritter hinzu.[78] Zurückhaltender als die beiden anderen Vorschläge, hat er nicht dieselbe Aufmerksamkeit erfahren, obwohl seine These, dass eine neu zu schaffende, zusätzliche Kurzform der Realschule geeignet sei, das Angebot für die in dünner besiedelten und daher weniger gut mit Bildungsstätten versehenen Gebieten Heranwachsenden entscheidend zu verbessern und so Begabungsreserven zu mobilisieren, einer Prüfung hätte wert sein können.

[77] Der Deutsche Ausschuss bestand mit dem Vorsitzenden und dem Sekretär aus 20 Mitgliedern. Zu Picht vgl. Kap. 5.1.4 und Anm. 21 zu Kap. 5 sowie die weiteren Ausführungen in Kap. 11 und 12. Die elitäre, angesichts der Entwicklung des deutschen Bildungswesens im 20. Jahrhundert sogar reaktionäre Seite seiner Vorschläge wurde von seinen Gegnern nicht sofort erkannt. Vgl. aber O. Braun 1965, S. 206–209.

[78] Gesamtplan zur Neuordnung des deutschen Bildungswesens. Frankfurt a. M. 1964.

Der von der AGDL in Bremen bekannt gegebene „Plan zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens“,[79] kurz als „Bremer Plan“ bezeichnet, forderte eine „Schule der sozialen Gerechtigkeit“, die die Startgleichheit aller Schüler und ihr Zusammenbleiben bis zum Ende des 6. Schuljahres garantierte. Die Jugendlichen sollten „echte Gemeinschaftserfahrungen machen, ehe die Unterschiede der Begabung und des Fleißes sich trennend auswirken“. Für die Studienschule des Rahmenplans, die dafür Geeignete nach der vierjährigen Grundschule besuchen sollten, blieb kein Raum. Verschieden ausgeprägten Begabungen sollte auf der „Mittelstufe“ (5. und 6. Schuljahr), wo Lehrer der bisher getrennten Schularten zusammenarbeiteten, durch „Niveaukurse“ im Rechnen und in einer Fremdsprache Genüge getan werden. Danach war eine Verzweigung in drei „Oberschulen“ von gleicher (vierjähriger) Dauer vorgesehen, „da eine Verlängerung der Vollschulzeit ... auf 10 Jahre ... das heute dringendste Bedürfnis unserer Gesellschaft“ darstelle: die Werk-Oberschule, die Real-Oberschule und die Gymnasial-Oberschule, letztere in einer altsprachlichen und einer neusprachlich-naturwissenschaftlichen Variante. Auch für die über Zwölf- oder Dreizehnjährigen wünschte der Plan „Schulverbände, in denen die drei Zweige der Oberschule vereinigt sind“, damit in den Bereichen der sittlichen und religiösen, der politischen, der muttersprachlichen und der musischen Bildung und der Leibeserziehung gemeinsam besuchte Veranstaltungen stattfinden könnten. Von ihnen wurde erwartet, „daß ... sich ein gemeinsames Sozialbewußtsein entwickelt“. Nach zehn Schuljahren führte der Weg dann unterschiedlich zur dreijährigen „Studienstufe“ oder zu Berufs- und Fachschulen und Einrichtungen des 2. Bildungswegs, doch sollten die Hochschulen von allen Wegen aus erreichbar sein. Da die „gleich wesentliche Aufgabe des Erziehens und Unterrichtens“ den Lehrenden gemeinsam gestellt sei, müsse die Bildung aller Lehrer an wissenschaftlichen Hochschulen erfolgen.

„Wesentliche Merkmale“ des Plans waren nach der Erklärung der AGDL[80] „die Einheitlichkeit des Schulwesens und die Verbindung zwischen seinen Gliedern: Alle Bundesländer wurden zur Verwirklichung des 9. und zur Planung des 10. Schuljahres für die bisherigen Hauptschüler und zur umfassenden Erprobung der vorgeschlagenen Mittelstufe, ermöglicht durch eine großzügige Investitionspolitik, aufgerufen. Am Rahmenplan wurde nicht nur die Studienschule beanstandet, sondern auch dass er ein Torso sei, der vom beruflichen Schulwesen absehe, sodass der Weg des Hauptschülers zu höchsten Bildungsstätten nicht gezeigt werde. Da

[79] Abgedruckt in: Der „Bremer Plan“ im Streit der Meinungen. Eine Dokumentation, im Auftrage der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände zusammengestellt von Karl Bungardt, Frankfurt a. M. 1962, S. 110–128.

[80] Abgedruckt in der Dokumentation der AGDL (wie Anm. 79), S. 129 f.

jedoch Ausbau und Förderung der Hauptschule von ihm als vordringlichste Aufgabe bezeichnet werde, forderte die AGDL trotz ihrer Kritik, dass „ernsthaft und entschlossen an die Verwirklichung des Rahmenplans gegangen" werde. Man betrachtete ihn als Hilfe zur Erreichung des eigentlich gewollten Ziels. Diese eingeschränkte Zustimmung wurde im Hin und Her der Meinungen jedoch anders gesehen: Der „Rheinische Merkur" vom 8. Juli 1960 überschrieb seinen Bericht „Torpedo auf den Rahmenplan".[81]

Der Bremer Plan hatte die Unterstützung der großen Organisation, die ihn ins Gespräch brachte, und konnte von vornherein mit Beifall auch aus der SPD rechnen, die ihrerseits im Sommer 1964 „Bildungspolitische Leitsätze" vorlegte.[82] Dass er von der Presse nicht gut aufgenommen wurde, ist daher fast erstaunlich. Aber in einer von der AGDL herausgebrachten Dokumentation[83] verschwindet die Zustimmung hinter der oft sogar vehementen Ablehnung, zu der dann wiederum Angehörige der GEW in Zuschriften Stellung nahmen, mit denen sie ihrer Organisation zu Hilfe kommen wollten.

Ganz unabhängig vom tatsächlichen Wert des Bremer Plans beeinträchtigte allein das Nebeneinander mehrerer Programme die Durchschlagskraft des Rahmenplans. Als Picht nachlegte und zu Anfang des Jahres 1964 in vier stark beachteten Zeitschriftartikeln die „deutsche Bildungskatastrophe" ankündigte[84], verschob sich die Diskussion auf ein anderes Gleis. Der Rahmenplan hatte danach keine Chance mehr.

11.8 Abiturienten aus der DDR, Aussiedler, ausländische Studienbewerber

Seit Kriegsende gab es eine Abwanderung aus der sowjetisch besetzten Zone nach Westen. Als nach dem Scheitern des Aufstandes vom 17. Juni 1953 der politische Druck weiter zunahm und zugleich die Hoffnung auf einen Wandel der Verhältnisse in naher Zukunft schwand, wurde sie besonders bei den jungen Erwachsenen zur Alternative, verstärkt durch das wirtschaftliche Aufblühen der Bundesrepublik. Mitte der Fünfzigerjahre

---

[81] Abgedruckt in der Dokumentation der AGDL (wie Anm. 79), S. 73. Kopitzsch urteilt (1983, S. 197): „Das allgemeine Echo führte zu einer Resignation in der Frage des weiteren Vorgehens." Vgl. auch ebd. S. 232 f.

[82] 3. 7. 1964. Darin wurde u. a. erklärt, dass nur in Einzelfällen bei Jugendlichen schon nach vier Grundschuljahren besondere Befähigungen erkannt werden könnten.

[83] Die überwiegend ablehnenden Stellungnahmen zum Bremer Plan sind in der Dokumentation der AGDL (wie Anm. 79) nachzulesen.

[84] „Christ und Welt" v. 31.1, 7.2., 14.2., 21. 2. 1964: Vgl. Kap. 11.12.

kam es zur massenhaften Flucht. Oft warteten die Abiturienten nur die Aushändigung der Urkunde über das Bestehen der Prüfung ab, um sich dann binnen weniger Tage in den Westsektoren Berlins zu melden, was bis zum Bau der Mauer verhältnismäßig leicht, wenn auch keineswegs risikolos möglich war. Sie wurden aufgenommen und auf die Bundesländer verteilt.

Zunächst war man im Westen Deutschlands davon ausgegangen, dass die in der Sowjetzone zuerkannten Berechtigungen mit den im Bundesgebiet erworbenen einigermaßen vergleichbar seien. In den Fünfzigerjahren waren die Unterschiede im Bildungswesen jedoch so offensichtlich, dass man davon abrücken musste. Wäre nur der Unterschied in der Dauer des Schulbesuchs – 12 statt 13 Jahre – zu berücksichtigen gewesen, hätte man angesichts der Belastungen, denen die Umsiedler ausgesetzt waren, darüber wegsehen können. Es handelte sich aber nicht nur darum, bei der Zulassung zum Studium die einheimischen Abiturienten nicht zu benachteiligen, sondern vor allem um die Vermeidung des Scheiterns der Zugewanderten an der Universität und die persönlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen solcher Misserfolge. Eine bloße Korrektur ideologisch verzerrter Lerninhalte genügte nicht, da selbst bei Abiturienten mit überdurchschnittlich guten Zeugnissen die Kenntnisse häufig so dürftig waren, dass sie auch bei Fleiß und Zielstrebigkeit im Studium für dieses offenbar nicht ausreichten.

Der Russischunterricht war in der DDR schon aus außenpolitischen Gründen betont und wichtig genommen worden, doch führte die innere Abkehr der Schüler von den vermittelten Fachinhalten dazu, dass oft auch die ungeliebte Hauptfremdsprache nach der Flucht nicht weiterbetrieben wurde, obwohl ihre Beherrschung ein Gewinn hätte sein können. Eine zweite Fremdsprache, meist Englisch oder Latein, war in der Schule so kurz und unzulänglich vermittelt worden, dass kaum die nötigsten Grundlagen vorhanden waren. Selbst die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Übersiedler im Fach Deutsch litt darunter, dass eine kritische Prüfung, ja Infragestellung eines Themas in der DDR unerwünscht gewesen war.

Es musste daher, soweit nicht bereits ein Studium von mehr als drei Semestern vorlag,[85] eine Überprüfung der Kenntnisse und der geistigen Leistungsfähigkeit der Bewerber vorgenommen werden. Zum Bestehen dieser „Sonderprüfung" sollten „Sonderlehrgänge", die seit 1960 „Vorstudienkurse" genannt wurden, helfen. Sie dauerten in den Fünfzigerjahren ein halbes Jahr. Um den Anschein eines zweiten Abiturs zu vermeiden, wurde die erste Fremdsprache Russisch als nachgewiesen behandelt. Da-

[85] Am 15. 8. 1961 entschied Ministerialdirektor Gantert, dass drei abgeschlossene und nachgewiesene Semester in der DDR für die Hochschulzulassung in Baden-Württ. ausreichten (U 11109 v. 23. 8. 1961).

gegen erschien im Fall der zweiten Fremdsprache, in Deutsch, Geschichte und Mathematik schulmäßiger Unterricht angezeigt. Auch von anderen Fächern, insbesondere Biologie, war bekannt, dass sie in den Oberschulen der DDR anders gelehrt worden waren, als es der Westen für wissenschaftlich richtig hielt. Dennoch entschied man sich, es künftig bei einer Zusatzausbildung und Prüfung in vier Fächern zu belassen. Hierauf und auf eine einjährige Kursdauer einigten sich die Vertreter der Bundesländer im September 1959 im hessischen Hattenheim.[86]

Um die schulische Seite der Vorbereitungslehrgänge nahmen sich in Baden-Württemberg seit 1954 die Oberschulämter an, was in einer Zeit zunehmender Lehrerknappheit keine einfache Aufgabe war. Man griff vielfach auf schon zur Ruhe gesetzte Kräfte zurück, die zur Mitwirkung bereit waren; unter ihnen befand sich eine Anzahl bewährter Oberstudiendirektoren. Die Unterbringung und Ernährung der Teilnehmer oblag karitativen Organisationen: im Stuttgarter Raum vor allem dem Hilfswerk der Evangelischen Landeskirche, in Südbaden der Caritas, in Heidelberg und in Südwürttemberg dem Jugendsozialwerk. Manchmal wirkten auch mehrere Einrichtungen zusammen. In Stuttgart fanden zwischen Herbst 1955 und Herbst 1962 vierzehn Lehrgänge statt, in und bei Tübingen (auf dem Einsiedel, in Bad Niedernau und Rottenburg) sechzehn, in Heidelberg von 1954 an 22, in Südbaden vier. Sie umfassten jeweils um die dreißig Studienbewerber. Insgesamt wurden in über fünfzig Kursen über 1500 Abiturienten aus der DDR nachgeschult.

Die Prüfung der Zeugnisunterlagen und die Zulassung der Bewerber zu den Lehrgängen, auch der Ausgleich zwischen den Regierungsbezirken, wurden, um Einheitlichkeit zu erreichen, vom Kultusministerium vorgenommen.[87] Dort war die Abteilung Gymnasium seit September 1959 durch einen Referenten verstärkt, der neben Aufgaben, die sich aus seiner geisteswissenschaftlichen Fächerkombination ergaben, nun insbesondere den „Zweiten Bildungsweg“ bearbeitete, der ebenfalls die Zulassung zum Hochschulstudium zum Ziel hatte.

Viel kam darauf an, in den Vorstudienkursen sowohl ein gutes Niveau des Unterrichts zu sichern als auch die psychologische Betreuung der Teilnehmer nicht zu vernachlässigen. Deshalb besuchten der im Ministe-

[86] Tagung vom 16. bis 18. 9. 1959. Der Besprechung lagen die Beschlüsse der KMK v. 17./18. 5. 1956 und 4.4. sowie 27. 5. 1959 zugrunde.

[87] Oft waren Bewerber für einen Sonderlehrgang außerstande, das Bestehen des Abiturs in der DDR durch Vorlage des Zeugnisses oder die eidesstattlichen Erklärungen von zwei glaubwürdigen Zeugen vor einem Amtsgericht oder Notar nachzuweisen. Für solche Fälle sah die KMK eine Aufnahmeprüfung vor, die erstmals im Oktober 1959 in Stuttgart stattfand. Ihr konnte sich auch unterziehen, wer das Versetzungszeugnis in die 12. Klasse vorlegte und diese Klasse mindestens ein halbes Jahr besucht hatte, aber vor der Reifeprüfung in die Bundesrepublik geflohen war.

rium zuständige Referent und der Referent im jeweiligen Oberschulamt jeden Kurs während seiner Dauer mehrmals und stellten sich den Fragen und der Kritik der jungen „Landsleute von drüben". Am Ende bestanden die meisten Kursteilnehmer die Sonderprüfung, ohne dass diese eine bloße Formalität dargestellt hätte. Der von manchen Teilnehmern gehegte Verdacht, es gehe hauptsächlich um ein Fernhalten von den Hochschulen, wurde erkennbar widerlegt. Auch der Zugewinn an Kenntnissen und Urteilsfähigkeit zeigte sich in den Prüfungen deutlich. Obwohl seinerzeit keine Untersuchungen über die erreichten Hochschulabschlüsse unternommen wurden, kann angenommen werden, dass die Erfolgsquote der aus der DDR stammenden Studierenden hinter der der einheimischen nicht zurückblieb.

Als die DDR am 13. August 1961 mit dem Bau der Berliner Mauer und der Verstärkung schwer zu überwindender Hindernisse entlang ihrer „Staatsgrenze" begann, endete der massenhafte Zustrom von Abiturienten abrupt. Von Ende 1962 an bestand daher für weitere Vorstudienkurse in Baden-Württemberg kein Bedarf mehr; Sonderprüfungen wurden zuletzt im Herbst 1962 abgenommen.[88] Am 15. Januar 1970 entschloss sich die Kultusministerkonferenz dazu, ihre früheren Beschlüsse aufzuheben und Studienbewerbern mit Reifezeugnissen der DDR die Berechtigung zu den darin zuerkannten Studien auch in der Bundesrepublik zu gewähren.[89] Es handelte sich nur noch um Einzelfälle, in denen die Flucht unter Lebensgefahr gewagt worden war.

Wie die in der DDR erworbenen Zeugnisse waren auch die Bildungsnachweise von Aussiedlern vom Kultusministerium zu prüfen. Nach der Flucht und Vertreibung von Millionen Deutschen aus Ostmittel- und Osteuropa in den Jahren 1944–1947 stand dieser Personenkreis hinter den Zuwanderern der DDR an Bedeutung für Schule und Hochschule zurück. Immerhin kamen 1957 insgesamt rund 80 000 Spätaussiedler und unter ihnen auch Abiturienten und Studierende in die Bundesrepublik. Die von ihnen mitgebrachten Zeugnisse waren sehr unterschiedlich und daher schwierig einzuschätzen, zumal die besuchten Schulen und Hochschulen nach ihrer Bezeichnung oft eher in den berufsbildenden Bereich zu gehören schienen. Ein Beschluss der Kultusministerkonferenz – vom 19./20.6.1958 – regelte auch hier das Verfahren. Er sah für die Inhaber von

---

[88] In der Sitzung des Schulausschusses der KMK v. 8./9. 2. 1962 wurde vereinbart, dass von Ostern 1962 an nur noch in den Ländern Berlin, Hessen und Schleswig-Holstein Vorstudienkurse stattfinden sollten. Die Kurse, die im Frühjahr und Herbst 1961 in Baden-Württ. begonnen hatten, wurden zu Ende geführt, spätere Bewerber entsprechend unterrichtet.

[89] KuU 1972, S. 985. Aufgehoben wurden die Beschlüsse v. 17./18. 5. 1956, 5. 7. 1957, 4.4. und 27. 5. 1959 und 16. 8. 1960.

Reifezeugnissen, die im bisherigen Wohnland nach dem Besuch von mindestens elf aufsteigenden Jahresklassen erworben worden waren, vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums die erfolgreiche Teilnahme an einem mindestens einjährigen Sonderlehrgang vor. Diejenigen, die im bisherigen Wohnland schon über anderthalb Jahre als ordentliche Studierende immatrikuliert waren, konnten in der Bundesrepublik weiterstudieren, ohne einen Sonderlehrgang besucht zu haben. Zur Beurteilung der Nachweise stand gutachtend die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen in Bonn zur Verfügung.

Lehrgänge für diesen Personenkreis führten nicht alle Bundesländer durch. In die hauptsächlich in Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen eingerichteten Kurse wurden jedoch auch anderswo wohnhaft gewordene Bewerber aufgenommen. Baden-Württemberg sah, nachdem es im Land nur wenige Meldungen gab, von eigenen Sonderlehrgängen ab, ließ aber einzelne Aussiedler auf Wunsch an laufenden Vorstudienkursen für Abiturienten aus der DDR teilnehmen. Sonderprüfungen ohne Lehrgangsbesuch gab es immer wieder einmal; sie erstreckten sich auf eine Fremdsprache, in der Regel die des Herkunftslandes, auf Deutsch, Geschichte mit Gemeinschaftskunde und Mathematik.

Die Erfahrungen waren unterschiedlich. Es ließ sich jedoch nicht verkennen, dass die Ausbildungsergebnisse in den Ostblockländern hinter dem gymnasialen Bildungsgang in der Bundesrepublik zurückblieben, was schon wegen der Dauer der Schule und der andersartigen Auslese nicht überraschen konnte. Bei der Ergänzung ihres Wissens kam den DDR-Abiturienten zugute, dass sie in der deutschen Sprache zu Haus waren. Für die Aussiedler traf dies trotz ihrer deutschen Abkunft nicht immer zu.

Nichtdeutsche Studienbewerber waren in der ersten Nachkriegszeit sehr selten gewesen. Die wirtschaftlichen Verhältnisse im Land und die Wohnungsknappheit schreckten ab. Ohnehin war für südamerikanische Interessenten ein Studium in den Vereinigten Staaten näherliegend und Afrikaner, die dem Englischen oder Französischen in ihrer Heimat bereits begegnet waren, richteten ihre Anträge in der Regel an Hochschulen in einem englisch- oder französischsprachigen Staat.

Mit dem wirtschaftlichen Aufschwung der Bundesrepublik wuchs jedoch deren Ansehen im Ausland. Manchen, die ein Studium außerhalb ihres eigenen Landes anstrebten, schien Deutschland auch deshalb anziehend, weil es keine Kolonialmacht (mehr) war. Doch abgesehen von den mit der Sprache verbundenen Erschwerungen reichten auch die Hochschulzugangszeugnisse der Bewerber aus entfernteren Staaten nicht aus.[90]

[90] Zur Eingruppierung der Zeugnisse des Herkunftslandes: KMK-Beschluss v. 11./12. 4. 1961, KuU 1961, S. 531. Ordnung der Prüfung zur Feststellung der Hochschulreife ausländischer Studierender (Gruppe II der Grundsätze zur Bewertung

Als die Anträge gegen Ende der Fünfzigerjahre zunahmen, drängten die Hochschulen auf die Einrichtung von Kursen, die dem Studium vorgeschaltet wurden. So entstand in Baden-Württemberg das Studienkolleg an der Universität Heidelberg, das wie die Sonderlehrgänge für deutsche Bewerber auf eine Immatrikulationsprüfung genannte Abschlussprüfung durch schulmäßigen Unterricht vorbereitete.[91]

11.9 Der Zweite Bildungsweg

Auf das Studium an einer Universität oder einer ihr im Rang gleichgestellten Hochschule bereitete grundsätzlich das Gymnasium vor: Das Reifezeugnis war die Voraussetzung der Immatrikulation. Aber wenn der erfolgreiche Besuch eines Gymnasiums auch der Hauptweg war und blieb, gab es doch in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts nicht weniger als neunzehn andere Möglichkeiten.[92] Teilweise, so bei der Sonderreifeprüfung,[93] war die erworbene Zulassung auf eine bestimmte Studienrichtung beschränkt und zeichnete damit den Berufsweg vor, der meist jedoch ohnehin gewollt war. Von Einrichtungen des beruflichen Schulwesens wurde am häufigsten Gebrauch gemacht. Von den Wirtschaftsoberschulen und den erweiterten Chancen ihrer Absolventen war bereits die Rede;[94] seit 1950 kamen Technische Oberschulen hinzu.[95]

Häufig waren die Prüfungen einem bestimmten Personenkreis vorbehalten, so die Anerkennungsprüfung für Inhaber ausländischer Reifezeugnisse mit deutscher Staatsangehörigkeit[96] oder die schon erwähnten

ausländischer Reifezeugnisse) in Baden-Württ.: KuU 1962, S. 424.

[91] Ordnung des Studienkollegs v. 28. 7. 1960, KuU 1960, S. 549, geändert am 23. 2. 1961, KuU 1961, S. 159.

[92] Außer den in Kap. 11.9 genannten Wegen wären noch die Ergänzungsprüfung für Abiturientinnen der Hauswirtschaftlichen Form der Mädchenoberschule (Amtsbl. KM WB 1946, S. 53) und die Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis, die sogenannte Begabtenprüfung (KuU 1960, S. 324), zu erwähnen. Die letztere kam nur für Bewerber in Betracht, die beträchtliche Vorleistungen auf einem Gebiet ihres Interesses nachweisen konnten, sodass die Zahl der Zulassungen gering war. (1966 zwei, vgl. Kap. 6.5, Anm. 95.) Die erstere war praktisch bedeutungslos geworden (1966 keine Bewerberinnen), blieb aber als Möglichkeit für Spätentschlossene, die etwa nach dem Abschluss der Erziehung ihrer Kinder auf einen früheren Studienwunsch zurückkamen, bestehen.

[93] Vgl. Kap. 6.5 und dortige Anm. 95.

[94] Vgl. Kap. 8.1 und dortige Anm. 38, weiter Kap. 10.2 und 10.3 und dortige Anmerkungen 24 und 42.

[95] Vgl. Kap. 8.1 und dortige Anm. 39, zu den Anfang der Sechzigerjahre vorhandenen Einrichtungen und zur Beurteilung des Zweiten Bildungsweges durch die Hochschulen auch Strubecker 1964.

[96] KMK-Beschluss v. 23. 7. 1958: KuU 1962, S. 246.

Sonderprüfungen für Abiturienten und Oberschüler aus der sowjetischen Besatzungszone[97] und für Aussiedler und ausländische Flüchtlinge aus Osteuropa.[98] Auch die Prüfung zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife durch Absolventen der Aufbauzüge an Gymnasien und Absolventen der Technischen Oberschulen des Landes Baden-Württemberg[99] sowie die Prüfung zum Erwerb der vollen Hochschulreife durch Absolventen der Staatlichen und staatlich anerkannten Privaten Ingenieurschulen des Landes Baden-Württemberg, der Staatlichen Höheren Wirtschaftsfachschule Pforzheim und der Ingenieurabteilung an der Staatlichen Höheren Landbauschule Nürtingen[100] setzten einen festumrissenen Bildungsgang voraus. Für das Studium an einer Pädagogischen Hochschule gab es, falls das grundsätzlich geforderte Reifezeugnis nicht erworben worden war, eine Anzahl Sonderwege.[101] Am häufigsten wurde die Zulassung mithilfe der Eignungsprüfung für das Studium ohne Reifeprüfung an einer Pädagogischen Hochschule des Landes Baden-Württemberg erreicht.[102]

Wer sich auf sein Ziel selbst vorbereitete, was zulässig war, hatte es durch die Vielzahl und den Anspruch der Fächer, die in der Außerordentlichen Reifeprüfung (Reifeprüfung für Schulfremde) geprüft wurden, schwer. Fernunterricht, wie er um diese Zeit verstärkt angeboten wurde, konnte hilfreich sein. In Stuttgart gab es die Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung, die mit ihrem Lehrmaterial periodischen Direktunterricht verband. In Städten, wo die Volkshochschulen eine mehrjährige Vorbereitung in der Form der Abendoberschule anboten, wurden diese Kurse gern besucht.[103] Begabung und Beharrlichkeit, aber auch eine

---

[97] Verschiedene KMK-Beschlüsse, hauptsächlich die v. 17./18. 5. 1956, 5. 7. 1957, 4. 4. 1959 und 16. 8. 1960.

[98] KMK-Beschluss v. 19./20. 6. 1958.

[99] KuU 1966, S. 151.

[100] KuU 1963, S. 598 und 686.

[101] Abschlussprüfung der Aufbauzüge an Gymnasien und Aufbaugymnasien (KuU 1963, S. 766, 1964, S. 855); Abschlussprüfung der Wirtschaftsoberschule (KuU 1961, S. 614, 1965, S. 568); Abschlussprüfung der Technischen Oberschule (Amtsbl. KM WB 1951, S. 231; KuU 1964, S. 572); Sonderreifeprüfung (Amtsbl. KM WB 1949, S. 14); Prüfung zur Zuerkennung der eingeschränkten Hochschulreife (Fakultätsreife) an Absolventen der Staatlichen und staatlich anerkannten Privaten Ingenieurschulen Baden-Württ., der Staatlichen Höheren Wirtschaftsfachschule Pforzheim und der Ingenieurabteilung an der Staatlichen Höheren Landbauschule Nürtingen (KuU 1964, S. 40).

[102] KuU 1963, S. 644. 1966 erlangten 251 (von 424) Prüfungsteilnehmer(inne)n auf diese Weise die Zulassung.

[103] Vgl. Kap. 6.5 und dortige Anm. 96. Anfang 1967 begann auch die Volkshochschule Reutlingen mit dem Vorkurs eines Abendgymnasiums. Bei der Reifeprüfung an den Abendgymnasien, die durch den Erlass U III 6800/3 v. 17. 4. 1963 geregelt war, wurden vom Schuljahr 1965/66 an die Anmeldezeugnisse wie bei der ordentlichen Reifeprüfung berücksichtigt (U III 6800/12 v. 9. 6. 1965).

geregelte Berufstätigkeit, die den Abend freiließ und die Kräfte nicht zu sehr beanspruchte, waren Voraussetzung des Erfolgs.

Um gegen die Schüler und Schülerinnen gerecht zu sein, die den gleichfalls beschwerlichen Weg durch dreizehn Schuljahre gingen, ohne durchweg zum erhofften Ziel zu gelangen, konnten die Kultusverwaltungen den Teilnehmern an der Reifeprüfung für Schulfremde nur begrenzt entgegenkommen. Vorleistungen, die hätten berücksichtigt werden können, lagen nicht vor, deshalb waren alle wissenschaftlichen Fächer des Gymnasiums Gegenstand der Prüfung. Hier brachte der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3./4.10.1957 Erleichterungen, indem er neben den Abendoberschulen Abendgymnasien vorsah. Der Unterschied war dem zwischen nur genehmigten und anerkannten Privatschulen vergleichbar. Das Abendgymnasium forderte als Eingangsvoraussetzung die „Mittlere Reife" und den Abschluss einer Berufsausbildung, an deren Stelle eine mindestens dreijährige geregelte Berufstätigkeit treten konnte. Es verlangte die Fortsetzung der Berufsausübung während des Besuchs, nahm davon jedoch das letzte Jahr vor der Reifeprüfung aus. Für diese Zeit mussten die Teilnehmer Ansparungen machen, konnten dann aber ihre ganze Kraft der Prüfungsvorbereitung widmen. Es lag nahe, dass in den auf den Beschluss folgenden Jahren Abendoberschulen ihre Umwandlung in Abendgymnasien betrieben, für die nur in Stuttgart die Bedingungen von vornherein erfüllt waren. Die Abendoberschule Karlsruhe wurde 1960, die 1958 gegründete Abendoberschule Freiburg 1962 Abendgymnasium. Die Abendoberschulen Mannheim und Pforzheim folgten 1963 nach.[104]

Inzwischen befand sich ein anderes, verwandtes Modell ebenfalls in der Diskussion. Manche Männer und Frauen brachten die Eignung für das Abendgymnasium mit, waren jedoch abends berufstätig oder der Doppelbelastung durch Berufsanforderung und abendliches Lernen, das sich am Wochenende fortsetzte, physisch nicht gewachsen. Sie sahen sich gezwungen, den Bildungsgang vorzeitig zu beenden oder schreckten vor ihm von vornherein zurück. Andererseits hatte es der wirtschaftliche Aufschwung seit der Währungsreform mit sich gebracht, dass eine mehrjährige Unterbrechung des Erwerbslebens nicht mehr für nahezu alle ausgeschlossen war. Hier eröffneten die „Institute zur Erlangung der Hochschulreife" Chancen. Sie waren sozusagen Abendgymnasien bei Tag und konnten ohne parallel laufende Berufstätigkeit besucht werden. Erstmals 1958 er-

[104] Zu Anfang der Siebzigerjahre wurden die meisten privaten Abendgymnasien als Ersatzschulen anerkannt und so finanziell auf festeren Boden gestellt: Karlsruhe, Mannheim, Pforzheim und Reutlingen zum 1. 1. 1970, Offenburg (Abendgymnasium des Kath. Bildungswerks) und Rastatt (Fortbildungswerk des DGB) zum 1. 8. 1970, Stuttgart (nun auch für die Vorklasse und die Klassen I und II) zum 1. 1. 1972, Heidelberg zum 1. 8. 1972. (KuU 1970, S. 209, 632, 1491, 1492; 1972, S. 108, 495.)

kannte die Kultusministerkonferenz am Institut in Oberhausen abgelegte Reifeprüfungen für das gesamte Bundesgebiet an.[105] Entsprechende Beschlüsse für weitere nordrhein-westfälische Institute in Düsseldorf und Essen und danach für Bielefeld, Dortmund, Köln und Münster in Westfalen, für das Hessen-Kolleg in Wiesbaden und das Saarland-Kolleg, das Berlin-Kolleg und die Hessen-Kollegs in Frankfurt am Main und Kassel folgten.[106] Bis Oktober 1962 wuchs die Zahl der Institute auf 18 an. Eine die neuen Bildungseinrichtungen insgesamt erfassende Vereinbarung der Länder erschien daher geboten. Sie kam bei der 100. Kultusministerkonferenz am 7./8. Juli 1965 zustande; zugleich wurden „Empfehlungen zur didaktischen und methodischen Arbeit an den Instituten" beschlossen.

Baden-Württemberg verfolgte die Entwicklung aufgeschlossen. Allerdings bestanden Zweifel hinsichtlich der Zahl der für das Modell geeigneten Erwachsenen. Überdurchschnittlich fähige und willensstarke Menschen stiegen in Jahren des wirtschaftlichen Aufschwungs meist auch ohne akademisches Studium im Beruf auf und hatten zu mehrjährigem Lohnverzicht daher wenig Anlass. Andererseits war, wer mit dem ausgeübten Beruf unzufrieden und deshalb zu einem Neuanfang bereit war, nicht immer besonderer Förderung würdig. Dennoch sollte denen, die in ein staatliches Kolleg aufgenommen wurden, eine finanzielle Hilfe zuteil werden, damit der Entschluss, die Hochschulreife zu erwerben, sie nicht in eine Notlage bringen würde. Das erste vom Land Baden-Württemberg getragene Kolleg wurde in Stuttgart, organisatorisch mit dem Friedrich-Eugens-Gymnasium verbunden, im Mai 1965 eröffnet. Das von katholischer Seite seit 1958 entwickelte Bischöfliche Seminar für Spätberufene in Stuttgart-Bad Cannstatt wurde im gleichen Monat unter dem Namen Collegium Ambrosianum staatlich anerkannte Ersatzschule.[107] Für weitere Institute zur Erlangung der Hochschulreife war damit der Weg gebahnt.

11.10 Ein neuer Nürnberger Trichter? Lehrmaschinen und Programmiertes Lernen

Im Sommer 1963 stellten amerikanische Wissenschaftler in deutschen Großstädten, darunter Stuttgart[108], einen aufsehenerregenden neuen Weg zu wirksamerem Lernen vor.

---

[105] Beschluss v. 2. 6. 1958, KuU 1958, S. 505.

[106] KuU 1962, S. 353, 1963, S. 133, 351, 1964, S. 422, 716, 1965, S. 38, 326, 728.

[107] KuU 1965, S. 552; es war zuvor ab 1. 4. 1964 staatlich anerkannte Ergänzungsschule gewesen (KuU 1964, S. 549).

[108] 6. 7. 1963 im Amerikahaus Stuttgart. Die Hauptveranstaltung fand vom 9. bis zum 17.7. mit über 900 Teilnehmern aus 22 Staaten in der Berliner Kongresshalle statt.

Tierexperimente hatten den an der Universität Harvard lehrenden Psychologen Burrhus F. Skinner davon überzeugt, dass auch menschliches Lernen mit bis dahin in Deutschland nicht angenommener Sicherheit konditionierbar sei. Einer der in Stuttgart berichtenden Fachleute drückte die Erfolgserwartung so aus: „Früher sagte man dem Schüler: ‚Hier ist mein Buch, und wenn du es nicht verstehst, bist du dumm.' Jetzt sagt man: ‚Hier ist mein Programm, und wenn du es nicht verstehst, bin ich dumm.'"

Auf Gestaltung und Qualität des Lernprogramms kam somit alles an. Schon entwickelte, freilich teure Lehrmaschinen standen bereit, die den Lehrkräften das mühselige Einschleifen von Fachinhalten abnehmen sollten. Die Frage war, ob es für die Apparate Programme gab, die das Erwartete leisteten: Die Technik war vorhanden, ehe die Personen zu ihrer sinnvollen und umfassenden Verwendung zur Verfügung standen. Aber die Informanten waren voller Zuversicht. Nicht Psychologen, sondern Pädagogen mit ihrem Fachwissen würden die richtigen Programme schaffen: „Man bringt leichter und schneller einem Physiker 100 Jahre Psychologie bei als einem Psychologen 2000 Jahre Physik."

Da die Bildung und Erziehung Heranwachsender weit über die Einübung bestimmter Kenntnisse oder Techniken hinausreicht, brauchten die Lehrer, die mitwirken wollten, nicht zu fürchten, dass sie sich und ihre Kollegen überflüssig machten. Das Vermitteln von Lehrinhalten in kleinsten logischen Schritten war zwar in der von Skinner entwickelten Weise, aber nicht grundsätzlich neu und die ständige Wiederholung zur dauerhaften Befestigung des Verstandenen stand im Einklang mit der altbekannten Regel „Repetitio est mater studiorum".[109] Problematisch blieb allerdings, wie lang beim durchschnittlichen Schüler die Bereitschaft zum beständigen, immer reizloser werdenden Wiederholen anhalten würde, ehe Ermüdung oder Unlust den Lerneifer bei der Alleinarbeit dämpften. Schon die Aufgabe des Motivierens würde weiterhin den Lehrer erfordern. Andererseits erschien es möglich, in das Programm von Lehrmaschinen psychologische Hilfen einzubauen, die in Erscheinung traten, wenn etwa die Zeitdauer bis zur Reaktion des Lernenden zunahm. Einer umgehenden Erfolgskontrolle, die auf den Einzelnen zugeschnitten war und ihm pausenlos Zustimmung oder Verneinung meldete, war einige Wirkung auf das Lernverhalten zuzutrauen.

Die Informanten strahlten ansteckenden Optimismus aus. Als Prof. Elfriede Höhn in einem Diskussionsbeitrag erwähnte, dass Psychologie nicht ausschließlich Behaviorismus sei, wurde ihr fröhlich geantwor-

---

Hierüber und zum ganzen Thema H. Schlüter in: Eltern und Schule, Nov. 1963, S. 7–9. „Die Zeit" v. 5. 7. 1963 hatte auf S. 30 eingehend vorinformiert.

[109] „Wiederholung ist die Mutter der Studien", d. h. für den Lernerfolg ist ausreichendes Wiederholen ausschlaggebend.

tet, gewiss gebe es verschiedene Richtungen, aber „ours is the one that works".[110] Doch ließen sich lernende junge Menschen und ebenso die Älteren tatsächlich wie Futter aufpickende Tauben abrichten?

Immerhin wäre schon ein deutlicher Erfolg in Teilbereichen der Wissensvermittlung einige Anstrengung wert gewesen. Die Kultusverwaltung war skeptisch. Die Anregung, zwei oder drei als besonders fähig eingeschätzte Lehrer einige Monate freizustellen und etwa zu grammatischen Sachverhalten in Fremdsprachen oder zur Lösung mathematischer Aufgaben Musterprogramme erarbeiten zu lassen, die danach von vielen Schulen auf ihre Nützlichkeit hin geprüft würden, wurde nicht aufgegriffen. Hier einzusteigen, seien die Verlage gefordert. Auch diese hielten sich jedoch zurück: gewiss nicht nur, weil sie vor dem Überflüssigwerden vorhandener Lehrbücher Sorge hatten, sondern auch weil geeignet erscheinende Fachleute – erst recht in einer Zeit des Lehrermangels – dünn gesät waren.

Das Thema, anfangs in allen Zeitungen erörtert, verlor schnell an Interesse. Auch in den Vereinigten Staaten, wo Information und Werbung früher eingesetzt hatten, konnte man schon im Spätjahr 1963 von Schulleitern erfahren, dass die angeschafften Maschinen ungenutzt herumstünden. In Deutschland blieb es bei einer begrenzten Zahl von Buchprogrammen, bis der weltweite Siegeszug des Computers neue Möglichkeiten eröffnete. Das Programmierte Lernen war keine Seifenblase, aber die angekündigte „Revolution im Klassenzimmer" fand nicht statt.

11.11 Erweiterung der Fremdsprachenpalette in den Gymnasien?

Die Vereinheitlichung der Lehrerbildung und der Schulverhältnisse in Baden-Württemberg bedurfte keiner Rechtfertigung. Auch die Ständige Konferenz der Kultusminister blieb darum bemüht, allzu fühlbare Unterschiede zwischen den Bundesländern auszugleichen, der Gerechtigkeit wegen, aber ebenso weil die Gesellschaft in einem Grad mobil geworden war, wie es die erste Jahrhunderthälfte noch nicht gekannt hatte. Nicht nur in der unmittelbaren Nachkriegszeit mussten Familien aus beruflichen Gründen in andere Städte ziehen oder wollten nach durch die Zeitumstände verursachter Trennung wieder in der Nähe von Verwandten wohnen; dann sollte der Schulwechsel der Kinder keine unüberwindlichen Probleme mit sich bringen. Da mindestens in kleineren Städten nicht sämtliche Schultypen vertreten waren, blieb dies ein Ziel, dem man sich nur nähern konnte, doch erleichterte die Festlegung der Sprachenfolge den Übergang auf jeden Fall dann, wenn der Schultyp nicht gewechselt wer-

[110] „Unsere Psychologie bringt Ergebnisse."

den musste. Das baden-württembergische Kultusministerium hielt sich deshalb bei der Genehmigung von Sonderformen auch unabhängig von der Rücksichtnahme auf Vereinbarungen der KMK zurück. Im Einklang mit diesen war Englisch die erste Fremdsprache in den neusprachlichen Gymnasien des Typs II und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien, obwohl Kieffer aus pädagogischen Gründen Französisch den Vorzug gegeben hätte.[111] Gleichförmigkeit um ihrer selbst willen war nie sein Wunsch. Aber die unvermeidlichen Nachteile vermeidbarer Verschiedenheit der Schulen Mitbürgern und ihren Kindern zuzumuten, die einen Ortswechsel vornehmen mussten, erschien ihm als zu hoher Preis der Vielfalt.

Andere Welt- oder Kultursprachen wie Spanisch, Italienisch oder Russisch konnten in den Fünfzigerjahren daher grundsätzlich nicht an die Stelle von Englisch, Französisch und Latein oder Griechisch treten, obwohl ihr Erwerb fraglos ein Gewinn war. Es gab Sonderregelungen für Schülerinnen und Schüler, die in der Osthälfte Deutschlands schon eine Zeit lang Russisch gelernt hatten und diese Sprache weiterführen wollten, was keineswegs allgemein der Fall war. Aber wenn ein Schulleiter, der über eine geeignete Lehrkraft verfügte, in einer der Konferenzen dafür eintrat, Spanisch zuzulassen, wurde er auf die Möglichkeit von Arbeitsgemeinschaften verwiesen, die für die Schüler freilich zusätzlicher Unterricht waren. Dies auch deshalb, weil es nicht sehr viele Fachleute gab und die Oberschulämter oft zur Abhilfe außerstande gewesen wären, wenn der Lehrer eines Sonderfachs ernsthaft erkrankt wäre oder in den Ruhestand hätte treten müssen, ehe seine Schüler die Reifeprüfung erreicht hatten. Freiwillige Arbeitsgemeinschaften gab es an einer Reihe von Gymnasien auch außerhalb der Großstädte; das Ministerium war durch die Erhebungsbogen unterrichtet. Wenn aber der herrschende Lehrermangel dazu zwang, den Lehrer in einem anderen Fach zu verwenden, hörte der Unterricht in der Arbeitsgemeinschaft, da der Pflichtunterricht Vorrang hatte, auf.

Auch in den Sechzigerjahren blieben Spanisch und Italienisch Orchideenfächer. Dem Russischen hingegen kam zugute, dass die Kultusministerkonferenz an ihm besonderes Interesse bekundete. Schon ein Beschluss vom 14. März 1952 formulierte die Erwartungen in der Reifeprüfung, falls sie mit diesem Fach abgelegt wurde, was allerdings in innerem Zusammenhang mit früherem Schulbesuch im sowjetisch bestimmten Teil Deutschlands und der Zuwanderung von dort stand. Als Vorsitzender des Schulausschusses der KMK bezeichnete es Eugen Löffler im Oktober 1954 als „erwünscht, daß der russischen Sprache größere Aufmerk-

[111] Vgl. KuU 1953, Nichtamtlicher Teil, S. 42.

samkeit geschenkt werde".[112] Der von der KMK eingesetzte Ausschuss für Ostkunde unter Professor Ludwig Raiser schlug in einer Denkschrift vor, Russisch als Wahlpflichtfach zuzulassen, den Schülern also eine Wahlmöglichkeit zwischen dieser und anderen unterrichteten Fremdsprachen einzuräumen. Dies wurde im Schulausschuss, der darüber im Januar 1955 diskutierte[113], bereits vom Berichterstatter für nicht allgemein möglich erklärt, was der Beschluss der Kultusminister vom 28./29. April 1955 aufnahm. Derselbe Beschluss stellte den Unterrichtsverwaltungen jedoch frei, an einzelnen Schulen Russisch als Wahlpflichtfach und damit auch als Fach der Reifeprüfung zu genehmigen, wenn geeignete Lehrer vorhanden waren und ein wissenschaftlich einwandfreier Unterricht gewährleistet war. In ihren „Empfehlungen zur Ostkunde" erklärten die Kultusminister am 13. Dezember 1956, das deutsche Schulwesen habe Versäumtes nachzuholen und sollte Russisch nicht nur als Ausweichmöglichkeit für Schüler aus der Sowjetzone behandeln, vielmehr den Schülern der Gymnasien die Gelegenheit geben, Russisch als Pflichtfremdsprache, Wahlfremdsprache oder in Arbeitsgemeinschaften zu erlernen. Dass hierfür ausgebildete Lehrer notwendig waren, hatte die Kultusministerkonferenz schon am 26. Juni 1952 beim Beschluss der „Grundzüge zur Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen" berücksichtigt.

Mit diesem Hintergrund wurde in Baden-Württemberg 1960 ein Lehrplan für Russisch als 2. Fremdsprache erarbeitet. Alle an einschlägigen Arbeitsgemeinschaften beteiligten Lehrer wurden aufgefordert, dazu beizutragen. Der fertige Entwurf ging nicht nur den Oberschulämtern und Universitäten zu, sondern allen „am Russisch-Unterricht interessierten Lehrkräften".[114] Nach eingehender Diskussion erhielt er die endgültige Fassung. Sie wurde am 10. Januar 1961 Kultusminister Storz vorgelegt und von ihm gebilligt. Danach wurde sie im Amtsblatt veröffentlicht.[115]

Allerdings ergab sich, dass die Neigung der Schüler und ihrer Eltern zur Wahl des Faches Russisch gering war. Das lag gewiss nicht nur daran, dass sich das Unbehagen über die Politik der Sowjetunion auf die Sprache übertrug. Russisch galt als schwierig und überdies bedeutete die Entscheidung für das Russische den Verzicht auf die Erlernung einer vielleicht näherliegenden anderen Fremdsprache in der Schule. 1963 unternahm das Kultusministerium einen neuen Anlauf,[116] nachdem sich gezeigt hatte,

---

[112] 32. Sitzung v. 6./7. 10. 1954.
[113] 33. Sitzung v. 12./13. 1. 1955.
[114] U 3721 v. 17. 3. 1960.
[115] Bekanntmachung v. 15. 3. 1961, KuU 1961, S. 156.
[116] U III 3010/30 und 31 v. 23. 7. 1963. Tags zuvor hatte in Karlsruhe eine Besprechung mit Oberschulamtsreferenten und in Betracht gezogenen Schulleitern stattgefunden. Fünf bis sechs Gymnasien schienen in Frage zu kommen.

dass im Schuljahr 1963/64 insgesamt 176 Schüler und 95 Schülerinnen im Land in irgendeiner Form Russisch-Unterricht erhielten.[117] Dann waren aber in Freiburg, Mannheim und Reutlingen die Meldungen so spärlich, dass sich die Einführung nicht vertreten ließ. Nur in Karlsruhe hatten sich 22 Schüler interessiert gezeigt.[118]

Dennoch ist nicht zu übersehen, dass die Aufgeschlossenheit der Unterrichtsverwaltung den Weg für später ebnete.

11.12 Unterwegs zur Bildungskatastrophe?

Die letzten Monate der Amtszeit von Kultusminister Storz erhielten durch vier Artikel in der über kirchennahe Kreise hinaus viel gelesenen Zeitschrift „Christ und Welt" einen neuen Akzent.[119] Stellungnahmen zu seinem Wirken und zur Bildungspolitik schlechthin hatten den Minister selbstverständlich immer begleitet, manchmal kritisch, oft aber auch zustimmend. Die Veröffentlichungen in „Christ und Welt" trugen einen anderen Charakter. Sie waren nicht Kommentare, sondern ein Programm, nicht Begleitmusik, über die man auch weghören konnte, sondern ein Paukenschlag, der die Öffentlichkeit aufrüttelte.

Der Autor, Georg Picht, zuvor von 1946 bis 1956 Direktor des privaten Gymnasiums Birklehof in Hinterzarten im Schwarzwald, leitete seit 1958 die Forschungsstelle der Evangelischen Studiengemeinschaft in Heidelberg. Er gehörte dem Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen an und war weiteren Kreisen bis dahin hauptsächlich durch sein werbendes Eintreten für den „Rahmenplan" des Deutschen Ausschusses bekannt geworden, an dessen Entstehen er mitgewirkt hatte. Seine Ankündigung der „Deutschen Bildungskatastrophe" machte ihn binnen weniger Wochen zu einer der meistgenannten Persönlichkeiten im Bildungswesen.

Vorher und sogar noch zur gleichen Zeit war dem Gymnasium vorgehalten worden, dass es zu häufig Abiturienten an die Hochschulen schicke, die für ein wissenschaftliches Studium nicht geeignet seien. Implizit besagte dieser Vorwurf, dass die Aufgabe, eine Auslese nach Eignung und Leistung zu treffen, aus welchen Gründen auch immer vernachlässigt werde. Von anderer Seite war die „Ausblutung" der Volksschule beklagt worden, was sich auf die zunehmenden Übertritte in die Mittelschulen und Gymnasien bezog. Jetzt jedoch rechnete Picht vor, dass der Ausstoß an

[117] U III 3022/17. Mehr als die Hälfte besuchten freiwillige Arbeitsgemeinschaften.
[118] U III 3010/36 und 37, 18. und 27. 2. 1964.
[119] Ausgaben vom 31.1., 7.2., 14.2. und 21. 2. 1964; durch spätere Veröffentlichungen erweiterte Taschenbuchausgabe (dtv 349) 1965.

Abiturienten bei weitem zu klein sei, um den Anforderungen der nächsten Jahre und Jahrzehnte zu genügen: „In wenigen Jahren wird man, wenn nichts geschieht, die schulpflichtigen Kinder wieder nach Hause schicken müssen, weil es für sie weder Lehrer noch Klassenräume gibt. Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können."[120]

Picht forderte eine systematische Bildungsplanung auf Bundesebene, da die Länder und auch die Kultusministerkonferenz sie nicht leisten könnten: „Wir brauchen eine rasche, eine zielbewußte und entschiedene Therapie." – „Wenn alle Kräfte sich zusammenschließen, um die notwendigen politischen Entscheidungen möglich zu machen, so kann unser vom Ruin bedrohtes Bildungswesen vielleicht in letzter Stunde noch gerettet werden."[121]

„Das Landwirtschaftsministerium muß darüber Auskunft geben, was unser ländliches Schulwesen zu leisten hat ... Das Verteidigungsministerium muß die Informationen darüber liefern, welche Rückwirkungen sich aus der Planung im Rahmen der NATO für die personelle Struktur der Bundeswehr und die benötigten Bildungsqualifikationen ergeben. Das Ministerium für Entwicklungshilfe muß einen Plan entwerfen, aus dem hervorgeht, welche Personalreserven es braucht ... Das Auswärtige Amt muß ausarbeiten, welche Kräfte ihm zur Verfügung stehen müssen, wenn die personelle Misere unserer Kulturpolitik im Ausland endlich einmal ein Ende finden soll. Das Wirtschaftsministerium muß in Zusammenarbeit mit den großen Wirtschaftsverbänden versuchen, den künftigen Bedarf unserer Wirtschaft an Nachwuchskräften aller Stufen zu schätzen. Alle diese Informationen müssen dann an einer zentralen Stelle gesammelt, methodisch ausgewertet, aufeinander abgestimmt und mit der Ausbildungskapazität der Bildungseinrichtungen der Länder in Einklang gebracht werden."[122]

Wenn das Letztere noch so verstanden werden konnte, dass vorhandene Wünsche und die Möglichkeit ihrer Verwirklichung aufeinander abzustimmen wären, wurde unmittelbar klar, dass der Autor nicht eine solche Lösung im Sinn hatte: Der Bund sollte „den Ländern ... mitteilen, was sie an ihren Schulen und Hochschulen ... zu leisten haben".[123]

Angelpunkt aller Überlegungen und Forderungen war die Zahl derer, die die Hochschulreife erhielten: „Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes."[124] – „Die Steigerung der Qualität der Leistung (der Schüler) hängt von der Steigerung der Quantität der Lehrer

[120] Picht 1965, S. 9.
[121] Picht 1965, S. 11.
[122] Picht 1965, S. 47.
[123] Picht 1965, S. 48.
[124] Picht 1965, S. 17.

ab."[125] Eine gewaltige Vermehrung der Lehrer und Absolventen eines anspruchsvollen Ausbildungsgangs war somit innerhalb kürzester Zeit nötig, denn „selbst wenn es gelänge, in zehn Jahren die Abiturientenzahl zu verdoppeln, wäre der Minimalbedarf schwerlich gedeckt."[126]

Auf welche Tatsachen stützte sich Picht bei seiner die Öffentlichkeit erschreckenden Voraussage? Es waren Darlegungen der Kultusminister selbst, die kurz zuvor für die Verhandlungen zwischen Bund und Ländern über eine Finanzreform eine Bedarfsfeststellung vorgelegt hatten, in der die Verhältnisse nach späterer Aussage einer hessischen CDU-Abgeordneten „etwas zu düster" dargestellt waren,[127] in der Gewissheit, nur so am Ende die Mittel in die Hand zu bekommen, die sie tatsächlich brauchten.

Ende März 1964 warnte die Bundesärztekammer in ihrer Entgegnung auf einen Illustriertenbericht vor den Folgen „eines ungehemmten und zu großen Nachwuchses an Ärzten". Mit über 91 000 Ärzten und Medizinalassistenten stehe die Bundesrepublik mit Abstand an der Spitze aller westlichen Kulturländer; im Durchschnitt gebe es einen Arzt auf 627 Einwohner. „Der Nachwuchs an Ärzten in der Bundesrepublik hat in dem letzten Jahrzehnt eine Höhe erreicht, die weit mehr als das Doppelte des tatsächlichen Ergänzungsbedarfs in diesem Beruf beträgt." Während jedes Jahr etwas mehr als 2 000 nachrückende Ärzte benötigt würden, begännen jährlich rund 5 000 Abiturienten mit dem Studium der Medizin.[128]

Nicht alle Experten beurteilten somit die Lage und Entwicklung gleich. Aber Picht hatte das Ohr der Öffentlichkeit gewonnen und stieß, von der Richtigkeit seiner Forderungen überzeugt, in den folgenden Monaten wiederholt kräftig nach. Korrekturen der von ihm für den Lehrermangel und seinen Fortgang genannten Zahlen blieben nicht aus: In seiner Antwort auf eine Große Anfrage der SPD im Landtag erwähnte Minister Storz, dass Picht die Zahl ausscheidender Lehrkräfte zu hoch ansetze, da er den Volksschulbereich zugrunde lege, wo „die Zahl der Abgänge sehr viel höher (war und ist) als in den anderen Schularten, weil der weibliche Anteil an der Lehrerschaft ... weit stärker ist." Picht ziehe bei seinen Berechnungen auch die Lehrer und Lehrerinnen überhaupt nicht in Betracht, „die ohne Reifezeugnis in die Lehrerausbildung eintreten. Das sind z. B. ein Teil der Berufsschullehrer, die HHT-Lehrerinnen, endlich die auf Grund einer Eignungsprüfung zur Pädagogischen Hochschule

---

[125] Picht 1965, S. 20.
[126] Picht 1965, S. 52.
[127] „Das Elend mit der Bildung", in: „Stuttgarter Zeitung" v. 12. 3. 1964.
[128] Eine dpa-Meldung v. 30. 3. 1964, „Stuttgarter Zeitung" v. 31.3. Die Bundesärztekammer und ebenso die Landesärztekammer hatten schon zuvor immer wieder vor dem Medizinstudium gewarnt: StAS, Wü 82, Acc. 255/1986, Arch.-Nr. 96 (G 14.7), Q 36 (1956), 45 (1957), 53 (1958), 79 (1959).

gekommenen Studenten. Auch die Aushilfslehrer, deren erster Jahrgang in unserem Land nunmehr mit immerhin 670 Personen zur Verwendung ansteht – in manchen Bundesländern ist ihre Zahl weit höher“[129] – würden nicht berücksichtigt. Eine neue Berechnung der Kultusministerkonferenz ergebe, dass bis 1970 262 000 Lehrer neu eingestellt werden sollten, um dem „Mittelwert“[130] zu genügen. Da bis dahin nur 207 000 bis 211 000 Lehrkräfte zu erwarten seien, fehlten im Bundesgebiet insgesamt zwischen 51 000 und 55 000 Lehrer, nicht jedoch, wie von Picht angenommen, fast die dreifache Zahl. Durch die eingeleiteten Hilfsmaßnahmen könne in Baden-Württemberg die zu erwartende Lücke wahrscheinlich abgedeckt und eine befriedigende Versorgung der Volksschulen erreicht werden.[131]

Richtigstellungen dieser Art konnten die Öffentlichkeit allerdings nicht beruhigen. Sie wurden kaum zur Kenntnis genommen. Der Ruf, dass endlich etwas geschehen, dass Nägel mit Köpfen gemacht werden müssten, war lauter und er hielt an.

11.13 Lage und Stimmung gegen Ende der Amtszeit von Gerhard Storz

Verglichen mit dem aufgeregten Reformeifer der Zeit um 1970, wo im Kultusministerium die Sitzungen und Besprechungen einander jagten, während parallel dazu eine Vielzahl von Arbeitskreisen aus wirklichen oder als solche eingeschätzten Experten um die Wette diskutierten und sich manchmal noch in Unterausschüsse verzweigten, einer Zeit, wo zu Grundfragen und Teilproblemen des Bildungswesens eine glanzkaschierte Broschüre nach der anderen herausgebracht, ständig die Presse unterrichtet und umworben und, soweit möglich, eine breite Öffentlichkeit in die Erörterung der Planung einbezogen wurde, was alles vor dem Hintergrund lebhafter Unruhe an den Hochschulen und häufiger lärmender Straßendemonstrationen vor sich ging, mag das Jahrzehnt davor fast beschaulich erscheinen. Tatsächlich war die „Ära Storz“ jedoch bis zu ihrem Ende eine Periode emsiger und keineswegs fruchtloser Tätigkeit.

Dies galt nicht zuletzt für die Schulabteilungen U II, U III und U IV. Neben den konzeptionellen und den auf die Stimmigkeit und Einhaltung der getroffenen Regelungen gerichteten Aufgaben nahmen auch die Anfragen und Zuschriften von Mitbürgern, auf die zu antworten war, ständig zu. Es war nicht grundlos, wenn die Abteilung Gymnasien unter Ministe-

[129] Pressemitteilung des Kultusministeriums v. 16. 3. 1964 (Nr. 13/1964).
[130] Die Bedarfsfeststellung hatte zwischen „Mittelwerten“ und „Zielwerten“ unterschieden.
[131] Wie Anm. 129.

rialdirigent Kieffer zu Anfang der Sechzigerjahre durch noch einen weiteren Referenten verstärkt wurde.

Hatten die Kultusminister der Bundesrepublik, hatte das baden-württembergische Kultusministerium die Herausforderungen der Zeit überhört, wie Georg Picht glauben machte? Musste von außen gestoßen werden, damit es endlich zu einer ausreichenden Steigerung der Zahl der Abiturienten käme? Die von Picht für unausweichlich erklärte „riesige Vermehrung der Quantitäten auf den höheren Ausbildungsstufen“[132] war im Jahrzehnt davor allerdings nicht angestrebt worden. Es hatte jedoch auch keine Stagnation gegeben. Um der Benachteiligung von Landkindern zu begegnen, die zu weit entfernt von der nächsten zum Abitur führenden Schule aufwuchsen, waren im Jahrzehnt zwischen 1953 und 1963 zehn vierklassige Progymnasien zu sechsklassigen Anstalten, siebzehn weitere Progymnasien zu Vollanstalten ausgebaut worden. Der Ausbau von noch einmal sechs Progymnasien war Ende 1963 genehmigt und teilweise im Gang.[133] Parallel mit dieser Entwicklung wuchs die Zahl derer, die das Gymnasium mit dem Reifezeugnis verließen, von 3279 im Jahr 1953 auf über 8000 im Jahr 1963. Unter Einschluss der Absolventen und Abiturienten der Wirtschaftsoberschulen, Technischen Oberschulen und Waldorfschulen gelangten gegen Ende des Jahrzehnts, in dem die Kultusminister Simpfendörfer und Storz die Verantwortung für das Bildungswesen im Südwesten Deutschlands trugen, fast 9000 junge Männer und Frauen in den Besitz der Hochschulreife.[134] Die Zahl der Studierenden war in Baden-Württemberg „1962 mit rund 45 000 doppelt so groß ... wie 10 Jahre zuvor

---

[132] Picht 1965, S. 17.

[133] Albert Kieffer, Mehr Abiturienten – bessere Studenten? In: Staatsanzeiger für Baden-Württ. v. 16. 10. 1963, auch: Eltern und Schule (1963) Heft 11, S. 4–6. Progymnasium war die Bezeichnung unvollständiger Gymnasien, die nach den Lehrplänen der Gymnasien unterrichteten, aber nicht alle Klassenstufen führten. In der Mehrzahl umfassten sie das 5.–10. Schuljahr. 1964 kam eine Vollanstalt hinzu. 5 Progymnasien waren so ausgebaut, dass sie 1965 oder 1966 erstmals das 13. Schuljahr führen konnten. Bei 9 weiteren – davon zwei 1964 neu errichteten – Progymnasien war der Ausbau genehmigt oder in Aussicht gestellt. Zusätzliche 23 Progymnasien rechtfertigten durch ihre Schülerzahl den Ausbau und waren als künftige Vollanstalten vorgesehen. (Bericht der Abt. Gymnasien mit Nennung der Standorte.) – Anstrengungen zur Verbesserung der Schulverhältnisse durch zusätzliche Progymnasien gab es schon vor der Bildung des Südweststaats: Zwischen 1947 und 1950 wurden in (Süd-) Baden sechs neue Progymnasien eröffnet. (Wöhrle 2008, S. 271.)

[134] Statistik der Abt. Gymnasien des Kultusministeriums v. 1. 4. 1964. Die Vergleichszahlen sind 3657 (1953) und 8993 (1963). Peter Lundgreen weist in seiner Sozialgeschichte der deutschen Schule (Göttingen 1981, S. 116) darauf hin, dass „Mitte der 1950er Jahre (möglicherweise bedingt durch die im Vergleich zur Nachkriegszeit günstige Lage auf dem Arbeitsmarkt)“ ein gewisser Rückgang des Zustroms zum Gymnasium beobachtet werden konnte, diese Tendenz sich jedoch von 1962 an – „also vor der Beschwörung der ‚Bildungskatastrophe‘“ – umkehrte.

und dreimal so groß wie 1932"; das für seine Anstrengungen bewunderte Großbritannien hatte für diese Verdreifachung ein Jahrzehnt mehr benötigt.[135] Die Steigerung war auch nicht einfach die Begleiterscheinung eines allgemeinen Bevölkerungszuwachses, denn die Bevölkerung hatte sich nicht im gleichen Maß vermehrt. „Während 1907 auf je 10 000 Einwohner nur 18 Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen kamen, waren es 1959 schon 47"[136] und die Zahl stieg weiter an.

Was also führte zu den Alarmsignalen? Tatsächlich hatten „die technische Entwicklung, die immer stärkere Durchorganisierung der Wirtschaft, die wachsenden Aufgaben der Verwaltung und das vermehrte Bedürfnis nach Rechtssicherheit und Kontrolle ... die Nachfrage nach der Personengruppe, die man gewöhnlich ‚Führungskräfte' nennt, stark vergrößert".[137] Stark ins Gewicht fiel daneben aber auch der Drang nach vermeintlich höherer Geltung innerhalb der Gesellschaft. Er ließ Einrichtungen, für die bis dahin die „Mittlere Reife" ausreichte, das Abitur fordern oder, wenn sich genügend Abiturienten bewarben, den zuvor erwünschten Nachwuchs hinter diese zurückstellen. Das sogenannte Berechtigungswesen ist in der Zeit immer wieder, auch vom baden-württembergischen Landtag, beklagt worden, ohne dass sich etwas änderte. Nicht zuletzt musste sich die vom gleichen Landtag beschlossene Umwandlung der Pädagogischen Institute in Hochschulen, so berechtigt sie im Hinblick auf die Entwicklung in den anderen Bundesländern genannt werden kann, auf die Zahl der insgesamt zur Verfügung stehenden Abiturienten auswirken. Schon im Vorfeld der Entscheidung des Parlamentes hatte sich der Zustrom zu den Pädagogischen Instituten in nur acht Jahren verdreifacht. Aber auch zwischen 1961 und 1963 nahmen die dort Studierenden, obwohl nun grundsätzlich das Reifezeugnis verlangt wurde, weiter sprunghaft zu.[138]

Diese Entwicklung konnte durch Pichts Fanfarenstoß an Geschwindigkeit gewinnen, wenn man sich die Meinung des nachdrücklichen Warners zu eigen machte, aber sie war, wie immer man sie beurteilen mag, schon ohne ihn im Gang. Keineswegs alle laut werdenden Stimmen begrüßten sie: „Man muß die Forderung erheben", schrieb der an der Universität Erlangen lehrende Professor Dr. Rudolf Fleischmann, „daß die höheren Schulen auf keinen Fall einen noch höheren Ausstoß an mangelhaften Abiturienten haben dürfen. Die Hochschule leidet heute schon darunter, daß

---

[135] Albert Kieffer, Mehr Abiturienten – bessere Studenten? In: Eltern und Schule (1963) Heft 11, S. 4.

[136] Wie Anm. 135.

[137] Wie Anm. 135.

[138] Gegenüber 3987 Studierenden im Jahr 1961 wurden zwei Jahre später 5136 gezählt, wobei keineswegs nur die weiblichen Studierenden deutlich zugenommen hatten. Im 1. Studienjahr befanden sich 1963, verglichen mit der Zahl von 1953, fast 410 %. (AV v. 1. 4. 1964, Anm. 134.)

Reifezeugnisse erteilt werden in Fällen, in denen in Wirklichkeit nicht von Hochschulreife gesprochen werden kann." – „Diese jungen Leute besitzen zu geringe geistige Wendigkeit, zu geringe Fähigkeit, geistige Tatbestände zu erfassen und geistig zu verarbeiten." – „Bienenfleiß ohne Begabung bringt nicht viel." – „Das Niveau der Abiturienten ... muß unter allen Umständen gehoben werden, sonst wäre die Hochschule einfach gezwungen, nur Reifezeugnisse bei Überschreitung einer gewissen Mittelnote als ausreichend für das Studium anzuerkennen."[139]

Manchen Hochschullehrern erschien eine Verschulung der Universität unausweichlich, um das Durchschnittsniveau zu heben: „Allgemeine Bildung, die Fähigkeit zum sprachlichen Ausdruck und zur Ordnung eines Gedankengangs, kurz, alles das, was die höhere Schule dem Studenten nicht mehr vermitteln kann, muß nachgeprüft werden." Professor Dr. Richard Alewyn von der Freien Universität Berlin, der diese Forderung in der „Zeit" unmittelbar nach dem Erscheinen der Artikel von Picht erhob,[140] sah nur den Ausweg einer „Zweiteilung des Studiums in ein schulmäßiges Grundstudium mit strengen Kontrollen und ein freies wissenschaftliches Studium für diejenigen, die dieses Fegefeuer durch Ablegung einer Zwischenprüfung passiert haben".

Trafen solche Urteile zu, so drängte sich der Schluss auf, den Raymond Schmittlein Jahre zuvor von einem anderen Ausgangspunkt her gezogen hatte: dass viele der Begabten und Leistungsfähigen außerhalb der höheren Schulen gesucht werden müssten, die hauptsächlich die Bourgeoisie perpetuierten. Tatsächlich erwartete Picht nicht, dass aufgrund seiner Forderungen die Zahl der Gymnasien rasch und stark vermehrt werden würde. Er setzte seine Hoffnung auf die bisherigen Nebenwege: „Der zweite Bildungsweg kann zum Normalweg werden, wenn man in breitem Umfang Aufbauzüge auf Volksschulen und Mittelschulen entwickelt und damit Ansätze produktiv entfaltet, die sich ... schon allenthalben im Bundesgebiet finden."[141]

Die Frage nach dem Umfang der vorhandenen Begabungsreserven wurde, wie zu erwarten, zur Glaubenssache. Im Rückblick dürfte nicht zu leugnen sein, dass sie von der „konservativen" Seite unterschätzt wurden. Diese Seite befand sich jedoch am Ende der „Ära Storz" keineswegs im krassen Gegensatz zu ihren „fortschrittlichen" Kritikern. Oberschulrat Kurt Pöndl, der Vertreter der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

---

[139] Schulleistung – und Bewährung auf der Hochschule, in: Die Höhere Schule 1960, S. 193–197. Ähnlich erneut in der FAZ v. 17. 7. 1963.

[140] „Die Zeit" v. 28. 2. 1964.

[141] Picht 1965, S. 55. Woher in einer Zeit des Lehrermangels diejenigen kommen sollten, die diese vielen zusätzlichen Klassen unterrichten würden, sagte Picht nicht. Auch das Problem der Unterrichtsräume wurde nicht genannt.

im baden-württembergischen Landesschulbeirat, erklärte dort am 19. Februar 1964, in jedem Geburtsjahrgang steckten rund 250 Mittelschulabsolventen, die fähig wären, das Reifezeugnis zu erwerben.[142] Setzt man seine Annahme in Beziehung zu den etwa 8000 damaligen Abiturienten der Gymnasien, so hätten diese Mittelschulabsolventen deren Zahl um kaum mehr als 3 % erhöht.

Picht forderte jedoch mindestens eine Verdopplung. Bei einer Tagung in der Evangelischen Akademie Arnoldshain im Taunus verstärkte er seine Voraussage des andernfalls Kommenden zum Kassandraruf: 1970 würden die Kinder und Enkel der jetzt entscheidenden Generation weder Schulbänke noch Lehrer haben. Er beschwor das Gespenst des Analphabetentums. Die Bedarfsfeststellung, von der er bei seiner Warnung ausgegangen sei, sei durch die neueste demographische Vorhersage schon wieder überholt: Nicht rund 300 000 neue Lehrer, die durchweg das Abitur haben mussten, sondern 400 000 würden im Jahr 1970 für die dann wohl weit über 12,6 Millionen Schulkinder gebraucht.[143]

Fast zur gleichen Zeit nahm Kultusminister Storz in der Grundsatzdebatte des baden-württembergischen Landtags zum Kultusetat zum Thema Stellung. Auch er warnte, jedoch vor dem Vergleichen von nicht Vergleichbarem, vor unkritischer Übertragung wirtschaftswissenschaftlicher Begriffe auf einen andersgearteten Bereich, vor Voreiligkeit bei der Verwendung ungenügend geprüfter Zahlen und vor der Gefahr einer zunehmenden Unbedenklichkeit beim Umgang mit Einrichtungen des Bildungswesens. Dies könnte dazu führen, dass künftig „mehr auf den Anschein als auf die Tatsächlichkeit der Leistung und die Brauchbarkeit des Erreichten" geachtet werde. Auch rufe das ständige Wiederholen nicht hinreichend geprüfter Daten „affekthafte Reaktionen der öffentlichen Meinung hervor ..., durch die der Spielraum des Erwägens und des Entscheidens verringert" werde.[144]

Das Letztere war eine ernst zu nehmende Gefahr, denn auch die Landtagsabgeordneten waren von der Erregung und dem durch sie entstan-

---

[142] Ähnlich A. Völker in der „Süddeutschen Schulzeitung" (Zs der GEW) 1964, S. 308: „Es wurde schon mehrfach bei anderer Gelegenheit betont, daß die Zahl der für das Gymnasium ausreichend begabten Mittelschüler 5 % eines Jahrgangs betragen dürfte, wobei berücksichtigt werden muß, daß längst nicht alle davon bereit sind, über die ‚Mittlere Reife' hinaus die Schulbank zu drücken."

[143] Bericht der „Stuttgarter Zeitung" v. 12. 3. 1964. Vgl. hierzu, was Storz (1976, S. 241 ff.) über die KMK gegen Ende seiner Amtszeit berichtet.

[144] Staatsanzeiger für Baden-Württ. v. 4. 3. 1964, S. 3 f. Es gab von Storz auch nach der Amtsübergabe noch einzelne öffentliche Äußerungen, die zeigen, dass er an seiner Einschätzung der Lage fest- und die lautstarke Aufregung über den „Bildungsnotstand" weiterhin für übertrieben hielt: „Stuttgarter Zeitung" v. 31. 10. 1964, S. 10, und v. 22. 7. 1965, S. 3.

denen Sog nicht unberührt. Auf die Große Anfrage der Abg. Krause und Gen. (SPD) zu Vorschlägen zur Organisation des Bildungswesens[145] antwortete Minister Storz mit zahlreichen Feststellungen, durch die die von Picht verwendeten Zahlen differenziert und teilweise auch korrigiert wurden, und mit grundsätzlichen Erwägungen, die nachdenklich machen konnten. Aber der Minister hatte sich verbraucht, gerade auch für manche Volksvertreter aus seiner eigenen Partei. Die Rechenschaftslegung vor dem Kulturpolitischen Ausschuss des Landtags wurde immer unerquicklicher. Zwar hatte Storz, wie jeder Politiker, Widerspruch und Kritik in allen Bereichen seines weitgespannten Wirkens zu gewärtigen, ganz besonders bei seinen Ankäufen von Kunstwerken für das Land, gegen die es – neben Zustimmung – lebhafte Einwände gab. Doch da ging es um große Summen und bei einem Selbstbildnis von Rembrandt zudem um die Frage der Echtheit und Eigenhändigkeit des Gemäldes, die von einem Experten bezweifelt wurde. Verglichen damit waren es im Schulwesen viel häufiger beiläufige Entscheidungen, zu denen das Ministerium engmaschig Stellung nehmen sollte, um danach nörgelnde Kritik zu erfahren. Dabei konnte der Satz fallen, dass niemand mehr wisse, wer im Kultusministerium eigentlich Koch und wer Kellner sei. Ein solches Wort zielte unmittelbar auf die Selbstachtung des Ministers und sein Verhältnis zu seinen Mitarbeitern, denen er angeblich zu viel Spielraum gewährte und so ermöglichte, ihn – und den Landtag – zu überspielen.

Eines der besonnensten und sachlichsten Mitglieder des damaligen Kulturpolitischen Ausschusses, der SPD-Abgeordnete Dr. Hans-Otto Schwarz, der dem Landtag zwei Jahrzehnte lang angehörte und später baden-württembergischer Wirtschaftsminister wurde[146], sprach nicht ohne Grund Storz einmal mit den Worten an: „Eigentlich müsste es Ihnen auffallen, dass Sie viel häufiger unsere Unterstützung haben als die Ihrer eigenen Partei."

Minister Storz besaß genügend Selbstbewusstsein, um sich Widerspruch nicht zu sehr zu Herzen zu nehmen. Aber er war nun entschlossen, sich aus der Politik zurückzuziehen, und verließ das Neue Schloss in Stuttgart nicht ungern, als die Universität Tübingen – nicht ohne Widerstreben eines Teils der Professoren – bereit war, ihn zum Honorarprofessor zu ernennen.[147] Diese Ehrung verstand er als Aufforderung zu reger Tätigkeit, sodass er schnell die Anerkennung der germanistischen Ordinarien

[145] Beilage Nr. 4005; hierzu Pressemitteilung des Kultusministeriums Nr. 13/1964 v. 16. 3. 1964.

[146] Schwarz war von Oktober 1961 bis Dezember 1966 Stellvertreter des Vorsitzenden des Kulturpolitischen Ausschusses des bad.-württ. Landtags, danach bis 1972 Minister.

[147] Storz 1976, S. 240.

erwarb, deren Angebot an Lehrveranstaltungen er mit den seinen ergänzte und bereicherte. Mehrere Bücher sind aus seinen Vorlesungen erwachsen.[148]

Storz wirkte mit spürbarer Freude in seinem neuen Amt. Erst die zunehmende Unruhe durch die beginnende Studentenrevolution und die Wahrscheinlichkeit widerwärtiger Provokation, mit der er als früherer Verantwortlicher für den Bildungsbereich des Landes noch mehr als andere Hochschullehrer rechnen musste, verleidete ihm die Tätigkeit und bewog ihn, damit Schluss zu machen,[149] ohne jedoch die literarische Produktion aufzugeben. Nun ohnehin im Ruhestandsalter, zog er sich in sein Haus zurück. Politisch spielte er keine Rolle mehr.

Er lebte noch eine Reihe von Jahren; am 30. August 1983 ist er in Leonberg verstorben.[150]

---

[148] Schwäbische Romantik, Dichter und Dichterkreis im alten Württemberg, Stuttgart 1967. Heinrich Heines lyrische Dichtung, Stuttgart 1971.

[149] Vgl. Storz 1976, S. 252–257.

[150] Zur Charakterisierung der „Ära Storz" sei noch eine einzelne, aber gewichtige Stimme aus dem Jahr 1975 zitiert: Kurz vor seinem durch eine tödliche Krankheit bedingten Ausscheiden aus dem Oberschulamt Stuttgart sagte einer der verdientesten der dortigen Referenten, Oberregierungsschuldirektor Dr. Walter Wolz, im privaten Gespräch, er habe letzthin darüber nachgedacht, welches eigentlich die befriedigendste Zeit seines beruflichen Lebens gewesen sei. Er sei auf den Anfang der Sechzigerjahre gekommen: Da sei an den Schulen die ärgste Not der Nachkriegszeit überwunden oder ihre Überwindung vollends abzusehen gewesen und anderes noch nicht im Gang. Die Schulpolitik des Ministeriums sei straff und wohlüberlegt gewesen, immer sachbezogen und wohlmeinend. „Es ging aufwärts und man fühlte sich aufgefordert, alles noch besser zu machen."

12. „Das kulturpolitische Feld in Bewegung“: Die Ära Hahn

12.1 Prof. D. Dr. Wilhelm Hahn, der Kultusminister der doppelten Wende

Als Wilhelm Simpfendörfer, der Leiter der Oberschule Korntal, das Amt des Kultministers zuerst in Württemberg-Baden und später erneut in Baden-Württemberg übernahm, war er in Fachkreisen als Schulmann und in der breiteren Öffentlichkeit als Politiker bekannt. Als solcher hatte er zur Zeit der Weimarer Republik eine Rolle gespielt; nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges war er Mitbegründer der CDU und dann Landtagsabgeordneter in Württemberg-Baden. Auch der Name seines Nachfolgers Gerhard Storz war schon vor dessen Ernennung zum Kultusminister vielen vertraut. Seine Veröffentlichungen als Germanist und Publizist, zuletzt die Sammlung sprachkritischer Glossen, die Storz zusammen mit Dolf Sternberger und W. E. Süskind 1957 unter dem fast reißerischen Titel „Aus dem Wörterbuch des Unmenschen“ herausbrachte, hatten in gebildeten Kreisen Beifall gefunden. Er war als Schulleiter und als Studienleiter der Lehrerfortbildungsstätte auf der Comburg in Erscheinung getreten, darüber hinaus als Mitinitiator der Festspiele auf der Treppe von St. Michael in Schwäbisch Hall. Wilhelm Hahn war, verglichen mit seinen beiden Vorgängern, ein eher neuer Name, als er im Juni 1964, 55-jährig, für alle sichtbar die politische Bühne in Baden-Württemberg als Minister betrat. Wer allerdings Bescheid wusste, hatte einen glänzenden Aufstieg mitverfolgt.

Hahn, am 14. Mai 1909 in Dorpat geboren, entstammte einer baltischen Theologenfamilie, die bedeutende Vertreter dieses Berufes hervorgebracht hatte,[1] und hatte sich, mitbestimmt durch seine willensstarke Mutter,[2] seinerseits für die evangelische Theologie entschieden. Nach einigen Jahren im Pfarramt, die durch die Einberufung zur Wehrmacht und die Kriegsgefangenschaft unterbrochen worden waren, wurde er 1950 Professor für Praktische Theologie an der Universität Heidelberg und zwei Jahre darauf zum Bischof der Oldenburger Landeskirche gewählt. Zu seiner Überraschung fochten die Anhänger des unterlegenen Mitbewerbers die Wahl jedoch an und zeigten sich nicht bereit einzulenken. Der Streit fand Widerhall in der Presse. Nach mehreren Monaten des Abwartens musste sich

[1] Vgl. Hahn 1981, S. 13 ff., und – ausführlicher – Hahn 1995.
[2] Hahn 1981, S. 20. Zu Anny Hahn vgl. das Literaturverzeichnis, S. 627.

Hahn eingestehen, dass ihm „ein fruchtbares Arbeiten in dieser zerstrittenen Kirche“ nicht gelingen würde. Er verzichtete,[3] stand so aber einige Jahre später für das Amt des Rektors der Heidelberger Universität zur Verfügung. Anders als bald danach war dies eine hauptsächlich ehrenvolle, für jemand, der mit der Hochschule vertraut war, verhältnismäßig unproblematische Aufgabe, bei der die Repräsentation im Vordergrund stand. Im Frühjahr 1958 trat er das Amt an.

Hahn war ein idealer Repräsentant. Zugleich jedoch war er von sachlichem Ehrgeiz erfüllt. Seine Lehrtätigkeit in der Theologischen Fakultät befriedigte ihn nicht völlig und fiel ihm nach eigenem Bekunden auch nicht ganz leicht.[4] Nun boten sich andere Möglichkeiten des Wirkens an. Das Erleben und Erleiden des „Dritten Reiches“ hatte ihn die Politik aufmerksam zu betrachten gelehrt.[5] Aber obwohl er den Zusammenschluss katholischer und evangelischer Christen in der CDU von Anfang an begrüßte,[6] trat er dieser Partei erst Mitte der Fünfzigerjahre bei.[7] Er gehörte zu den Gründern und Leitern des Heidelberger Ortskuratoriums „Unteilbares Deutschland“, einer Einrichtung, die den Wunsch nach der Wiedervereinigung des gespaltenen Landes wachzuhalten versuchte.[8] Nach seiner Herkunft und seinem Werdegang verstanden sich Patriotismus[9] und die Hoffnung, dass die Zerschlagung des Landes nicht endgültig sein werde, für Hahn fast von selbst. Ein von ihm verfasster Bericht mit der Überschrift „Die Jugend bekennt sich zur Einheit Deutschlands“ war 1959 im Nichtamtlichen Teil des baden-württembergischen Amtsblatts „Kultus und Unterricht“ zu lesen.[10]

Örtlich begrenztes Wirken konnte jedoch nur ein Vorspiel sein. Zwar führte Hahns Beteiligung am Bundestagswahlkampf des Jahres 1961 nicht unmittelbar zum erwarteten Mandat, da bei der Stimmenzahl, die der CDU zuteilwurde, sein Platz auf der Landesliste nicht ausreichte, doch bewirkte schon im folgenden Jahr der plötzliche Tod eines Abgeordneten, dass er ins Parlament nachrückte.[11]

---

[3] Hahn 1981, S. 75–77.
[4] Hahn 1981, S. 66–75. In seiner späteren Autobiographie (2. Aufl. 1995, S. 183–234) sagt er allerdings (S. 215), er sei „mit voller Überzeugung und Befriedigung Pfarrer und später Theologieprofessor geworden“.
[5] Hahn 1981, S. 24–58.
[6] Hahn 1981, S. 63 f., auch S. 43, 88.
[7] Nach Hahn 1981, S. 88, war es im Jahr 1956, nach Hahn 1995, S. 216, im Jahr 1955.
[8] Hahn 1981, S. 88 f.
[9] Hahn 1981, S. 25, 53.
[10] Dort S. 13 f.
[11] Hahn 1981, S. 89 f.

Er fühlte sich in Bonn erst allmählich zu Hause,[12] erhielt durch die Wahl zum stellvertretenden Bundesvorsitzenden des Evangelischen Arbeitskreises der CDU/CSU aber einen ihn fesselnden Auftrag.[13] In einer Partei, die ständig um Lösungen bemüht sein musste, die beide Konfessionen befriedigten, wurde er allein schon durch diese Aufgabe zur unübersehbaren Person. Auch sein Einsatz für ein interdisziplinäres Südasien-Institut der Universität Heidelberg hatte Ministerpräsident Kiesingers Interesse gefunden.[14] Dessen Entscheidung für Hahn als Nachfolger von Gerhard Storz war nach der für die CDU erfolgreichen Landtagswahl Anfang 1964 jedoch vor allem durch das lebhafte Echo der Öffentlichkeit auf Georg Pichts Alarmrufe vom Januar und Februar des Jahres[15] bestimmt. Hahn, von der Wichtigkeit und Richtigkeit der Thesen Pichts überzeugt, stellte sich auf dem Bundesparteitag der CDU in Hannover als zukunftsorientierter Vertreter des Bildungsbereichs vor. Selbst ein weniger politikerfahrener Mann als Kurt Georg Kiesinger hätte erkannt, dass für Aufsehen erregende Reformen im Bildungswesen die Stunde so günstig war wie nie seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dass ihre sichtbare Unterstützung ihm nur nützen konnte. Im nordrhein-westfälischen Kultusminister Paul Mikat gab es bereits ein Beispiel dafür, wie es in kürzester Zeit gelingen konnte, von den Medien auf den Schild gehoben zu werden.[16]

Auch der scheidende Vorgänger, Storz, hatte Hahn als seinen Nachfolger befürwortet,[17] ohne sich darüber klar zu sein, wie anders dieser Bildungspolitik sah. Durch Hahns Rektoramt hatte eine dienstliche Verbindung bestanden, aus der sich aber keine engere, persönliche Beziehung ergab. Hahns Mitgliedschaft im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen[18] erschien Storz wohl unwesentlich, schon weil Hahn sich dort zurückgehalten und nicht wie Picht in zahlreichen Veranstaltungen für die Verwirklichung von Gutachten des Ausschusses gewor-

---

[12] Hahn 1981, S. 91–95. Die kurze Zeit, in der Hahn das Mandat wahrnehmen konnte, reichte nach seiner Schilderung nicht aus, um ihm im Bundestag einen festen Stand zu verschaffen, obwohl er beim Ausscheiden auf gutem Weg zu sein glaubte.

[13] Hahn 1981, S. 92 f.

[14] Hahn 1981, S. 82 f. In Hahn 1995 (S. 231) bezeichnet sich Hahn als „Gründer" des Instituts. Vgl. hierzu Rothermund 1984, S. 179: „Werner Conze und Wilhelm Hahn waren ... die Geburtshelfer des Instituts ..., die diese Aufgabe nur wahrnahmen, bis die geeigneten Spezialisten berufen werden konnten." Dass Hahns eigene Disziplin in diesem interdisziplinären Institut keine Rolle spielte, hatte den „Nachteil, daß er sich mit der Arbeit des Instituts nicht direkt identifizieren und über die Aufgabe des Geburtshelfers hinaus keinen weiteren Einfluß auf die Gestaltung des Instituts nehmen konnte". (S. 181)

[15] Siehe Kap. 11.12.

[16] Hahn 1981, S. 99–101.

[17] Storz 1976, S. 243; Hahn 1981, S. 102.

[18] Hahn 1981, S. 78.

ben hatte. Storz dürfte in seinem Nachfolger einen durch Abkunft und Prägung konservativen, durch Klugheit und Erfahrung besonnenen Mann erblickt haben. Er beabsichtigte, ihn so in das Amt einzuführen, dass ihm die Sachlogik im Wesentlichen die Fortführung der eingeschlagenen Linie nahelegen würde. Hahn nahm das Angebot an[19] und hörte höflich zu, war aber entschlossen, nach der Übernahme der Stafette einen anderen Weg zu gehen.

Wie stark er zu diesem Zeitpunkt schon unter dem Einfluss des Mannes stand, der sein engster Mitarbeiter wurde und die „Ära Hahn" aufs stärkste bestimmte, muss offenbleiben. Einiges spricht dafür, dass es in hohem Grad der Fall war. Storz hatte sich Freiräume geschaffen, indem er seinen persönlichen Referenten immer wieder auch mit Aufträgen betraute, die über dessen Rolle als Privatsekretär weit hinausgingen.[20] Er förderte und beförderte ihn, wischte Anregungen und Spekulationen des viel jüngeren Beamten, wenn sie ihm verfehlt schienen, kurzerhand beiseite, hatte aber seine ästhetische Freude an dessen Beweglichkeit und Einsatzwillen.[21] Der Referent wartete seine Stunde ab und merkte sich einstweilen die Informationen, die ihm durch seine Nähe zum Minister zahlreich zu Ohren und zu Gesicht kamen. Er erwarb so eine Erfahrung, die Hahn bei seinem Amtsantritt nicht haben konnte. In den entscheidenden Wochen vor dem Übergang stand er mit Hahn, den er als Rektor kennengelernt hatte,[22] in Kontakt, setzte ihn über Einzelheiten des Ministeriums in Kenntnis, bevor Ministerialdirektor Gantert, der Amtschef, dies tun konnte, und nahm ihn durch gute Umgangsformen und gewinnende Höflichkeit für sich ein. Hahn wusste, dass er der Hilfe bedurfte.[23] Aus Sorge, beeinflusst und abhängig zu werden, misstraute er seinen künftigen Wegbegleitern. Er gab sich so ganz in die Hand des einen, dem er sein Vertrauen schenkte.

Paul Harro Piazolo, um den es sich handelte, war als junger Studienrat ins Ministerium gekommen, als Peter Hauck nicht länger die rechte Hand des Ministerialdirektors bleiben, vielmehr ein spezifisches Referat übernehmen wollte. Das Karlsruher Oberschulamt hatte ihn als geeignet empfohlen. Er erkannte schnell, welche Möglichkeiten die Aufgabe, die er erhielt, einem geschickten Mann bot, und machte sich nützlich, anfangs ohne persönliche Ziele allzu merklich ins Spiel zu bringen. Storz war ihm für Entlastung dankbar und väterlich gewogen; er glaubte den jungen Mitarbeiter so sehr auf seiner Seite, dass er ihn sogar auf die Möglichkeit aufmerksam machte, sich in der Nähe seines eigenen, schön gelegenen Hauses

[19] Hahn 1981, S. 101.
[20] Storz 1976, S. 164 f., 223.
[21] Storz 1976, S. 165.
[22] Hahn 1981, S. 107; Piazolo 1978, S. 2–5.
[23] Hahn 1981, S. 107 f.

niederzulassen. So viel Nähe wünschte sich der Referent freilich nicht. Er wusste, dass Storz nicht ewig Minister bleiben würde, und wollte nicht als dessen Mann abgestempelt sein, vielmehr für den Nachfolger und wiederum dessen Nachfolger eine ebenso wünschenswerte Wahl darstellen.

Dauerhafter Erfolg und Aufstieg fordern im Beamtentum festere Fundamente, als die Augen des momentan obersten Mannes gewährleisten. Erreichte Beförderungen und ähnlich in der Regel die erreichten Funktionen bleiben auch bei Wechselfällen erhalten, deshalb muss ein zielbewusster Beamter danach streben, über seinen zeitweiligen Einfluss hinaus in der Struktur des Ministeriums verankert zu sein. Erstes Ziel und Sprungbrett zu führender Position war die Ernennung zum Abteilungsleiter. So erwirkte sich Piazolo noch unter Minister Storz, dessen persönlicher Referent er blieb, die Leitung einer für ihn geschaffenen Abteilung „Überregionale Angelegenheiten, internationale Beziehungen und allgemeine Kulturangelegenheiten". Bei der bundesweiten Verflechtung aller Abteilungen, besonders aber der Schulabteilungen, der Hochschulabteilung und der Abteilung Ingenieurschulen bot die weitmaschige Umschreibung ihrer Aufgaben der neuen Abteilung die Möglichkeit, bei vielem mitzubestimmen, was bis dahin ausschließlich Sache einer bestehenden Abteilung gewesen war. Denn bei entsprechender Auslegung war nahezu alles, worüber das Ministerium zu entscheiden hatte, überregional oder hatte zumindest eine überregionale Komponente, bis hinaus zur Beantwortung der Anfragen junger Menschen aus Neu-Ulm oder Ludwigshafen nach der Möglichkeit, in Ulm oder Mannheim die Hochschulreife zu erwerben. Wesentlich war vor allem die ständige Verbindung zum Schulausschuss der Kultusministerkonferenz und zu dieser selbst. Wer sie hatte, wurde nicht nur über die Grenzen Baden-Württembergs hinaus bekannt, sondern war auch imstande, wichtige Informationen frühzeitig zu erhalten, sie dem eigenen Ministerium zu interpretieren und ihre Aufnahme dort zu beeinflussen. Wissen bedeutete nicht unmittelbar Macht, aber es konnte sie verschaffen.

Pichts Alarmrufe vom Januar und Februar 1964 hatten den Eindruck vermittelt, dass sich die Kultusministerien, statt mit kluger Voraussicht die Gestaltung der Zukunft anzubahnen, treiben ließen und damit zufriedengaben. Sollten die Ziele, auf die Picht wies, erreicht werden, musste dies energisch in die Hand genommen werden: „Bildungsplanung" wurde wie „Reform" und „Modell" zu einem Schlagwort der Zeit. Die Abteilung Überregionale Angelegenheiten war, so gesehen und dann auch tatsächlich, die Vorstufe einer Planungsabteilung, die den vorhandenen Abteilungen die Planungsaufgaben ihres Bereichs abnahm, sie bündelte und Vorgaben setzte. In Abteilung Bildungsplanung umbenannt, wurde sie zu einer der Sache nach den anderen vor- und übergeordneten Abteilung und

ihr Leiter maßgebend über andere Abteilungsleiter hinaus. Fast zwangsläufig wurde für ihn als „Leiter der Planung" schon nach kurzer Zeit (April 1967) eine bis dahin nicht existierende Sonderposition geschaffen, die ihrerseits die Ernennung zum – anfänglich zweiten – Ministerialdirektor vorzeichnete. Es waren die Abteilungen, in denen besonders wichtige Entscheidungen vorbereitet wurden, die der „Leiter der Planung" unter sich hatte und kontrollierte.

Hahn berichtet in seinen Erinnerungen, dass er im Gespräch mit dem Ministerpräsidenten seine Zustimmung zur Übernahme des Amtes an eine Bedingung geknüpft habe. Im Kultusministerium sollte eine gut ausgestattete Planungsabteilung geschaffen werden, die „unter Ausnutzung aller modernen wissenschaftlichen Hilfsmittel und durch die Heranziehung von hierfür besonders qualifizierten Wissenschaftlern" zur „Erarbeitung einer umfassenden Konzeption, die die Problematik in ihrer Vieldimensionalität zu erfassen sucht", in der Lage wäre. Kiesinger sagte dies zu.[24] Es ist wenig wahrscheinlich, dass Hahn den Vorschlag ganz von sich aus machte. Näher liegt die Annahme, dass er einem Rat des Mannes folgte, dessen beruflicher Aufstieg mit diesem Konzept aufs engste verbunden war.

Ministerialdirektor Gantert, der beim Ausscheiden von Minister Storz Amtschef blieb, hatte sich entweder am lockeren Umgang des bisherigen Ministers mit dem Dienstweg gestört oder ahnte eine Entwicklung voraus, die ihn zurückdrängen und bei Entscheidungen von größerer Tragweite praktisch ausschalten würde. Er beschloss, den Ministerwechsel zu nutzen, um die Hierarchie innerhalb des Ministeriums durch einen Hauserlass einzuschärfen und festzuschreiben. Den Entwurf dieses Erlasses legte er Hahn beim ersten offiziellen Gespräch mit ihm vor. Hahn lehnte die Unterschrift ab. Er stellte das Modell des Universitätsseminars dagegen. Nicht ohne Berechtigung war er davon überzeugt, dass das unmittelbare Gespräch des Ministers mit dem eine bestimmte Entscheidung vorbereitenden und vorschlagenden Beamten sowohl der Sache diene als auch eine Loyalität und Solidarität schaffe, die ihrerseits Voraussetzung für den Erfolg des Amtes sei. Er befürchtete jedoch vor allem, „nur durch den Ministerialdirektor oder die Abteilungsleiter gefilterte Informationen (zu) erhalten" und dadurch an freier, selbstständiger Entscheidung gehindert zu werden.[25] Auch diese Sorge war verständlich. Die Wirklichkeit war aber dann die, dass täglich um Mittag zwei Portionen des in der Kantine zubereiteten Essens ins Ministerzimmer gebracht wurden, wo sie Hahn zusammen mit dem Mann seines Vertrauens einnahm.[26] Bei dieser Ge-

[24] Hahn 1981, S. 100 f.
[25] Hahn 1981, S. 103–106.
[26] Hahn 1981, S. 108.

legenheit ließ er sich unterrichten und erörterte Fälle, die schriftlich auf seinen Schreibtisch gelangt waren oder Vorsprachen zu seiner Kenntnis gebracht hatten. Dass so erst recht gefilterte Informationen oder deren persönliche Interpretation seine Entscheidungen beeinflussen könnten, scheint ihm keine Sorge bereitet zu haben.

Ministerialdirektor Gantert blieb Amtsleiter. Seine Loyalität war nicht zu übertreffen. Trotzdem bildete sich ein Vertrauensverhältnis zu Hahn nicht heraus.[27] Daran war der Mann, der das Vertrauen des Ministers genoss, freilich auch nicht interessiert. Gantert hat daher in den Jahren, in denen er tätig blieb, eine Nebenrolle gespielt und kaum mehr etwas bewirken können. 1967 wurde sein Arbeitsbereich geteilt: Ihm blieb die neue Abteilungsgruppe A mit den fünf Abteilungen Verwaltung, Recht, Erwachsenenbildung, Kunst und Kirchen. Piazolo, inzwischen Ministerialdirigent, unterstand die Gruppe B, die ebenfalls fünf Abteilungen vereinigte, in denen sich jedoch ungleich mehr bewegte: Planung, Allgemeinbildendes Schulwesen, Berufsbildende Schulen, Lehrerbildung, Universitäten und Ingenieurschulen. Auch als Gantert 1969 in den Ruhestand ging und der Leiter der Verwaltungsabteilung, Ministerialdirigent Dr. Anton Steinle, seine Stelle erhielt, da er im Landtag Gönner hatte, änderte sich an der Verteilung von Macht und Einfluss nichts mehr. Piazolos Aufstieg zum Ministerialdirektor war programmiert.

Dies betrifft jedoch bereits die spätere Zeit, in der Hahn das Ministerium leitete. Als sich bei seinem Amtsantritt die Blicke einer breiteren Öffentlichkeit auf ihn richteten, kamen ihm drei Faktoren zugute. Durch Picht aufgeschreckt, erwartete man ein kräftigeres Zupacken, als Storz gegen Ende seiner Tätigkeit noch zugetraut worden war, auch wenn über Art und Ziel dieser Aktivität keine übereinstimmenden Vorstellungen bestanden. Darüber hinaus erinnerte man sich jedenfalls im kirchennahen Teil der evangelischen Bevölkerungsmehrheit mit Sympathie des Mannes, dessen einziger Sohn Wilhelm Hahn war. Haltung und Schicksal Traugott Hahns waren manchem schon im Konfirmanden- oder Religionsunterricht vor Augen gestellt und nahegebracht worden, eindrucksvoll besonders deshalb, weil er ein Glaubenszeuge nicht aus ferner, sondern aus jüngster Vergangenheit war: Traugott Hahn war Pastor und Professor an der Universität Dorpat gewesen und in den wirren Monaten um die deutsche Niederlage im Ersten Weltkrieg herum, in denen im Baltikum teils deutsche Soldaten, teils russische Revolutionäre die Oberhand hatten, aus Treue zu seiner Gemeinde nicht geflohen. Er wurde zum Opfer bolschewistischer Mörder.[28] Die blendende Erscheinung des hochgewachsenen,

[27] Hahn 1981, S. 103 f.

[28] Der anrührende Bericht der Witwe Anny Hahn aus dem Jahr 1929 wurde viel gelesen und mehrmals nachgedruckt. Vgl. Hahn 1981, S. 16 f., 20 f., und 1995, S. 143–163.

schlanken, stets gut gekleideten Sohnes tat ein Übriges: Wenn er den Menschen mit distanzierter, aber gewinnender Verbindlichkeit gegenübertrat, erschien er wie die Verkörperung eines Edelmanns, der jedes Vertrauens würdig war und es nicht enttäuschen würde.[29]

12.2 Hahn und die Abteilung Gymnasien

Für die Schulabteilungen U I, U II und U III des Ministeriums begann mit dem Ministerwechsel zunächst eine Zeit der Ratlosigkeit. Minister Hahn schwieg sich über seine konkreten Wünsche und Ziele aus, fragte aber auch seine Abteilungsleiter nicht nach den ihrer Meinung nach notwendigen Maßnahmen. Seine im Marmorsaal des Stuttgarter Neuen Schlosses nach der Vereidigung vor den künftigen Mitarbeitern gehaltene Antrittsrede blieb freundlich-allgemein. Die „programmatische Formulierung", seine Bildungspolitik werde konservativ und fortschrittlich zugleich sein,[30] bedurfte, sollte sie nicht viereckige Kreise bedeuten, der Ausfüllung und Verdeutlichung. Was hatte sich in seinen Augen bewährt, sodass er es als seine Aufgabe ansah, es zu bewahren? Was sollte verändert werden, damit der Schul- und Hochschulbereich Baden-Württembergs den Anforderungen der Gegenwart und Zukunft genügen könnte?

Man vermutete, der Werdegang des Ministers werde Einfluss auf sein Denken und Wollen haben, wie es bei Schenkel der Fall gewesen war. Aber wie immer es um Hahns persönliche Frömmigkeit bestellt war, vermied er es fast peinlich, an seine theologische Vergangenheit anzuknüpfen. Wenn er von sich und seiner Tätigkeit sprach, erwähnte er den Politiker, als den er sich nun sah. Als die Abteilung Gymnasien – einige Zeit später – zu einer Stellungnahme der Theologischen Fakultät der Universität Heidelberg, also seiner früheren Kollegen, einen nicht zustimmenden, aber freundlich formulierten Antwortbrief entwarf, verschärfte er dessen Wortlaut. Ebenso erfüllte sich die Annahme, er werde auf den Rahmenplan des Deutschen Ausschusses[31] zurückkommen, in dem er mitgearbei-

---

[29] Im Kultusministerium lief nach Hahns Amtsantritt ein sich darauf beziehendes Scherzwort um: Was müsste ein Politiker mitbringen, um der ideale Kultusminister zu sein? Den Fleiß von Simpfendörfer, den Schneid von Storz und die Figur von Hahn.

[30] Hahn war in diese Formulierung geradezu verliebt, sodass er sie häufig wiederholte und noch viele Jahre später in seinen Erinnerungen als die Devise bezeichnete, die sein Handeln bestimmt habe: Hahn 1981, S. 102.

[31] Kap. 11.7. Zum Selbstverständnis Hahns vgl. Siegmund Alf: „Der Minister, der als Politiker und nicht als Theologe gewertet sein will" („Süddeutsche Zeitung" 11. 5. 1974, auch in Filbinger 1974, S. 268).

tet hatte, nicht. Öffentlich bekannte er sich jedoch zu Georg Picht. Mit ihm zusammen nahm er im März 1965 an einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll teil. In seiner Rede beim ersten Jahrestreffen des baden-württembergischen Philologenverbandes nach seinem Amtsantritt feierte er Pichts Auftreten mit dem griechischen Wort Kairos, das unter anderem „Glücksfall" bedeutet, in der Theologie aber auch schon für das Erscheinen des Erlösers verwendet worden war.[32] An der Universität Heidelberg erhielt der prophetische Warner 1965 einen persönlichen Lehrstuhl für Religionsphilosophie.

Offenbar war die Vermehrung der Zahl der Abiturienten und Studenten ein wesentlicher Teil von Hahns bildungspolitischem Programm. Doch selbst hierzu wurde er nicht unmittelbar konkret, vielleicht weil er den Ergebnissen der schnell tätig werdenden Arbeitskreise nicht vorgreifen wollte. Der Gymnasialabteilung blieb unter diesen Umständen nur, vorsichtig wie bisher zu verfahren. Antworten auf Zuschriften, die über den Schreibtisch des Ministers gingen, konnten zeigen, ob er die Linie seiner Mitarbeiter billigte. Zumeist schien dies der Fall zu sein, aber eine eingehende oder gar umfassende Diskussion erwuchs daraus nicht.

Zur erwähnten Jahrestagung 1964 des Philologenverbandes war der neue Kultusminister von den Veranstaltern eingeladen und gebeten worden, die Hauptrede zu halten. Er erhielt so Gelegenheit, seine Erwartungen an die Lehrerschaft auszusprechen und auch mit ihr zu diskutieren; die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen aus dem ganzen Land nach Stuttgart und füllten immer einen großen Saal. Kurz vor dem Termin leitete Hahn sein Manuskript der Abteilung Gymnasien zur Kenntnisnahme zu: Es war ein freundliches, allgemein bleibendes Grußwort, mit dem äußerstenfalls eine Viertelstunde bestritten werden konnte. Um es dem Minister zu ersparen, dass er einen wichtigen Teil der ihm unterstellten Lehrer enttäuschte, wies Kieffer höflich darauf hin, dass der Verband wohl mit einer etwas ausführlicheren Darlegung rechne, und schloss einen Entwurf an, durch den die verbleibende Zeit gefüllt werden konnte, falls der Minister mit ihm einverstanden war. Er ging, ohne den Minister zu sehr festzulegen, auf einige gerade interessierende Themen ein. Anscheinend befürchtete Hahn, für etwas eingespannt zu werden, das er nicht wollte. Er gab aber den Vorschlag weder zurück noch änderte oder ergänzte er

[32] Hahn übersetzte das griechische Wort mit „Entscheidungsstunde", in der die Weichen „kühn und überlegt" gestellt werden müssen: 1981, S. 120. Ähnlich seine Rede beim Kulturkongress der CDU/CSU in Hamburg im November 1964, die Piazolo 1978, S. 9, so kommentiert: „Hahn hat wie kein anderer die Anforderungen des geschichtlichen Augenblicks erkannt ... und es ist ihm gelungen, am Anfang fast alleinstehend, seine Partei ... auf diesen Weg zu führen und auch in schwierigen Situationen ... dort zu halten."

ihn. Vor der aufmerksamen, ihm durchaus wohlwollenden Hörerschaft verlas er vielmehr zuerst den von ihm selbst verfassten Teil, um dann mit einer sich distanzierenden Einleitung auch das Weitere vorzutragen, zugleich jedoch zu entwerten. Die Überleitung lautete etwa so: „Nun hat mir meine Abteilung Gymnasien noch einiges aufgeschrieben, das ich Ihnen ebenfalls zur Kenntnis bringen möchte."

Im Herbst 1964 wurde, unter Minister Storz vorbereitet, in Rottweil ein weiteres Seminar für Studienreferendare eröffnet. Die Vermehrung der Ausbildungsstätten für Lehramtsbewerber im Vorbereitungsdienst wurde durch die wachsende Zahl von Hochschulabsolventen notwendig, die nach Jahren eines keineswegs überwundenen Lehrermangels hochwillkommen waren.[33] Zu den älteren Seminaren in Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Stuttgart und Tübingen gesellte sich daher in dieser Zeit ein zweites Seminar in der Landeshauptstadt und 1965 ein ebenfalls dem Mittleren Neckarraum dienendes Seminar in Esslingen. Das Seminar in Rottweil sollte hauptsächlich Bewerber aufnehmen, die in Freiburg und Tübingen nicht zum Zug kommen konnten. Maßnahmen wie diese lagen in der von Picht geforderten Richtung, mussten Minister Hahn also erwünscht sein. Wiederum wurde eine Rede für ihn entworfen, die er, ohne sich vorher zu äußern, zur feierlichen Eröffnung am 15. September mitbrachte und verlas. Sie nahm auf die Lage der Referendare Bezug, die sich, eben mit jahrelangen Studien fertig geworden und über ihren Erfolg in der Prüfung froh, in den Stand von Lehrlingen zurückversetzt fühlen mussten und bei ihren ersten Unterrichtsversuchen oft entmutigenden Schwierigkeiten begegneten. Ihnen Mut und Selbstvertrauen zuzusprechen und zugleich ihre Bereitschaft zu stärken, sich die Erfahrung bewährter, erfolgreicher Ausbilder zunutze zu machen, hätte jemand, der angehende Pfarrer auf ihre Aufgabe vorbereitet hatte, locken können, zumal Hahns Lebensalter es ihm ermöglichte, die eine Generation jüngeren Lehramtsbewerber persönlich, sogar väterlich anzusprechen, ohne sich etwas zu vergeben. Vielleicht hatte er vom Wortlaut der Rede zwar Kenntnis genommen, jedoch nicht mehr die Zeit gefunden, sich mit ihm voll vertraut zu machen. Jedenfalls wurde durch den distanzierten und unsicheren Vortrag eine Chance vertan. Sie hätte Hahn Sympathien verschaffen können, die er kurz darauf bei den Studierenden schmerzlich vermisste und bei den Referendarinnen und Referendaren ebenfalls nicht mehr erwarten konnte.

---

[33] Die Zahl der Referendarinnen und Referendare an den baden-württ. Studienseminaren wuchs zwischen 1958 und 1967 ständig an. Sie stieg in diesem Jahrzehnt von 413 (1958) auf 1400 (1967), wobei allerdings die geisteswissenschaftlichen Fächerkombinationen stärker zunahmen als die mathematisch-naturwissenschaftlichen und künstlerischen.

Sein Verhältnis zu den schon unter seinem Vorgänger wirkenden Abteilungsleitern blieb – mit der erwähnten Ausnahme – kühl.[34] Ob er insbesondere gegen den Leiter der Abteilung Gymnasien aus unbekannten Gründen voreingenommen war oder gegen ihn beeinflusst wurde, lässt sich höchstens vermuten.[35] Vielleicht bewirkte schon der Vorsprung Kieffers an Alter und Erfahrung ein Unbehagen, das zu Spannungen führen konnte. Hahn überging einen sehr lobenden Bericht der „Stuttgarter Zeitung" über die in der Reifeprüfung des Jahres 1964 gestellten Aufsatzthemen[36], obwohl diese Anerkennung ihm als Minister zugutekam. Wenn jedoch auf ungerechtfertigte Kritik am Ministerium in Zuschriften mit Sachargumenten höflich entgegnet wurde, war ihm dies unwillkommen. Beiläufig bemerkte er zu einem Referenten der Abteilung U III, dass von den Mitbürgern, die sich an das Ministerium wandten, wohl sehr viele enttäuscht würden. Nachdem ihm anscheinend versichert worden war, er werde freudige Zustimmung erfahren, bot er dem Vorstand des baden-württembergischen Philologenverbandes an, die belastende zentrale Reifeprüfung abzuschaffen, und war betroffen, dass der Verband diese Prüfungsform guthieß. Tatsächlich ließ sie ein unbemerktes Senken der Leistungsanforderungen im Abitur nicht zu und konnte daher Maßnahmen im Wege stehen, die auf eine rasche, ins Auge fallende Erhöhung der Zahl der Abiturienten hinzielten.

In welchem Umfang bei Jugendlichen vorhandene Begabungen durch die Lebensplanung oder auch den Unverstand ihrer Eltern unentwickelt und ungenutzt blieben, war nicht bekannt: Eine begrenzte, aber sorgfältige Untersuchung, die Walter Dederich 1962 in einem nordrhein-westfä-

---

[34] Von einer „Herbheit des Stils" sprach selbst Prof. R. Dahrendorf, der Hahn beriet. (D. in: Filbinger 1974, S. 158; Hahn 1981, S. 118.)

[35] Mit dem Mann, der das Vertrauen des Ministers gewonnen hatte, gab es Spannungen, weil sich Kieffer gegen Übergriffe in seine Zuständigkeit wehrte. 1965 suchte er durch ein eingehendes, persönliches Gespräch eine tragfähige Grundlage für die nächste Zeit zu schaffen, wobei er alle Schärfen vermied. Kurz danach rief ihn der Minister zu sich und empfing ihn mit dem Satz: „Sie hatten eine Auseinandersetzung mit Herrn Piazolo." Kieffer legte seine Sicht des Falles dar, der der unmittelbare Anlass, wenn auch nicht der Grund des Gesprächs gewesen war, worauf ihn Hahn mit den Worten entließ: „Sie haben in der Sache recht. Aber vergessen Sie nicht: Herr Piazolo vertritt meine Politik." – Vgl. – für einen späteren Zeitpunkt – Hahn 1981, S. 109. Dass sich der Minister dafür interessierte und darüber unterrichten ließ, wie Anordnungen des Ministeriums an den Schulen aufgenommen wurden, versteht sich von selbst. Es überrascht jedoch, wie fraglos Hahn über den Augenblick hinaus eine Einzelmeinung als zutreffend und repräsentativ betrachtete, auch dass er, falls tatsächlich Unzuträglichkeiten vorlagen, nach deren Ursachen überhaupt nicht forschte. Als Universitätsrektor hätte er sich kritische Äußerungen einzelner Studierender wohl kaum so bereitwillig zu eigen gemacht.

[36] „Stuttgarter Zeitung" v. 10. 12. 1964.

lischen Bezirk vorgenommen hatte, ließ eher Vorsicht als Euphorie angezeigt erscheinen.[37] Auffällig war allerdings der Unterschied des Besuchs von Realschulen und Gymnasien in Großstädten und ländlichen Gebieten, wenn man die Zahlen mit dem Altersjahrgang verglich.[38] Eine „Aktion Gemeinsinn" warb nach den Appellen Pichts monatelang in der Presse für mehr Übergänge: „Schick dein Kind länger auf bessere Schulen." An der Universität Freiburg bildete sich eine Gruppe „Student aufs Land", die in den Gemeinden des Umlandes Vorträge hielt, mit denen ebenfalls für den Besuch weiterführender Schulen geworben wurde. Falls solche Veranstaltungen Wirkung taten,[39] musste der aufnehmende Bereich aber aufnahmefähig sein, also die Zahl der notwendigen Unterrichtsräume groß genug sein und ebenso die Zahl derer, die darin unterrichten sollten, ausreichen. Das Erstere war vor allem eine Geldfrage und ging die Kommunen an, das Zweite setzte ebenfalls Mittel voraus, zugleich aber auch, dass der Markt nicht leer war. Die Schulverwaltung musste daran denken, dass eine überhitzte Bildungswerbung dazu führen konnte, dass sich den geweckten Erwartungen mindestens unmittelbar nicht entsprechen ließ. Kieffer hielt es für seine Pflicht, auf den Zusammenhang hinzuweisen, damit nicht ins Leere geplant würde. Minister Hahn, der sich um diese Zeit „von einer Woge der öffentlichen Zustimmung hochgetragen" fühlte[40], empfand diese begründeten Überlegungen jedoch als lästige Bremsversuche.

---

[37] „Die Höhere Schule" (Zs des Deutschen Philologenverbandes) 1964, S. 124–127 (nach Aufsätzen in den Mitteilungsblättern des Philologenverbandes Nordrhein-Westfalen vom Dezember 1962 und März 1963). Auch Wolfgang Albrecht konnte durch die Untersuchung von 6000 Schülern an 13 baden-württ. Schulen (1964, S. 116–119) zeigen, dass nicht das Gymnasium sich den Kindern von Arbeitern und Bauern verschloss, sondern die Lebensplanung vieler Eltern, insbesondere für die Mädchen, und darüber hinaus oft mangelndes Verständnis für das, was das Gymnasium anbot, die im Vergleich zum Anteil der Gruppe an der Gesamtbevölkerung geringe Zahl der Abiturienten aus Arbeiter- oder Bauernfamilien bewirkte.

[38] Hierzu u. a. Würth 1965, S. 185–191.

[39] Die „Stuttgarter Zeitung" berichtete am 18. 8. 1966, der Gründer und Leiter der Aktion „Student aufs Land" habe eine „fast sensationell anmutende Zwischenbilanz" ziehen können: Der Zugang zu den Realschulen sei in Südbaden – bei einem Landesdurchschnitt von 15,3 % – um 32,7 % gestiegen, die Anmeldungen aus Landgemeinden am Gymnasium Breisach von zuvor 36 auf 81 Schüler.

[40] Hahn 1981, S. 110. Bundeskanzler Helmut Kohl schrieb in der Festschrift zu Hahns 75. Geburtstag (1984, S. 7): „Als Wilhelm Hahn mit seinem anspruchsvollen Programm vor die Öffentlichkeit trat und es energisch in die Tat umzusetzen begann, galt er bald weithin als der prägende Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland." In der Presse wurden Minister Mikat und er als „Rechtsüberholer" der linken, ihrem Selbstverständnis nach fortschrittlicheren politischen Kräfte bestaunt. – Welche Notmaßnahmen bald darauf getroffen werden mussten, um eine einigermaßen gleichmäßige Unterrichtung an den Gymnasien zu sichern, zeigt der Erlass des Oberschulamtes Tübingen v. 10. 7. 1967 (StAS, Wü 82, Acc. 255/1986,

12.3 Der Beirat für Bildungsplanung und die reformorientierten Arbeitskreise. Der Deutsche Bildungsrat

Baden-Württemberg und damit der dortige Kultusbereich war bis in die Amtszeit von Gerhard Storz hinein ein betont sparsames Land gewesen. Selbst geringfügige Ausgaben wurden gründlich überlegt. Dies war nach der einschneidenden Währungsreform von 1948 eine Selbstverständlichkeit, setzte sich aber fort, obwohl um 1960 günstigere Bedingungen vorlagen als zehn Jahre vorher, und es galt keineswegs nur für die mit Haushaltsfragen befassten Beamten.[41] Die Ankäufe von Kunstwerken für die Museen des Landes in der Ära Storz stehen hierzu nur scheinbar im Widerspruch. Ohnehin außergewöhnliche Entscheidungen, kamen sie durch die weiter steigenden Preise für hervorragende Werke dem Land auf längere Sicht finanziell sogar zugute. Die Hebung der Pädagogischen Institute in den Hochschulrang allerdings verursachte hohe Ausgaben auf Dauer, da im Zusammenhang damit nicht nur die hochschulmäßig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch alle älteren Lehrkräfte des Bereichs und gleichzeitig die Verwaltungsbeamten des gehobenen Dienstes spürbare Besoldungsverbesserungen erfuhren. Die sächliche und personelle Ausstattung der neuen Hochschulen fiel zusätzlich ins Gewicht. Aber Baden-Württemberg folgte mit dieser Veränderung anderen Bundesländern und der Landtag war praktisch einmütig willens, sie vorzunehmen.

Mit der manchmal vielleicht auch engherzigen Sparsamkeit der beiden zurückliegenden Jahrzehnte war es nach dem Amtsantritt Minister Hahns vorbei. Bei der Ausstattung der Planungsabteilung, der Tätigkeit des zu ihrer Unterstützung gegründeten Beirats für Bildungsplanung und der Beschickung der Arbeitskreise, die kurz darauf ins Leben traten, mit

---

Arch.-Nr. 122/G 24.2): Vorverlegung der mündlichen Prüfungen im Vorbereitungsdienst, damit das Praktikum mit 16 Pflichtwochenstunden früher einsetzte; Vergütung von bis zu 4 von Referendaren freiwillig erteilten Überstunden; ebenso Vergütung von bis zu 4 Wochenstunden, die Lehrer an der eigenen Schule zusätzlich zu übernehmen bereit waren; Zulassung einer Überschreitung der vorgeschriebenen Klassenstärken „um etwa 10 %“; notfalls örtliche Kürzungen der Stundentafel durch den Schulleiter (mit Ausnahme des 12. und 13. Schuljahres und „möglichst“ der Kernfächer des 5. Schuljahres).

[41] Als 1961 ein im Jahr zuvor in London begonnenes Seminar des Europarats, das die Vertreter der Teilnehmerstaaten mit den Schulverhältnissen in den anderen Mitgliedstaaten vertraut machen und Überlegungen zur Annäherung einleiten sollte, in Deutschland fortgesetzt wurde, war u. a. ein Besuch der Lehrerfortbildungsstätte auf der Comburg und im Zusammenhang damit ein Essen in Schwäbisch Hall vorgesehen. Damit der Ablauf zeitgerecht geplant werden und über das Restaurant und die Speisenfolge entschieden werden konnte, unterrichtete sich ein Referent der Abt. Gymnasien an Ort und Stelle. Er trug die Kosten der eingenommenen Mahlzeit und der Fahrt mit seinem Auto selbstverständlich selbst: Schließlich hatte er ja, statt hinter dem Schreibtisch zu sitzen, das Vergnügen eines Ausflugs genossen.

Experten, die nicht der Verwaltung angehörten, schienen die Kosten keine entscheidende Rolle mehr zu spielen. Ministerpräsident und Landtag unterstützten den neuen Arbeitsstil, der für die gewollten Reformen ein tragfähiges Fundament zu schaffen versprach. Der Leiter der Planung im Kultusministerium hat später mit Stolz die Namen der Mitwirkenden und die behandelten Themen aufgelistet:

„Wir haben schon 1964 – gestärkt durch den in der Regierungserklärung von Ministerpräsident Kurt Georg Kiesinger vom 25. Juni 1964 ausgedrückten politischen Willen – in unglaublich kurzer Zeit eine Planungsabteilung aufgebaut (die erste übrigens im ganzen Bundesgebiet), die ich drei Jahre lang leitete und der Juristen, Pädagogen, Wirtschaftswissenschaftler, Psychologen und Soziologen angehörten. Sicher hat im November 1964 Kultusminister Professor Dr. Hahn in einen ‚Beirat für Bildungsplanung' bedeutende Persönlichkeiten berufen. Zu ihnen gehörten Georg Picht, der mit seiner Artikelserie 1963/64 über die ‚deutsche Bildungskatastrophe' der Öffentlichkeit die nationale Bedeutung der Aufgabe bewußt gemacht hatte; Ralf Dahrendorf, der im Juni 1964 bei der Immatrikulationsfeier der Universität Tübingen den Festvortrag über das Thema ‚Arbeiterkinder an deutschen Universitäten' gehalten hat und Gottfried Bombach, der in Basel den Bedarf an Arbeitskräften in Wirtschaft und Gesellschaft in längerfristiger Perspektive erforschte. Die weiteren Mitglieder waren Karl Becker (Karlsruhe), Hermann Freudenberg (Weinheim), Felix Messerschmid (Tutzing), Hans Schumann (Stuttgart), Antoinette Becker (Berlin) und Andreas Flitner (Tübingen). Freilich war es ganz ungewöhnlich für einen Beirat, der vornehmlich beraten und diskutieren soll ..., daß jedes dieser Mitglieder sich einer besonderen Aufgabe voll annahm und zusammen mit einer Arbeitsgruppe von Forschern, Praktikern und Mitarbeitern aus dem Ministerium auf einem bestimmten Teilgebiet ein vollendetes Konzept vorlegte. So entstand unter Mitwirkung von Bombach, Picht und Schumann im Juni 1965 der Schulentwicklungsplan I für die allgemeinbildenden Schulen. So konzipierte Andreas Flitner 1966 das Strukturmodell für die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung, das der Landtag im Februar 1967 billigte. So schuf Ralf Dahrendorf 1967 den Hochschulgesamtplan mit der Idee der Gesamthochschule. So legte 1968 Hans Schumann Vorschläge für die Rationalisierung im Schulhausbau und Sportstättenbau vor und zur gleichen Zeit entstand unter der Leitung von Karl Becker ein Aktionsprogramm gegen den Lehrermangel. Im März 1968 übergab Georg Picht den Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Schließlich haben Andreas Flitner 1969 mit dem Arbeitskreis ‚Modellschulen' und Hermann Freudenberg mit der Erarbeitung eines Schulentwicklungsplanes für die beruflichen Schulen weitere wichtige Bausteine geliefert.

> Aus dem Bereich der übrigen Forschungs- und Planungsarbeiten möchte ich nennen: die Begabungs- und Schuleignungsuntersuchungen von Kurt Aurin in den Landkreisen Buchen, Tauberbischofsheim und Künzelsau, die später zur Einrichtung von Bildungsberatungsstellen führten, die Untersuchungen über die ‚Regionen geringer Bildungsdichte' von Hansgert Peisert, die Untersuchungen zum Wirtschaftswachstum und Ausbildungsbedarf von Hans Peter Widmaier, die Studie von Georg Rothe zur Neuordnung der Berufsschulen, dargestellt am Raum Schwarzwald-Baar-Heuberg, die Vorschläge von Richard Sinn zur Neuordnung des technischen Bildungswesens, die die Konzeptionen des Landes für die Fachhochschulen bestimmten, sowie das Konzept zur wissenschaftlichen Begleitung und Kontrolle der Modellschulen in Baden-Württemberg von Gunther Eigler."[42]

Viele damals oft genannte Namen, viele Studien und Vorschläge sah Minister Hahn als Bausteine einer in sich stimmigen Gesamtkonzeption, zu der er sich noch lang danach, als er seine Lebenserinnerungen schrieb, bekannte.[43] Aber ordneten sich alle Anregungen in ein Gesamtbild ein? Wurden die schnell hintereinander gedruckten Publikationen an den Schulen des Landes auch nur von der Hälfte der Lehrkräfte aufmerksam gelesen und zu Herzen genommen? Fanden die Abgeordneten des Landtags, fand der Minister selber die Ruhe, sie alle sorgfältig zu studieren? Für die Verwirklichung drängte die Zeit, doch während sie weiterlief, verharrte die in Gang gesetzte Diskussion nicht auf der einmal erreichten Stelle.

Immerhin lag ein Jahr nach Hahns Amtsantritt der erste Schulentwicklungsplan vor und ebenso ein von der Planungsabteilung für den Minister verfasster, von ihm gebilligter Text, in dem Hahns politisches Programm gesehen werden konnte.[44]

Schon das Grußwort des Ministers zum Anfang des Jahres 1965 hatte den Ton angeschlagen: „Im Jahr 1964 ist das kulturpolitische Feld in Bewegung geraten ... Nun ... gilt es, den Forderungen der Öffentlichkeit nach wirksamen Verbesserungen gerecht zu werden ... Ich bitte Sie alle, freudig und unverdrossen ans Werk zu gehen."[45]

Die Überzeugung von einer schicksalhaften Wende wurde in Hahns Äußerung vom Juni 1965, „Bildung für die Welt von morgen", orchestriert und erläutert: „Wir stehen an der Schwelle einer neuen Epoche." Das Bildungswesen, das „dem Menschen das Rüstzeug für eine neuartige

---

[42] Piazolo 1978, S. 6 f.; wird in Hahn 1981, S. 117 f., mit geringfügigen Änderungen zitiert. Dahrendorf 1965 (Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart 302/303).
[43] Hahn 1981, S. 118–121.
[44] KuU 1965, S. 593 ff.
[45] KuU 1965, S. 2.

Zukunft, für eine von Grund aus sich wandelnde Welt vermitteln" müsse, bedürfe „in allen seinen Bereichen und auf allen Stufen der Überprüfung und, wo nötig, der Neugestaltung." Eine „bildungspolitische Gesamtkonzeption" müsse das Bildungsangebot ausweiten, die Bildungsbereitschaft junger Menschen wecken und stärken und deren permanente Fortbildung vorsehen. Dieser Auftrag an das Bildungswesen sei „ohne eine langfristige Bildungsplanung ... nicht zu erfüllen".[46]

Die „außerordentliche Expansion des gesamten Bildungswesens", die Picht gefordert hatte, wurde konkretisiert: Bis 1980 sei die Verdoppelung der Abiturientenzahl auf 15 % des Altersjahrgangs zu erreichen, teilweise über „neue Formen des Gymnasiums", aber auch über Aufbauzüge, Wirtschafts- und Technische Oberschulen und den Zweiten Bildungsweg. Deutlich mehr von den Schülern, die im 5. Schuljahr ins Gymnasium eingeschult wurden, müssten künftig zur Reifeprüfung gelangen. Gleichzeitig sei die Zahl der Schulabsolventen mit einem mittleren Abschluss auf etwa 40 % des jeweiligen Altersjahrgangs zu steigern. Die Gründe für die vergleichsweise niedrige Erfolgsquote der ins Gymnasium Eingetretenen seien zu erforschen. Bereits jetzt könne aber die Frage, ob ausreichende Begabungsreserven vorhanden seien, „mit Sicherheit bejaht werden".[47] Über Presse, Rundfunk und Fernsehen werde daher „Bildungsberatung und Bildungswerbung" erfolgen.[48]

---

[46] KuU 1965, S. 593 f.

[47] KuU 1965, S. 594–596. Über eine von Dr. Eberhard Ruprecht vorgenommene und vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus veröffentlichte Untersuchung des Übertritts aus fünf Volksschuljahrgängen (4.–8. Klasse) ins Gymnasium und des Schulerfolgs von 135 000 Schülern bayerischer höherer Schulen berichtete Heinz J. Kramer (1965) unter der Überschrift „Noch einmal: Begabtenreserve und Abiturientenquote". Selbst wenn das baden-württ. Kultusministerium vom Nachbarland nicht unmittelbar unterrichtet worden wäre, was wenig wahrscheinlich ist, musste der Planungsabteilung das Ergebnis der bayerischen Untersuchung bekannt geworden sein, ehe das Juniheft von „Bildung für die Welt von morgen" erschien. Es ließ die zitierte Feststellung in dieser Eindeutigkeit nicht zu.

[48] KuU 1965, S. 598. Dass die ständige Berichterstattung der Medien nicht wirkungslos blieb, lässt sich z. B. an der Schüler- und Abiturientenzahl des Kurfüst-Friedrich-Gymnasiums Heidelberg ablesen: In den frühen Sechzigerjahren besuchten dieses Gymnasium unter 750 Schüler, danach stieg die Zahl bis auf 1 228 (1975/76) an. 1981 wurden 163 vor dem Abitur stehende Schüler in sieben Parallelklassen unterrichtet. (Pädagogium, Lyceum, Gymnasium FS, S. 383.) – 1973 wurden die dreijährigen Aufbauformen des beruflichen Schulwesens, die in der Regel den Abschluss der Realschule voraussetzten und nun ebenfalls als Gymnasien bezeichnet wurden, mit erweiterten Berechtigungen versehen. Der erfolgreiche Abschluss eines Wirtschaftsgymnasiums, eines Technischen, Frauenberuflichen oder Landwirtschaftlichen Gymnasiums ermöglichte von da an das Studium für das Lehramt an Gymnasien in Mathematik und den Naturwissenschaften, in Politikwissenschaft und in den Fächern Bildende Kunst, Musik und Leibesübungen. (KuU 1973, S. 896, 897, 898.)

Ein eigener Abschnitt war der Bildungsforschung gewidmet, die „verbesserte Methoden des Lehrens und Lernens ... entwickeln" müsse. Lernmaschinen und das programmierte Lernen wurden erwähnt. „Modellstudien und Schulversuche" zur „Entwicklung neuer Schultypen, etwa des Gymnasiums, ... mit einem andersgearteten, deshalb aber nicht weniger wertvollen Bildungsangebot", das „auch den Begabungen, denen das Gymnasium heutiger Prägung nicht gerecht wird, den Weg zur Hochschulreife eröffnen" werde, seien erforderlich. Die angestrebten höheren Abiturientenzahlen würden sich durch diese „Verbreiterung des Bildungsangebots sowie die Auswertung neuer pädagogischer Erkenntnisse" ergeben.[49]

Zur Überwindung der Lehrerknappheit wurde die Novellierung des Landesbesoldungsgesetzes durch den Landtag erwähnt, die den bisherigen Volksschullehrern eine höhere Besoldung zuteilwerden ließ. Ein „Arbeitskreis für Strukturfragen der Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung" solle „eine einheitliche Konzeption für die Ausbildung der Lehrer aller Schularten erarbeiten" und insbesondere prüfen, „inwieweit eine Durchlässigkeit unter den verschiedenen Lehrerkategorien geschaffen werden" könne. Vorweg genannt wurde eine Verkürzung der Studiendauer beim Lehramt an Gymnasien, die Schaffung eines neuen Lehrertyps für die Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums, die Verbesserung der pädagogischen Ausbildung in diesem Bereich und die „Ermöglichung des Übergangs von einem Studienweg zum anderen".[50]

Der Schulentwicklungsplan werde ein „möglichst gleichmäßig über das ganze Land gestreutes Bildungsangebot" bewirken. Im Bereich der seit 1965 Hauptschule genannten bisherigen Volksschuloberstufe[51] würden Nachbarschaftsschulen errichtet werden und die einklassigen Zwergschulen verschwinden. Die Kosten für die Beförderung der Schüler vom Wohnort zu den neuen Schulen werde das Land übernehmen. Auch Mittelschulen und Gymnasien würden ausgebaut und weitere Schulen dieser Art geschaffen. Landkreise, in denen die Übergänge in die Mittelschulen und Gymnasien unter dem Landesdurchschnitt lagen, sollten „stufenweise an diesen Landesdurchschnitt herangeführt werden".[52] Wo sowohl eine Mittelschule als auch eine Nachbarschaftsschule neu zu bauen war, soll-

[49] KuU 1965, S. 599.
[50] KuU 1965, S. 600.
[51] Das vom baden-württ. Landtag am 5. 5. 1964 beschlossene Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens (RegBl BW 1964, S. 235) stellte die Hauptschule als weiterführende Schule neben die Realschule und das Gymnasium. Vgl. die Bekanntmachungen v. 12. 12. 1964 (KuU 1965, S. 38) und 10. 3. 1965 (KuU S. 308).
[52] KuU 1965, S. 600–609.

ten die beiden „möglichst in örtlicher und räumlicher Verbindung geplant werden".[53]

Soweit der hauptsächliche Gehalt der Darlegungen, die die Lehrerschaft im Juni 1965 in einem Sonderheft des Amtsblatts Kultus und Unterricht lesen konnte.[54] Minister Hahn sprach in dieser Zeit wiederholt von der „Rettung des Gymnasiums", die sein Ziel sei. Vielleicht nahm er wie Picht an, dass eine Vielzahl anderer Wege zu den Hochschulen einer Minderheit höherer Schulen das ungestörte Arbeiten an anspruchsvollen Inhalten erlauben werde. Ob dieser dann wohl schrumpfenden Minderheit mehr und mehr nur noch ein unbedeutendes Dasein am Rande des Bildungswesens vergönnt sein würde, das irgendwann mit ihrer Beseitigung enden müsste, war ungewiss, aber vorerst kein Anlass zur Sorge.

Fragwürdig konnten auch die Äußerungen zur Durchlässigkeit innerhalb der Lehrberufe erscheinen. Dass es sich bei verschärftem Lehrermangel an den Gymnasien und steigenden Zugängen zum Lehramt an den Grund- und Hauptschulen anbieten würde, dort weniger dringend gebrauchte Kräfte, auch wenn sie anders ausgebildet waren, an den Gymnasien zu verwenden, war klar. Es hatte an den Gymnasien immer Lehrer gegeben, die ursprünglich für die Volksschule bestimmt waren, doch handelte es sich bei ihnen um eine kleine Zahl. Falls in den Klassen 5 bis 10 jedoch überwiegend solche Lehrer tätig wurden, änderten sich der Unterricht und der Charakter der Schulart. Auf längere Sicht stand dann auch einer Verschmelzung der Schularten nichts mehr im Wege. Dieser Gesichtspunkt war beim angestrebten räumlichen Miteinander verschiedener Schularten, für das manches sprach, ebenfalls nicht ohne Bedeutung. Minister Hahn dürfte an eine solche Weichenstellung im Sommer 1965 nicht gedacht haben. Seiner Planungsabteilung jedoch konnte seine Zustimmung zu Regelungen, die Wesentliches für die vielleicht von einem anderen Minister gestaltete Zukunft offenließen, nur willkommen sein.

Bei den intensiven Überlegungen und Planungen in Baden-Württemberg spielte es kaum eine Rolle, ob vom allgemeinen Konsens abweichende Alleingänge des Landes Probleme aufwerfen könnten.[55] Man rechnete damit, dass alle Bundesländer dem einmal gegebenen Beispiel folgen würden, und war auch deshalb ständig um ein günstiges Echo in den Medien bemüht, das andere Kultusministerien durch die Vorreiterrolle Baden-Württembergs anspornte. Minister Hahn konnte insoweit unbesorgt sein:

---

[53] KuU 1965, S. 610.

[54] KuU, Sonderheft 13 a v. 10. 6. 1965.

[55] An die Stelle des Düsseldorfer Abkommens über die Voraussetzungen der Anerkennung von Bildungsnachweisen im gesamten Bundesgebiet trat das Hamburger Abkommen v. 28. 10. 1964. (Gesetz v. 24. 5. 1967, RegBl BW, S. 74; Wortlaut bei Froese 1969, S. 327–332.)

Wie schon vor ihm der nordrhein-westfälische Kultusminister Mikat wurde er in seiner Anfangszeit von den Medien geradezu gefeiert.[56]

Er tat ein Übriges, indem er sich nachdrücklich dafür einsetzte, den am 5. September 1957 errichteten Wissenschaftsrat zu einem Wissenschafts- und Bildungsrat zu erweitern. In der Kultusministerkonferenz fand dieser gleich im Sommer 1964 gemachte Vorschlag nicht sofort Gegenliebe. Da Hahn aber für 1965 die Präsidentschaft der KMK zufiel, konnte er „den Gedanken mit großer Energie fördern". Am 15. Juli 1965 wurde ein Vertrag zwischen Bund und Ländern unterzeichnet, mit dem ein Deutscher Bildungsrat geschaffen wurde.[57]

Die gefundene Lösung wich von Hahns ursprünglichem Konzept allerdings in zwei wesentlichen Punkten ab. Wissenschaftsrat und Bildungsrat wurden zu getrennten Einrichtungen; der Deutsche Bildungsrat trat gewissermaßen das Erbe des Deutschen Ausschusses an, der sich zu dieser Zeit auflöste. Innerhalb des Bildungsrates wurden zwei Kommissionen gebildet. Die eine, Bildungskommission genannt, bestand aus Sachkennern, die weder in Einrichtungen des Bundes noch in den Kultusbehörden der Länder beheimatet waren. Ihre Empfehlungen konnten von der anderen Kommission, in der die staatliche Seite vertreten war, angenommen und danach verwirklicht werden, doch bestand dazu keine Verpflichtung. Schon allein der zeitliche Abstand, der sich nach der Stellungnahme der Bildungskommission zwangsläufig ergab, konnte dazu führen, dass zusätzliche Gesichtspunkte erwogen wurden, die am Ende den Ausschlag gaben.

Hahn hat noch Jahre danach bedauert, dass die Notwendigkeit, einen Kompromiss zu finden, seinen ursprünglichen Vorschlag verändert habe.[58] Bei der Entwicklung, die der Deutsche Bildungsrat innerhalb weniger Jahre nahm, mag das verwundern. Denn spätere Empfehlungen des Gremiums liefen der von Hahn zu dieser Zeit für richtig erachteten Politik unübersehbar zuwider und es war Hahn, der darauf hinwirkte, dass der Deutsche Bildungsrat seine Tätigkeit nach einem Jahrzehnt beenden musste.[59] Ob sich zwischen den politisch Verantwortlichen und ihren Mitarbeitern einerseits und den sich selbst verantwortlichen Bildungsexperten andererseits keine schroffen Gegensätze herausgebildet hätten, wenn alle derselben Kommission angehört hätten und deren Beschlüsse unmittelbar auszuführen gewesen wären, ist durchaus fraglich. „Zwischen theoretischen Plänen und realistisch-politischer Verwirklichung" mussten sich

[56] Hahn 1981, S. 110 f. Zur Vorreiterrolle S. 116: Baden-Württ. wurde „in jenen Jahren zum Vorort der Bildungspolitik der gesamten CDU".
[57] Hahn 1981, S. 112. Text des Abkommens u. a. in „Die Höhere Schule" 1965, S. 236.
[58] Hahn 1981, S. 113.
[59] Hahn 1981, S. 115 f.

Spannungen ergeben. Es war daher wohl eher günstig, wenn verhindert wurde, dass in einer einheitlichen und endgültig entscheidenden Kommission besonnen Urteilende von Ideologen in eine Minderheitsposition gebracht werden konnten. Auch dass die Trennung von Wissenschaftsrat und Bildungsrat zu einem stärkeren Auseinanderklaffen von Schule und Hochschule geführt habe, ist weder erwiesen noch zwingend. Die Augen der im Wissenschaftsrat wirkenden Professoren waren wesentlich auf die Universitäten gerichtet. Wenn es über anderem zu Zeit und Kräfte verschlingendem Streit kam, zogen sich die Vertreter der Hochschulen auf ihr eigenstes Interessengebiet zurück und überließen das Übrige denen, die daran ein erhöhtes Interesse bekundeten.[60]

Die von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in der Folgezeit erarbeiteten Empfehlungen gingen den davon sachlich berührten Abteilungen des Kultusministeriums zur Kenntnis- und Stellungnahme zu. Sie wurden von den Beamten, die für das Gymnasium Sorge zu tragen hatten, eingehend kommentiert. Inwieweit ggf. geäußerte und untermauerte Einwände Aussicht auf Berücksichtigung hatten, hing jedoch zunächst von den Planern im Ministerium ab, des Weiteren davon, mit welcher Ausführlichkeit sich der Minister unterrichten ließ und wie er unterrichtet wurde.

In den Arbeitskreisen war es immer wieder möglich, für fördernde Anregungen ebenso wie für überzeugend begründete Bedenken Gehör zu finden. Die Errichtung zusätzlicher Gymnasien in den Teilen des Landes, in denen die vorhandenen so weit voneinander entfernt waren, dass eine Erschwerung des Übergangs geeigneter Kinder aus den Grundschulen anzunehmen war, lag auf der schon eingeschlagenen Linie. Falls finanzielle Hindernisse nun wegfielen und begleitende Maßnahmen eine Verstärkung des Lehrernachwuchses erwarten ließen, gab es keinen Grund zum Widerspruch. Die jeweils zuständigen Referenten der Oberschulämter unterstützten die Mitglieder der Arbeitskreise bei der Bereisung der „unterentwickelten" Gegenden und bei den Gesprächen mit den örtlichen Bürgermeistern.

---

[60] Vgl. hierzu Hahns Darlegungen 1981, S. 113 ff. Ein gutes Jahrzehnt später äußerte er sich so: „Hätten meine Kultusministerkollegen aus den CDU/CSU-Ländern und ich ... nicht eisern zusammengestanden und der Kulturrevolution Grenzen gesetzt, so hätten die SPD-Länder und die Bundesregierung Brandt die Zerschlagung unseres Bildungswesens zugelassen. Wir hätten heute kein Gymnasium sondern nur noch Gesamtschulen, keine Universitäten, sondern nur noch Gesamthochschulen mit gesenktem Niveau, kurz kein Hochleistungs- sondern ein egalitäres Bildungswesen. Auch das bewährte Duale System der beruflichen Bildung wollte man abschaffen. Der Föderalismus ... hat die Umwandlung unseres Bildungswesens in ein Instrument zur Durchsetzung einer egalitären sozialistischen Gesellschaft verhindert." (Hahn 1995, S. 228.)

Schwieriger war das Verhältnis zu den Mitgliedern des übergeordneten Beirats für Bildungsplanung, die sich grundsätzlich mit dem Leiter der Planung austauschten. Hier konnte allenfalls am Rand einer größeren Besprechung einmal auf übersehene Gesichtspunkte aufmerksam gemacht werden. Es war aber im Zusammenspiel zwischen dem Leiter der Planung und dem Beirat, dass beabsichtigte Maßnahmen konkrete Gestalt annahmen, von denen viel für die Zukunft abhing.

12.4 Der Lehrermangel an den Gymnasien: Problemstand, Gegenmaßnahmen, Lösungsversuche

Für die Angehörigen der Abteilungen U III des Ministeriums und der Oberschulämter hatte nicht nur dadurch eine sorgenvolle Zeit begonnen, dass völlig offen war, zu welchen weitreichenden Vorschlägen etwa der „Arbeitskreis für Strukturfragen der Lehrerbildung" gelangen würde. Unmittelbar bedrohlich und daher im Vordergrund der Überlegungen war der Lehrermangel an den Gymnasien. Zwischen einem vermehrten Zugang zu dieser Schulart und der damit nicht Hand in Hand gehenden Entwicklung der Nachwuchszahlen bei den Lehrern öffnete sich die Schere immer weiter. Dies war kein auf das Land beschränktes Problem, aber es erfuhr in Baden-Württemberg eine besondere Verschärfung. Während im Bundesgebiet gegen Ende der „Ära Storz" durchschnittlich 15,4 % der Schüler und Schülerinnen des 5. bis 8. Pflichtschuljahrgangs ein Gymnasium besuchten, waren es in Südwestdeutschland 19,4 %. Andererseits orientierte sich eine wachsende Zahl der für das Lehramt in Betracht kommenden Studierenden der Universitäten und Technischen Hochschulen während des Studiums um. Seit die Gründung Pädagogischer Hochschulen abzusehen und dann erfolgt war, bot sich besonders für viele Geisteswissenschaftler eine ernsthafte Alternative: Das Studium dauerte viel weniger lang, war stärker gelenkt und dadurch im Ergebnis weniger unsicher, und es führte nach einem als weniger anspruchsvoll eingeschätzten Examen in einen Beruf, in dem schon das Nettoeinkommen nicht sehr weit unter dem des Lehrers an Gymnasien lag und sich durch die sozial ausgleichenden Maßnahmen des Staates diesem noch stärker annäherte.[61] Studierende der

[61] Eine in dieser Zeit angestellte Untersuchung des Philologenverbandes, die damals typische Lehrerfamilien (2 Erwachsene mit einem Einkommen, 2 Kinder) mit unterschiedlicher Ausbildung verglich und danach fragte, wann das tatsächlich zur Verfügung stehende Nettolebenseinkommen des Lehrers am Gymnasium das des Volksschullehrers, der früher in den Beruf gelangte, hinter sich ließ, kam zum überraschenden Ergebnis, dass dies mit über 60 Jahren, also wenige Jahre vor dem Erreichen der Altersgrenze, der Fall war.– Die Stellungnahme der Abt. U III zur

mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe hatten darüber hinaus die Wahl zwischen der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien und der Diplomprüfung. Da Wirtschaft und Industrie seit der Währungsreform einen weltweit als „Wirtschaftswunder" bestaunten Aufschwung genommen hatten, konnten tüchtige Hochschulabsolventen mit dem Diplom dort auf ein Anfangsgehalt hoffen, das die vom Staat gewährten Beträge deutlich übertraf.

Die Lage an den Schulen wurde weiter dadurch verschärft, dass der Lehrermangel in den einzelnen Fächern unterschiedlich groß war. In Geschichte und den alten Sprachen war er am geringsten, in Mathematik am stärksten. Von jeweils 100 Unterrichtsstunden waren nach dem Lehrplan fast 13 im Kernfach Mathematik zu erteilen, doch entfielen nur 7,2 von jeweils 100 Lehrbefähigungen auf dieses Fach. Selbst die Altersstruktur wies in dieselbe Richtung: Etwas über 23 % des Lehrerbestandes der Gymnasien standen im Alter von 55 oder mehr Jahren, würden also in Kürze nicht mehr zur Verfügung sein. Von den Mathematikern waren es jedoch fast 30 %.[62]

Lage und Entwicklung waren bei den Gymnasien unverkennbar ungünstiger als bei den ebenfalls noch unter Lehrermangel leidenden Volks- und Mittelschulen. Auch im innerdeutschen Vergleich schnitt

---

Änderung des Besoldungsgesetzes (v. 6. 12. 1963, also noch während der Amtszeit von Minister Storz) bot in zwei Anlagen einen Vergleich zwischen dem damaligen Ist-Stand und Vorschlägen der SPD-Fraktion, der Lehrerverbände und des Besoldungsreferats im Kultusministerium, ergänzt durch einen eigenen, im Textteil begründeten Vorschlag. – Sowohl der nachlassende Zugang zum Studium an wissenschaftlichen Hochschulen als auch der Schwund während dieses Studiums waren belegbar. Im WS 1960/61 befanden sich 1838 Lehramtsstudierende an den wissenschaftlichen Hochschulen des Landes im 1. und 2. Fachsemester, ein Jahr später nur noch 1672, zwei Jahre später 1481, drei Jahre später 1354, und dies bei steigenden Abiturientenzahlen, die an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs die Zahl der Studierenden im 1. und 2. Semester in vier Jahren von 1618 auf 2328 zunehmen ließen. Die genannten 1838 Studierenden (1960/61) lassen sich auch mit dem Bestand der Folgejahre vergleichen: 1961/62 gab es im 3. und 4. Semester 1648 Studierende, 1962/63 im 5. und 6. Semester 1556. Beim Jahrgang davor war der Unterschied noch auffälliger: 1826 Studierende im 1. und 2., ein Jahr darauf 1630 im 3. und 4., zwei Jahre danach 1446 im 5. und 6., drei Jahre danach 1131 im 7. und 8. Semester. (Stellungnahme v. 6. 12. 1963 und etwas spätere Statistik der Abt. U III zum Lehrernachwuchs.)

[62] Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage der Abg. Wurz und Gen. betr. Lehrermangel an den Gymnasien – Beil. 4025; U III 4000/22 v. 17. 3. 1964 (Pressemitteilung Nr. 14/1964). Die Aufschlüsselung der Teilnehmer(innen) am Vorbereitungsdienst in Baden-Württ. zwischen 1958 und 1964 zeigt – bei insgesamt steigender Zahl – ebenfalls eine Verschiebung: Der Prozentsatz der Geisteswissenschaftler erhöhte sich von 61,7 auf 69,8 %, während es bei den math.-naturwissenschaftlichen Fächern einen Rückgang von 24,0 auf 20,9 %, bei den künstlerischen Fächern von 14,3 auf 9,3 % gab.

Baden-Württemberg nicht zu seinem Vorteil ab. Kamen im Bundesgebiet insgesamt durchschnittlich 18,3 Schüler der Gymnasien auf einen Lehrer, so waren es im Südwesten Deutschlands 20,2.[63] Das Oberschulamt Nordwürttemberg errechnete Ende 1964 für seinen Bereich ein Defizit von 156 Lehrern. Von den planmäßigen Unterrichtsstunden wurden in Mathematik über 1400 fachfremd, 64 überhaupt nicht erteilt. Für das Fach Deutsch lauteten die entsprechenden Zahlen 1083 und 33, für Leibesübungen 497 und 112, für Erdkunde 324 und 16, für Musik 156 und 121.[64] Da alle Lehrer mehrere Fächer hatten, wurden sie überwiegend da eingesetzt, wo die Notwendigkeit am offensichtlichsten war. Damit jedoch wuchsen die Probleme auch an anderen Stellen.

Dass die bei der Klassenbildung geltenden Richtzahlen überschritten wurden,[65] schuf nur vorübergehend Abhilfe und brachte nicht zu unterschätzende pädagogische Nachteile mit sich. 1965 stiegen die Anmeldungen zu den Gymnasien im Land um durchschnittlich 15 %; rund 300 zusätzliche Klassen waren zu bilden. Es war unvermeidlich, die Richtzahlen noch stärker zu überschreiten, zugleich aber auch den Pflichtunterricht selbst in zentralen Fächern des Gymnasiums – Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik – zu kürzen. Die seit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung besonders in der Oberstufe einzurichtenden Arbeitsgemeinschaften, die interessierte Schüler für den Wegfall bisheriger Pflichtfächer entschädigten, konnten vielfach nicht mehr angeboten werden. Vom „Mittelwert" von 1,7 Lehrern je Klasse, den die Kultusministerkonferenz bis 1970 zu erreichen empfahl, war man bei einem Durchschnitt von 1,38 Lehrern weit entfernt. Der „Zielwert" der KMK erschien schlechthin utopisch, wenn schon der „Mittelwert" rund 2700 zusätzliche Lehrer erforderte – fast die Hälfte des vorhandenen Bestandes.[66]

---

[63] Bericht der „Stuttgarter Zeitung" v. 1. 4. 1967 (S. 17) über eine Untersuchung des Wissenschaftsrats. Nach einer Statistik der Abt. U III betrug der Ist-Stand an den öffentlichen Schulen des Landes im Schuljahr 1963/64 21,3 Schüler je Lehrer.

[64] Nach einem im November 1964 vom Oberschulamt bei den Schulleiterkonferenzen verteilten Informationsblatt.

[65] Sie betrugen 1964 40 Schüler für das 5. bis 10. Schuljahr, 30 Schüler für das 11. und 25 Schüler für das 12. und 13. Schuljahr. Nach der Feststellung des Kultusministeriums hätten bei Einhaltung der Richtzahlen zusätzlich 48 Klassen gebildet werden müssen, wobei diese Berechnung nicht berücksichtigt, dass sich ein höherer Bedarf ergab, wenn ein Gymnasium mehrere Typen (altsprachlich, neusprachlich, math.-naturwissenschaftlich) umfasste.

[66] AV der Abt. U III zur Neuordnung des Studiums und der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien (1965). Vgl. den Bericht der „Stuttgarter Zeitung" v. 12. 6. 1964 über eine Erklärung des Philologenverbandes Baden-Württ. zum Lehrermangel und die gedruckte Denkschrift des Verbandes v. 10. 7. 1964 zum gleichen Thema.

Tatsächlich sah es 1965 so aus: Innerhalb der Bundesrepublik Deutschland war der Umfang des den Schülern und Schülerinnen der Gymnasien erteilten Unterrichts in Baden-Württemberg am kleinsten, die Zahl der Schüler je Klasse jedoch am größten, und die baden-württembergischen Lehrer hatten die schwerste Unterrichtslast zu tragen.[67] Auch das Letztere konnte die Anziehungskraft des Berufes nicht erhöhen.

Welche Maßnahmen boten sich an? Eine ausreichende und schnelle finanzielle Besserstellung der Lehrer an Gymnasien, die werbewirksam hätte sein können, kam nicht in Betracht.[68] Auch der Einstellung interessierter Volks- und Mittelschullehrer an Gymnasien waren Grenzen gesetzt, wollte man die Schulart und ihr traditionelles Gepräge nicht im Wesen verändern. Fachfremder Unterricht in der Unter- und Mittelstufe durch Lehrer mit anderen Studienfächern war ebenfalls aus guten Gründen unerwünscht, obwohl er sich oft nicht vermeiden ließ. Kürzungen des Unterrichts in Fächern, in denen der Mangel besonders drückend war, durften weder das Ziel des Gymnasiums in Frage stellen noch das Gewicht bestimmter Fächer im Vergleich zu anderen mindern. Ein Ausgleich zwischen den vier Oberschulamtsbereichen fand statt, indem junge Lehrer nach dem Bestehen der Pädagogischen Prüfung in einen anderen Landesteil versetzt wurden, doch war dies nicht nur den Betroffenen, sondern auch den abgebenden Oberschulämtern sehr unwillkommen. Überdies war ein solcher Ausgleich zwar ein Gebot der Gerechtigkeit, schlug aber, solange die Gesamtlage unbefriedigend blieb, kaum zu Buche.

Als kurzfristig wirksame Maßnahme kam die Einstellung von Diplominhabern (ohne Staatsexamen) in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern in Betracht. Ihr Nutzen hing allerdings davon ab, ob es genügend Interessenten gab. Auch musste bedacht werden, dass nicht jeder, der sein Herz für die Schule entdeckte, nachdem er sich anderswo enttäuscht fühlte, ein vielversprechender Lehrer war. Auf längere Sicht war diese Öffnung überdies deshalb problematisch, weil sie an den Hochschulen die Neigung verstärkte, die Diplomprüfung anstelle der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien abzulegen, deren Spektrum breiter war.

Eine Vermehrung der sich zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt meldenden Hochschulabsolventen konnte somit in erster Linie durch eine Senkung der überlang gewordenen Studienzeiten zustande kommen, falls sie sich bewirken ließ. Sie konnte sich außerdem dadurch ergeben, dass strukturelle Veränderungen im Studium und Ersten Staatsexamen die Zahl der Umsteiger und Abbrecher unter den Studierenden verringerte. Im Zu-

[67] AV der Abt. U III (wie Anm. 66).
[68] Vgl. Anm. 61.

sammenhang mit einer Neufassung der Bestimmungen und Fachinhalte der Staatsprüfungen konnte schließlich erwogen werden, den Erwerb einer „Kleinen Fakultas" anzubieten, die in 6 Semestern erreichbar war und nach einem gleichfalls verkürzten Vorbereitungsdienst zum Unterricht an der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien (5.–10. Schuljahr) berechtigte. Sie vor allem konnte Studierende anziehen, denen im Verlauf des langen Hochschulstudiums die Luft auszugehen drohte, unter ihnen nicht zuletzt weibliche Studierende.

Die Klage über sich faktisch immer mehr verlängernde Ausbildungszeiten war in den Sechzigerjahren allgemein. Die rhetorische Frage des Bundestagsabgeordneten Dichgans: „Erst mit 30 im Beruf?" wurde zum Schlagwort. Es verband sich häufig mit der Feststellung, dass das Fachwissen in vielen Bereichen schneller als je zuvor veralte, sodass nicht mehr davon ausgegangen werden könne, einmal erworbene Sachkompetenz werde für die Dauer der Berufstätigkeit ausreichen. Education permanente/Lifelong learning laute das zukunftsträchtige Konzept. Dies galt insbesondere für die technischen und naturwissenschaftlichen Fachrichtungen, aber nicht nur für diese Bereiche.

Was immer im Einzelnen die Gründe für die Zunahme der Ausbildungsdauer waren – sie war unübersehbar auch im Bereich des Studiums für das Lehramt an Gymnasien. Das Statistische Landesamt Baden-Württemberg stellte fest, dass im Studienjahr 1959/60 5 % der Teilnehmer an den Prüfungen für dieses Lehramt 14 oder mehr Semester an der Universität oder Technischen Hochschule verbracht hatten. Nur vier Jahre später, im Studienjahr 1963/64, waren es 41 %.[69] Alle 783 Prüfungsteilnehmer des Jahres 1963 hatten im Durchschnitt 13,2 Semester an wissenschaftlichen Hochschulen zugebracht. Bei den 960 Teilnehmern an den beiden Prüfungsterminen des folgenden Jahres betrug der Durchschnitt schon 13,7 Semester.[70]

Die Hochschulen selbst schlugen Alarm, da sie durch die längere Verweildauer der eingeschriebenen Studierenden der Überfüllung nicht mehr Herr wurden. Die Ständige Konferenz der Kultusminister begrüßte in ihrem Beschluss vom 19. Juni 1964[71] die von der Westdeutschen Rektorenkonferenz gemachten Vorschläge. Sie bekannte sich zu einer Reform der

---

[69] Staatsanzeiger für Baden-Württ. v. 8. 1. 1966.

[70] AV der Abt. U III (wie Anm. 66). Der baden-württ. Ministerpräsident Hans Filbinger schrieb 1974 (S. 27): „Die Verweilzeiten auf den Universitäten nehmen ständig zu, ohne daß ein besserer Studienerfolg ersichtlich wäre. Würden diese Ausbildungszeiten pro Student nur um ein Semester abgekürzt werden, so könnten allein in Baden-Württ. über 6000 weitere junge Menschen studieren. Diese Zahl entspricht etwa der Studentenzahl der Universität Mannheim."

[71] KuU 1964, S. 910–912.

Prüfungs- und Studienordnungen, durch die ungerechtfertigte stoffliche Belastung beseitigt und Organisationsmängel in den Studiengängen behoben werden sollten. Erstrebt wurde eine Konzentration auf die Systematik des jeweiligen Faches, auf die Methodik des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens und auf die Vermittlung einer Grundausbildung, die während der Berufstätigkeit erweitert werden würde. Studienpläne sollten auf Zwischenprüfungen nach den Anfangssemestern zuführen, die den Studierenden eine frühzeitige Selbstkontrolle ermöglichten. Die Beratung der unteren und der Examenssemester sollte verstärkt, überfüllte Lehrveranstaltungen sollten unter Heranziehung der Lehrkräfte des sogenannten Mittelbaues geteilt werden. Für die Anfertigung vorgeschriebener Diplomarbeiten und der wissenschaftlichen Arbeiten („Zulassungsarbeiten"), die Teil des Ersten Staatsexamens waren, sollte eine Frist von sechs Monaten gelten.

Die Kultusminister scheuten sich nicht, darüber hinaus Änderungen anzusprechen, die mancherorts unwillkommen sein mochten. Sie forderten einen pünktlichen Beginn aller Lehrveranstaltungen und die Vermeidung vorzeitiger Beendigung, die Öffnung der Bibliotheken, Sammlungen, Seminare und Praktikumsräume am Abend und Wochenende und in der vorlesungsfreien Zeit, die volle Nutzung der Mittwochnachmittage und Samstagvormittage während des Semesters, den Wegfall der Pfingstferien, ein Angebot von Übungen und Kursen in der vorlesungsfreien Zeit und die Verlegung längerer Exkursionen in diese Zeit. Am Ende jedes Semesters sollte die Thematik des nächsten Semesters bekannt gegeben und geeignete Lektüre für die Semesterferien empfohlen werden. Auch die heikle Frage höherer Studiengebühren, falls das Examen nicht in einer angemessenen Zeit abgelegt war, wurde nicht vermieden und die Prüfung einer Höchststudiendauer angesprochen, deren Überschreitung die Exmatrikulation zur Folge haben würde, falls für das Weiterstudium keine sachliche Berechtigung nachgewiesen wurde.

Insgesamt war es ein erstaunliches Reformprogramm, das die Kultusminister der Öffentlichkeit vorlegten. Würden sie es durchsetzen oder würde der Anfangsschwung erlahmen, wenn die mit Sicherheit zu erwartenden Widerstände zu groß wurden? Die Minister waren sich darüber klar, dass alle Maßnahmen zur Verkürzung der Studiendauer nur in enger Zusammenarbeit mit den Hochschulen und Hochschullehrern Erfolg versprachen, und auch nur, wenn die Studierenden selbst das Programm innerlich unterstützten. Sie wollten jedoch ihrerseits „auf eine rasche Verwirklichung drängen". Zunächst handelte es sich um einen Appell an alle Beteiligten. Die Minister wussten, dass nicht weniger als eine „Änderung der Mentalität" an den Hochschulen erreicht werden müsse.

Als der Beschluss veröffentlicht wurde, hatte die Abteilung Gymnasien des baden-württembergischen Kultusministeriums mit einer Neugestaltung der Prüfungsordnungen für die künftigen Lehrer bereits begonnen.

12.5 Die Neugestaltung der Staatsprüfungen unter dem Eindruck des Lehrermangels

Als die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien im Jahr 1959 neu gefasst wurde,[72] stand im Vordergrund die Notwendigkeit, die Vorschriften im Land zu vereinheitlichen. Umfang und Inhalte der Prüfung wurden wesentlich von den Hochschulen bestimmt, doch machte es das Ziel der Einheitlichkeit dem Kultusministerium möglich, bei voneinander abweichenden Ansichten der Fachvertreter an den Hochschulen eine mittlere Linie oder auch eigene Vorstellungen durchzusetzen.

Fünf Jahre später war die Vorgabe der Lehrermangel und drastische Veränderungen schienen angezeigt. Im Gefolge des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 19. Juni 1964[73] erwarteten auch die Fraktionen der CDU, SPD und FDP/DVP im baden-württembergischen Landtag Maßnahmen, durch die eine kürzere Studiendauer erreicht würde, und im Zusammenhang damit die Überarbeitung der Prüfungsordnungen. Ein Vorschlag der FDP/DVP forderte bei unangemessen langem Studium sogar eine Verschärfung der Prüfung.[74]

Es lag nahe, einen Grund für die zunehmende Studienzeitverlängerung im Drei-Fächer-Studium zu sehen. Auch Kultusminister Hahn hatte sich diese Auffassung zu eigen gemacht, obwohl die Tendenz zum längeren Verweilen an der Universität in Bundesländern, in denen das Studium von Zwei-Hauptfächer-Kombinationen üblich war, ebenso beobachtet werden konnte. Tatsächlich war in Baden-Württemberg das Studium der Lehramtsbewerber mit zwei Hauptfächern durchschnittlich nur so unwesentlich kürzer, dass der Unterschied kaum ins Gewicht fiel.[75] Jedenfalls versprach der Gedanke, nur noch Zwei-Fächer-Kombinationen vorzusehen, keinen nennenswerten Wandel im Studienverhalten. Dagegen lag auf der Hand, dass nach einer solchen Änderung noch mehr Unterricht an den Gymnasien fachfremd erteilt werden müsste, obwohl dieser Unterricht

---

[72] Kap. 11.5.
[73] Kap. 12.4.
[74] Antrag der Abg. Erbe und Gen. v. 15. 7. 1964 (Beilage IV-94), Ziff. 4.
[75] AV der Abt. U III (wie Anm. 66): Bei einer durchschnittlichen Studiendauer von 13,7 (statt 8 bis 10) Semestern bei den Prüfungsteilnehmern des Jahres 1964 lag die von den Kandidaten mit zwei Hauptfächern in Anspruch genommene Zeit nur 0,3 Semester unter der der Kandidaten mit drei Fächern.

die Lehrer übermäßig belastete und die Schüler dennoch in aller Regel weniger förderte, als es der Unterricht eines ebenso guten Lehrers mit voller Ausbildung im Fach getan hätte.

Ein besonderes Problem des deutschen Südwestens war die große Zahl kleiner Vollanstalten, die sich aus der geographischen Situation und unterschiedlichen Bevölkerungsdichte ergab; mit der Zahl seiner Progymnasien stand Baden-Württemberg ohnehin an der Spitze der Länder. Wenn ein Zwei-Fächer-Lehrer aber nur in einem seiner Fächer einzusetzen war, was bei Kombinationen wie Latein–Griechisch oder Physik–Chemie leicht geschehen konnte, musste er in hohem Umfang fachfremd unterrichten oder aber den gesamten Unterricht in dem Fach übernehmen, in dem er verwendbar war. Das wiederum wirkte auf Lehrer mit einer ähnlichen Kombination zurück, übte also einen Dominoeffekt aus. Da sich zunehmend weniger Schüler für Griechisch entschieden, war abzusehen, dass mancher Lehrer der klassischen Sprachen während seiner gesamten Dienstzeit nie die Chance erhalten würde, Griechischunterricht zu erteilen.

Deshalb schlug die Abteilung U III Minister Hahn vor der Sitzung des Kulturpolitischen Ausschusses des Landtags am 18. September 1964 eine begrenzte Vermehrung der im Land zugelassenen Zwei-Fächer-Kombinationen vor.[76] Immerhin sollte sich, verglichen mit der 1962 gefundenen Lösung,[77] die Zahl mehr als verdreifachen: Deutsch, Englisch, Französisch und Latein sollten nicht nur untereinander, sondern auch mit Evangelischer oder Katholischer Theologie zu kombinieren sein, Mathematik mit allen Fächern der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe. Bei den Drei-Fächer-Verbindungen sollten die bisherigen Nebenfächer als Stützfächer mit geringeren Anforderungen verstanden werden, die das wissenschaftlich studierte Hauptfach bereicherten und ihrerseits durch das vertiefte Studium des Hauptfachs Bereicherung erfuhren. Dass dies der Fall sein würde, war bei geeigneten Kombinationen wie Physik (Hauptfach) – Mathematik – Chemie oder Englisch (Hauptfach) – Deutsch – Geschichte bzw. Französisch offensichtlich. Allerdings war, wenn die Prüfung etwa in einer modernen Fremdsprache als Stützfach hauptsächlich auf die Sprachbeherrschung abheben würde, eine auf die Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums eingeschränkte Lehrbefähigung angemessen. Dort würde das Können eines solchen Lehrers voll zur Geltung kommen; sein Hauptfach würde er auch in der Oberstufe unterrichten.

Falls dieses Konzept verwirklicht wurde, konnte die Art der Abnahme der Prüfung ebenfalls zur Verkürzung der Studiendauer beitragen: Statt einer alles umfassenden Prüfung am Ende der Studienzeit sollten die Stütz-

[76] AV der Abt. v. 17. 9. 1964 zu Punkt 1 der Tagesordnung.
[77] KuU 1962, S. 246; Kap. 11, Anm. 33.

fächer vorweg, am Ende des 6. Semesters, geprüft werden, sodass sich die Studierenden danach mit ganzer Kraft ihrem Hauptfach widmen konnten.

Die Gymnasialabteilung hatte, ergänzt durch Referenten der vier Oberschulämter, seit November 1963 Besprechungen mit Vertretern der naturwissenschaftlich-mathematischen Fakultäten der Universitäten und Technischen Hochschulen des Landes geführt. Der danach gebildete Ausschuss stimmte dem neuen Drei-Fächer-Modell zu. Er empfahl darüber hinaus einstimmig, in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern künftig auf schriftliche Prüfungen zu verzichten. Damit fiel auch die Bestimmung, dass, wenn zwei Klausuren keine ausreichende Note erhielten, die Prüfung im Fach nicht fortgesetzt werden konnte. Weiterhin sollte auf die Vorprüfung in Philosophie verzichtet werden, die bei vielen das Studium um ein Jahr verlängerte. Die Studierenden sollten künftig in ihrem Fachstudium mit den philosophischen Grundlagen der Fächer vertraut gemacht werden.[78]

Minister Hahn und der Kulturpolitische Ausschuss des Landtags befassten sich vor allem mit der Vermehrung zulässiger Fächerverbindungen eingehend. Alle auch künftig im Land nicht ausreichenden Kombinationen mussten im Einzelnen begründet werden. Am Ende wünschten die Abgeordneten, in einer weiteren Sitzung noch näher über die Verhältnisse in den anderen Bundesländern unterrichtet zu werden. Der Argwohn, das Land verfahre mit unnötiger Enge, war zu widerlegen. Beamte wie Albert Kieffer waren jedoch von den leidvollen Erfahrungen der Dreißigerjahre mit geprägt. Es erschien ihnen unerträglich, dass nach einer Besserung des Lehrermangels Bewerber mit guten Leistungen abgewiesen würden, weil für ihre Fächer kein Bedarf mehr vorlag, und das, nachdem sie über sechs Lebensjahre oder noch einiges darüber hinaus in die beiden Abschnitte ihrer Ausbildung investiert hatten. Für viele Fachrichtungen gab es kaum angemessen bezahlte Arbeitsmöglichkeiten außerhalb des Lehrberufs. Bisher hatten einschränkende Bestimmungen dafür gesorgt, dass Bewerber, die beide Staatsprüfungen bestanden hatten, eingestellt wurden, auch wenn es keine juristisch bindende Zusage gab. Es waren Beispiele bekannt, dass großzügigere Bundesländer anders verfuhren. Die Frage stellte sich daher in aller Deutlichkeit, ob weitherziges Entgegenkommen an persönliche Studienwünsche sich nicht auf längere Sicht als Falle erweisen würde. Kurzfristig freilich hatte jede Vermehrung der zulässigen Kombinationen die politische Opportunität für sich.

---

[78] AV wie Anm. 76 zu den Anträgen der Fraktion der CDU – Beil. 75, Ziff. 2 –, der Fraktion der SPD – Beil. 83 – und der Abg. Dr. Erbe und Gen. (FDP/DVP) – Beil. 94.

Der Entwurf der Stützfächer, die mit einer Vorprüfung abgeschlossen würden, sodass die abschließende Prüfung von ihnen entlastet wäre, führte fast zwangsläufig zum Konzept einer „Kleinen Fakultas", mit der nach dreijährigem Studium von zwei oder drei Fächern eine wichtige Etappe zur Großen Fakultas gemeistert sein würde, aber auch das Studium abgeschlossen werden konnte. Im letzteren Fall würden die Lehramtsbewerber ein Jahr lang an einem Seminar für Studienreferendare – ohne Referendare zu sein – in die Schulwirklichkeit eingeführt werden und standen dann als im gehobenen, nicht höheren Dienst eingestufte Lehrer zur Verfügung. Falls sie es wollten, konnten sie zu einem späteren Zeitpunkt zur Großen Fakultas aufstocken und in den höheren Dienst gelangen.

Als dieses Modell mit dem baden-württembergischen Philologenverband erörtert wurde, zeigte sich dieser nach anfänglicher Überraschung aufgeschlossen. Der Deutsche Philologenverband zwar lehnte ab, aber für die Standesvertretung der Lehrer an Gymnasien in Baden-Württemberg[79] waren die Vorteile des Modells überzeugend. Sobald die öffentliche Diskussion einsetzte, gingen die Meinungen freilich weit auseinander. An den Pädagogischen Hochschulen, die Nutznießer der Abwanderung von den wissenschaftlichen Hochschulen gewesen waren, protestierten manche Lehrende vehement und sagten das Ende ihrer Institution voraus. Heftige Ablehnung bekundeten auch die dort Studierenden. Weder von der Studentenschaft der Pädagogischen Hochschulen noch von denen, die für die Ausbildung des Volkes verantwortlich seien, könne die Kleine Fakultas hingenommen werden. Während sich der künftige Volksschullehrer auf über zehn Einzelprüfungen vorbereiten müsse, seien es beim künftigen Gymnasiallehrer nur zwei oder drei. Zudem könne dieser die Zweite Dienstprüfung nach kürzerer Zeit und (angeblich) mit geringerem Risiko ablegen. Der Pädagogischen Hochschule werde das Wasser abgegraben. Dabei müssten gerade für die Grund- und Hauptschullehrerausbildung „die besten Talente gewonnen werden".[80] Im Juli forderte eine Mitgliederversammlung des Landesverbandes der Studentenschaften an Pädagogischen Hochschulen eine „ministerielle Maßnahme, die zum Ziele hat, alle Lehrer für Volksschule, Realschule und Unterstufe der Gymnasien an den Pädagogischen Hochschulen auszubilden". Die Dozenten (Fachleiter) an den Seminaren für Studienreferendare sollten für das Institut der PH gewonnen werden. Andernfalls würden sich immer mehr Abiturienten für

[79] Zum geschilderten Zeitpunkt waren die Lehrer an Gymnasien, wenn sie einer Organisation angehörten, weit überwiegend Mitglieder des Philologenverbandes. Die GEW, deren Mitgliederbestand traditionell und hauptsächlich dem Volksschulbereich verbunden war, spielte in den Gymnasien kaum eine Rolle.

[80] Erklärung des Landesverbandes der Studentenschaften an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württ. (LSPH) laut „Stuttgarter Zeitung" v. 27. 4. 1966.

ein Studium an der Universität entscheiden, mit der Folge, „daß der Beruf des Volksschullehrers als weniger wichtig angesehen wird".[81]

Diese Ängste erwiesen sich als grundlos: Sowohl das Studium an den Pädagogischen Hochschulen als auch die Lehramtsstudiengänge an den Universitäten und Technischen Hochschulen erlebten in den folgenden Jahren einen deutlichen Zuwachs, da die anhaltende öffentliche Diskussion des Bedarfs an Lehrern und der Chancen in diesen Berufen die zu erwartende Werbewirksamkeit entfaltete. Ende November 1966 konnte der Leiter der Abteilung Pädagogische Hochschulen im Kultusministerium, Ministerialrat Dr. Willi Seitzer, mitteilen, dass die Zahl der Studierenden an den neun Pädagogischen Hochschulen des Landes mit etwa 7000 ihren bisher höchsten Stand erreicht habe.[82]

Die Planungsabteilung im Kultusministerium hatte ein anderes Konzept im Blick: Der Reallehrer in seiner gedachten Mittelstellung zwischen dem Lehrer an Grund- und Hauptschulen und dem Lehrer an Gymnasien sollte der „Lehrer der Zukunft" sein. Traditionell war er ein Volksschullehrer, der sich im Selbststudium auf eine zusätzliche „Fachgruppenprüfung" vorbereitet und diese bestanden hatte. Es gab daneben eine an die Volksschullehrerausbildung anschließende einjährige Zusatzausbildung an einem Institut in Tettnang, das dann an die Pädagogische Hochschule Weingarten verlegt wurde. Schließlich ließ sich eine Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule denken, bei der von Anfang an die Mittelschule (Realschule) das Ziel war. Man konnte bei diesem „grundständigen" Studiengang versuchen, die fachliche Ausbildung des Reallehrers durch Zusammenarbeit mit einer Universität der des Studienrats anzunähern. Die PH Ludwigsburg hat zusammen mit der TH Stuttgart dieses „Ludwigsburger Modell" entwickelt und dann verwirklicht. Alle drei Varianten erschienen für den Unterricht an den Klassen 5 bis 10 aller Schularten brauchbar. Dauerte der Lehrermangel an den Gymnasien an und führte zur Einstellung vieler Grund- und Hauptschullehrer und Realschullehrer an dieser Schulart, so näherte sich die Unter- und Mittelstufe der Gymnasien zwangsläufig der Realschule und einer verlängerten und verbesserten Hauptschule an. Der Zusammenfassung der ersten zehn Schülerjahrgänge in einer Zehnjahresschule oder Gesamtschule stand dann wenig mehr im Weg.

Es ist nicht anzunehmen, dass Minister Hahn diese Konsequenz der Entwicklung wollte. Wahrscheinlich ist sie nie in voller Deutlichkeit mit ihm erörtert worden. Für die Planer jedoch hatte sie viel für sich. Denn sie

---

[81] Beschluss der 15. ordentlichen Mitgliederversammlung des LSPH (siehe Anm. 80) vom Juli 1966 laut „Süddeutsche Schulzeitung" (GEW) v. 19. 11. 1966, S. 360.

[82] „Stuttgarter Zeitung" v. 28. 11. 1966. 1974 hatte dann allein die Pädagogische Hochschule Freiburg mehr als 4 500 Studierende. (Hug 2001, S. 611.)

entsprach den Wünschen und Zielen der GEW und auch – nach längerem Zögern – der SPD.[83] Deren Bundesvorsitzender[84] Willy Brandt genoss als Regierender Bürgermeister von (West-)Berlin[85] in Deutschland Ansehen und eine ständig zunehmende Beliebtheit: Im Dezember 1966 wurde er Bundesaußenminister und Stellvertreter des Bundeskanzlers K. G. Kiesinger, nach den Bundestagswahlen vom 28. September 1969 selbst Bundeskanzler.[86] Die Reformeuphorie der Zeit arbeitete der SPD zu, obwohl Hahn, der CDU zugehörig, einer ihrer Exponenten war. Sollte der Minister daher nach einigen Jahren nicht mehr auf der Woge verbreiteter Zustimmung schwimmen und durch einen Minister oder eine Ministerin aus den Reihen der anderen großen Volkspartei abgelöst werden, hatte man für deren Politik schon den Weg geebnet.

Wenn die Kleine Fakultas dennoch ernsthaft in Betracht gezogen wurde, gab es dafür einen eher schlichten Grund: Sie war, der Sache nach, von Georg Picht in seinem Alarmruf von Anfang 1964 begründet und empfohlen worden.[87] Aber auch die Fachleute, die seit Februar 1965 das „Strukturmodell für die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung" entwickelten, das Minister Hahn Ende Juli 1966 der Öffentlichkeit vorstellte,[88] mussten angesichts des für die nächsten 15 Jahre angenommenen Lehrer-

[83] Mit ihren „Bildungspolitischen Leitsätzen" v. 2. 7. 1964 (Mitteilung für die Presse Nr. 286/64 v. 3.7.) war die SPD auf die Linie der GEW eingeschwenkt und ging über deren „Bremer Plan" von 1960 (siehe Kap. 11.7) sogar noch hinaus, obwohl die deutsche Öffentlichkeit diesen mit wenig Zustimmung aufgenommen hatte. Ziel war die zehnjährige Einheitsschule für alle Kinder und Jugendlichen. Die übliche Ausbildung in Klassen von ähnlicher Begabungshöhe sollte aufgegeben werden. Vorgesehen wurde bis zum 7. Schuljahr eine „angemessene Differenzierung", die anscheinend dem Lehrer überlassen bleiben sollte, danach ein gemeinsamer Kern- und neben ihm Kursunterricht, der Unterschiede in der Neigung und Leistungsfähigkeit berücksichtigte. Als Schritt zum Ziel wurde die Zusammenlegung der Volks-, Mittel- und Oberschule zu einer organisatorischen Einheit verlangt, die als Übergangslösung zu verstehen war. Von der Planungsabteilung des Kultusministeriums wurde dafür bald danach die Bezeichnung „Additive Gesamtschule" gebraucht; auch bei ihr lag auf der Hand, dass sie eine Vorstufe zur „Integrierten Gesamtschule" darstellte. – Der Kulturpolitische Ausschuss der SPD arbeitete Anfang 1970 einen Gesetzentwurf aus, der für alle Lehrer ein achtsemestriges Studium an Universitäten oder Kunsthochschulen – die Pädagogischen Hochschulen sollten als Pädagogische Fachbereiche den Universitäten eingegliedert werden – und die gleiche Besoldung vorsah. Die pädagogischen und psychologischen Kenntnisse, die ein Lehrer der Grundstufe (Grundschule) benötige, seien ebenso hoch zu bewerten wie die Fachkenntnisse eines Oberstufenlehrers (am Gymnasium). („Stuttgarter Zeitung" v. 18. 2. 1970.)

[84] Als Nachfolger Erich Ollenhauers seit 16. 2. 1964.

[85] Das Amt bekleidete er von 1957 bis 1966.

[86] Er war bis 7. 5. 1974 Bundeskanzler.

[87] Picht 1965, S. 57–59.

[88] „Stuttgarter Zeitung" v. 28. 7. 1966.

bedarfs diesen Weg als einen von mehreren empfehlen. Hahn selbst betonte vor der Presse, innerhalb der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung stelle die Maßnahme nur eine Übergangslösung dar, wollte diese jedoch nicht befristen. Ausführlich äußerte er sich zu den vier Wegen zum Beruf des Reallehrers, der bewusst nicht Realschullehrer genannt werde, weil er grundsätzlich auch an der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums verwendet werden solle. Der vierte Weg war die praktisch-pädagogische Ausbildung von Lehramtsbewerbern, die die Kleine Fakultas erworben hatten, an einer Pädagogischen Hochschule: Karlsruhe war der dafür vorgesehene Ort.

Die Abteilung Gymnasien war davon ausgegangen, dass auf das sechssemestrige Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule eine Ausbildung am Studienseminar folgen würde, das alle für das Gymnasium bestimmte Lehramtsbewerber in ihre Aufgaben einführte.[89] Dies schloss keineswegs aus, dass Bewerber, die einer anderen Schulart zustrebten, ihre Einführung an der PH erhielten. Nicht befürwortet wurde jedoch ein beliebiges Hin und Her, bei dem Niveau und Anspruch, aber auch die Notengebung des Studienseminars einer Konkurrenz ausgesetzt sein würde, die unabhängig von ihrer Gleichwertigkeit den Weg ins Gymnasium in gleicher Weise ermöglichte. Es sollte nicht dazu kommen, dass bei der Einstellung am Gymnasium Bewerber, die mit besseren Noten von der PH kamen, den Vorrang vor denen erhielten, die sich im Studienseminar einer strengeren Auslese gestellt hatten. An diesem Punkt entzündete sich ein Streit, der mit Kieffers Übertritt in den Ruhestand endete.

Zunächst lief jedoch die Arbeit an der Gestaltung einer neuen Verordnung über die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien umfangreich, schwungvoll und ergiebig an.

Von der am 28. April 1964 durch die baden-württembergische Rektorenkonferenz eingesetzten Kommission, die sich mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern befassen und Verbesserungsvorschläge zum Ablauf und zur Dauer des Studiums dieser Fächer erarbeiten sollte, ist schon die Rede gewesen. Sie wurde von Professor Margot Becke vom Anorganisch-Chemischen Institut der Universität Heidelberg geleitet. Nach eingehenden Gesprächen mit den Rektoren der wissenschaftlichen Hochschulen des Landes wurde 1965 für den geisteswissenschaftlichen Bereich ebenfalls eine Kommission gebildet und Professor Ernst W. Zeeden anvertraut, der der Lehrstuhlinhaber für neuere Geschichte an der Universität Tübingen war. Der Beschluss der Kultusminister vom 19. Juni

[89] So waren auch die Seminarleiter bei der Dienstbesprechung am 18. 2. 1965 unterrichtet worden.

1964[90] bildete die Leitlinie für die neue Kommission; er ging mit geringfügigen Abwandlungen[91] und wertvoller Konkretisierung in die „Richtlinien für eine sinnvolle Konzentration und Verkürzung des Studiums ... für das Lehramt an Gymnasien" vom 3. August 1965 ein.

Für die Verwaltung war es ein Gewinn, dass ein Teil der Diskussion an den Hochschulen und zwischen einander gleichgestellten Hochschullehrern geführt wurde, auch wenn bei harten Auseinandersetzungen, etwa über den Wegfall des Philosophikums, das Kultusministerium die Sitzung im Stuttgarter Neuen Schloss leitete. Zahlreiche Anregungen wurden durch die Universitäten fast ohne Einwände übernommen, so die Ablösung der unscharf begrenzten Pro-, Unter-, Mittel- und Oberseminarscheine, die von den Studierenden erworben werden mussten. Man einigte sich, dass die Seminare vor der lang schon erörterten und nun beschleunigt eingeführten Akademischen Zwischenprüfung einheitlich als Proseminare, die Seminare im Hauptstudium als Hauptseminare bezeichnet wurden, während das Oberseminar für Doktoranden und post-graduate studies bestimmt sein sollte. Damit ging Hand in Hand eine Verringerung der Zahl der für die Meldung zur Prüfung erforderlichen Scheine, bei denen es zuvor in manchen Fächern zeitraubenden Wildwuchs gegeben hatte.[92] Zusätzlich zu den schon erwähnten Kombinationen zweier Hauptfächer, die zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst und Schuldienst in Baden-Württemberg berechtigten, wurden Verbindungen von Evangelischer oder Katholischer Theologie, Deutsch, Englisch und Französisch mit Geschichte oder Geographie empfohlen. Neu war auch der Vorschlag, beliebige Kombinationen von Hauptfächern derselben Gruppe – etwa Deutsch und Wissenschaftliche Politik – zu gestatten, falls vor oder nach der Ablegung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt eine Prüfung in einem zusätzlichen Nebenfach bestanden wurde.

Die Kleine Fakultas wurde bejaht. Sie sollte nach 6–7 Semestern, die Große Fakultas nach 8–10 Semestern erworben werden. Die Kleine Fakultas konnte zwei bestimmte oder drei beliebig gewählte Fächer umfassen. Im letzteren Fall erstreckte sich die volle Prüfung nur noch auf eines

[90] Siehe Kap. 12.4.

[91] Da in der Zeit der Pfingstferien herkömmlich große überregionale Fachkongresse stattfanden, wurde die Beibehaltung dieser Unterbrechung des Sommersemesters empfohlen.

[92] Anfangs der Fünfzigerjahre nahm der Ordinarius für neuere deutsche Literatur an der Universität Tübingen, dessen Oberseminar besucht werden musste, da er einer der beiden Fachprüfer war, in dieses Seminar nur Studierende auf, die vorher bei allen anderen Lehrenden gehört und möglichst Seminarscheine erworben hatten. Selbst das „Stilisticum", eine Anfängerübung, wurde sogar von Bewerbern verlangt, die nach dem Besuch anderer Universitäten erst in höherem Semester nach Tübingen kamen, um das Staatsexamen in Württemberg abzulegen, wo sie in den Schuldienst eintreten wollten.

der drei Fächer. Der Erwerb zweier qualifizierter Hauptseminarscheine je Fach sollte bei der Meldung zur Wissenschaftlichen Prüfung, der Erwerb eines solchen Scheines je Fach bei der Kleinen Fakultas ausreichen.

Die wissenschaftliche Arbeit sollte nach 4–5, ausnahmsweise 6 Monaten abgegeben werden, schriftliche Prüfungen (Klausuren) sollten auf Deutsch (eine Klausur) und die fremdsprachlichen Fächer (2 Klausuren) beschränkt bleiben. Lateinkenntnisse im Umfang des Großen Latinums, die für das Studium der Theologie, der klassischen Sprachen, der Romanistik und Geschichte als unabdingbar erschienen, sollten vor Studienbeginn erworben und bis zur Zwischenprüfung, spätestens in ihr nachgewiesen werden. Auf die Schulpraktika an Gymnasien und Volksschulen sollte verzichtet werden; der Gewinn von acht Arbeitswochen wurde für wichtiger erachtet als der „eventuelle pädagogische Effekt". Die Ausbildung in Pädagogik und Jugendpsychologie sollte der zweiten Ausbildungsphase, dem Vorbereitungsdienst, überlassen werden. Zum Philosophikum wurde vorgeschlagen, es durch den erfolgreichen Besuch eines Proseminars und die Teilnahme an zwei weiteren Lehrveranstaltungen im Fach zu ersetzen. Wert und Wirkung des bisherigen Begleitstudiums und der Prüfung hätten beim Durchschnitt der Studierenden „in keinem Verhältnis zu den Anstrengungen und dem Zeitaufwand" gestanden; das Philosophikum habe erheblich zur Verlängerung des Studiums beigetragen.[93]

Die betroffenen Fachvertreter wehrten sich hartnäckig, blieben jedoch in einer abschließenden Besprechung im Ministerium, bei der die Hochschulen durch ihre Rektoren oder deren Vertreter repräsentiert waren, ohne Unterstützung. Kieffer regte an, beim Begleitstudium in Philosophie, Pädagogik und Pädagogischer Psychologie den Nachweis erfolgreicher Teilnahme an einer von einem habilitierten Hochschullehrer veranstalteten Übung ausreichen zu lassen. Zugleich schlug er vor, besonders interessierten Studierenden eine Kombination von Philosophie – und ebenso Pädagogik – als Hauptfach mit Deutsch, Englisch, Französisch oder Mathematik als weiterem Hauptfach und einem Nebenfach derselben Gruppe zu ermöglichen. Immerhin einer der Lehrstuhlinhaber ließ sich gewinnen: „Sie nehmen uns viel", sagte er, „aber Sie geben uns mehr."

Bei der schriftlichen Stellungnahme der Fakultäten der Universitäten hatte es weiterreichende Wünsche gegeben,[94] aber die Verordnung vom 6. Juni 1966 folgte Kieffers von den Universitäten überwiegend begrüßtem Kompromiss.[95]

---

[93] Richtlinien v. 3. 8. 1965.

[94] Bei den Voten der Fakultäten dürfte kollegiale Rücksichtnahme eine wesentliche Rolle gespielt haben, denn der Zeitverlust durch das Begleitstudium war von vielen Vertretern anderer Fächer bedauert und eine Änderung gewünscht worden.

[95] RegBl BW 1966, S. 101; KuU 1966, S. 603; § 3 und § 4 (3).

Nehmen und Geben hätte kennzeichnend über der ganzen Verordnung stehen können: Sie war nicht von Zuchtmeistern entworfen, die den Studierenden ein entspanntes Studium missgönnten. Zugleich mit der Forderung, die Wissenschaftliche Prüfung zwischen dem 8. und 10. Studienhalbjahr abzulegen, wurde die Möglichkeit eröffnet, sie innerhalb der vorgegebenen Frist auf zwei aufeinander folgende Termine zu verteilen, was Spannung und Stress erheblich verringerte.[96] Auch beim Latinum folgte das Ministerium nicht den weitergehenden Wünschen der Philosophischen Fakultäten des Landes. Das Große Latinum blieb Voraussetzung für das Studium der Evangelischen und Katholischen Theologie und der klassischen Sprachen, ferner für Französisch und Geschichte, sofern diese Fächer als Hauptfächer studiert wurden. Für Französisch und Geschichte als Nebenfächer reichte das Kleine Latinum aus, ebenso für Deutsch und Englisch als Hauptfächer. Für Deutsch und Englisch als Nebenfächer und für Russisch als Haupt- oder Nebenfach brauchten Lateinkenntnisse, so wertvoll und erwünscht sie waren, nicht durch ein erworbenes Zeugnis nachgewiesen zu werden.[97]

Mit der Begrenzung der Arbeitszeit für die wissenschaftliche (Haus-) Arbeit wurde die Forderung an die Prüfer verbunden, Themen zu stellen, für deren Erarbeitung vier Monate – in den naturwissenschaftlichen Fächern, in denen nicht immer sofort ein Praktikumsplatz zur Verfügung stand, sechs Monate – ausreichten.[98] Ob diese Arbeiten statt wie bisher vor den schriftlichen und mündlichen Prüfungen oder im Anschluss an diese verfasst werden sollten, wenn die Kandidaten und Kandidatinnen gezeigt hatten, dass sie über breite Kenntnisse im Fach verfügten, vom Prüfungsdruck aber frei waren, hatte das Ministerium mit den Hochschulen erörtert. Auch hier war die Anregung vom Ministerium gekommen. Nun war es jedem Fach an den Hochschulen freigestellt, einheitlich für alle Prüfungsteilnehmer die eine oder andere Lösung zu wählen.[99]

Von der gegebenenfalls im Fach zu fertigenden Arbeit abgesehen, war die Wissenschaftliche Prüfung in Mathematik, Physik, Chemie und Biologie künftig eine ausschließlich mündliche Prüfung. Für Deutsch, Geschichte und Wissenschaftliche Politik als Hauptfächer, außerdem für die Hauptfächer Philosophie und Pädagogik und für Geographie war eine Klausur vorgeschrieben. In allen Fremdsprachen gab es zwei Klausuren.

---

[96] KuU 1966, VO v. 6. 6. 1966, § 5 Abs. 4.

[97] KuU 1966, VO v. 6. 6. 1966, § 4 Abs. 4. Bald darauf wurden für die Studierenden der Theologie (beider Konfessionen) die 1966 noch entschieden festgehaltenen Anforderungen in Latein verringert: Verordnungen v. 9. 4. 1969 (RegBl BW S. 76, KuU S. 490) und 14. 10. 1975 (RegBl BW S. 746/747, KuU 1976, S. 31).

[98] KuU 1966, VO v. 6. 6. 1966, § 8 Abs. 2.

[99] KuU 1966, VO v. 6. 6. 1966, § 8 Abs. 3.

Nach dem Willen des Ministers und des Landtags war bei den Fächerkombinationen die Zahl der Wahlmöglichkeiten nun größer als zuvor. In der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe waren auch Philosophie, Pädagogik und Leibesübungen zu finden, ebenso in der geisteswissenschaftlichen Gruppe, wo außerdem Mathematik hinzukam. Für die Teilnahme am Vorbereitungsdienst in Baden-Württemberg und die Einstellung in den öffentlichen Schuldienst des Landes verblieben einige Einschränkungen: Die Hauptfächer Russisch und Wissenschaftliche Politik mussten in Zwei-Fächer-Verbindungen mit einem der Hauptfächer Deutsch, Englisch, Französisch oder Mathematik verbunden sein, das Hauptfach Griechisch mit einem dieser Hauptfächer oder Latein. Für Philosophie und Pädagogik blieb es beim erwähnten Vorschlag des Ministeriums. Nicht zugelassen waren wie bisher Verbindungen des Hauptfachs Geographie mit Geschichte oder Latein als weiterem Hauptfach, ebenso Verbindungen des Hauptfachs Leibesübungen mit Geschichte, Geographie oder Chemie als weiterem Hauptfach. In Drei-Fächer-Kombinationen musste das Fach Leibesübungen, falls gewählt, Nebenfach, die wissenschaftliche Arbeit also einem der anderen Fächer zuzuordnen sein. Schließlich wurde gefordert, dass in Drei-Fächer-Kombinationen mit Wissenschaftlicher Politik Geschichte ebenfalls vertreten war.[100]

Im Fächerteil der neuen Verordnung war auf Einheitlichkeit und Stimmigkeit aufmerksam geachtet. Bei den Fachinhalten wurden stets zuerst die Grundforderungen genannt, dann die Leistungen, die zusätzlich zu erbringen waren, wenn das Fach als Hauptfach studiert wurde. In verwandten Fächern entsprachen sich die Zahl und Art der Scheine, die bis zur Meldung zur Prüfung erworben werden mussten, die inhaltlichen Anforderungen und die Dauer der Prüfung im mündlichen und gegebenenfalls schriftlichen Teil. Wo Klausuren sowohl von den Hauptfachstudenten als auch von den Nebenfachstudenten gefordert wurden, waren unterschiedlich schwierige Aufgaben zu stellen. Davon abgesehen, sollten im Bereich derselben Außenstelle des Prüfungsamtes, also in jedem Regierungsbezirk, alle Bewerber im gleichen Fach dieselben Aufgaben erhalten.[101]

Eine wichtige Vorgabe für die mündliche Prüfung war die Bestimmung, dass diese sich nicht auf die vom Teilnehmer angegebenen Spezialgebiete beschränken dürfe und dass die Spezialgebiete ihrerseits eine angemessene Größe haben müssten. Beispiele für den Umfang waren in der Verord-

---

[100] KuU 1966, VO v. 6. 6. 1966, § 3.

[101] KuU 1966, VO v. 6. 6. 1966, Abschnitt III. In der Änderungsverordnung v. 9. 4. 1969 (RegBl BW S. 76, KuU S. 490) wurde die letztere Bestimmung dahingehend geändert, dass alle Bewerber derselben Hochschule die gleichen Aufgaben erhalten sollten.

nung genannt. Beide Forderungen ergaben sich unmittelbar aus dem Prüfungszweck. Die erstere zielte nicht, wie öfters unterstellt wurde, auf ein unerreichbares enzyklopädisches Wissen im Fach ab, sollte aber völliger Ahnungslosigkeit in weiten Bereichen des studierten Faches vorbeugen. Denn eine angemessene Informiertheit war für die erfolgreiche Tätigkeit in der Schule unumgänglich, so zweckmäßig es war, wenn während des Studiums immer wieder einmal auch die Antwort auf eng begrenzte Fragen gründlich und genau erarbeitet wurde. Mit der Kenntnis kleiner Ausschnitte aus dem Unterrichtsstoff der Klasse kommt der Lehrer nicht aus. Dass die Spezialgebiete als Schwerpunkte eines jahrelangen Studiums nicht beliebig klein gewählt werden sollten, war überdies eine Forderung der Gerechtigkeit: Das Prüfungsamt für das Lehramt an Gymnasien stand in der Pflicht, darauf zu achten, dass an verschiedene Kandidaten nicht völlig unvergleichbare Erwartungen gestellt wurden. Zu diesem Thema haben in den folgenden Jahren, als die Studentenunruhen manchen Prüfenden ein weitgehendes Entgegenkommen angeraten sein ließen, immer wieder Gespräche stattgefunden, mit denen versucht wurde, schleichender Aushöhlung der Prüfungsanforderungen entgegenzuwirken.

Schließlich die Bewertung: „Bei der Notengebung kommt dem Ergebnis der mündlichen Prüfung besondere Bedeutung zu."[102] Auch diese Bestimmung entsprach nicht der Überzeugung aller Hochschullehrer. Aber anders als etwa der Archivdienst ist der Lehrberuf ein in besonderem Grad mündlicher Beruf. Der Umfang der Kenntnisse und deren Richtigkeit sind für den Unterricht wesentlich, aber erst in Verbindung mit Ausdrucksfähigkeit und dem Geschick, auch auf Zwischenfragen schnell, klar und prägnant zu antworten, kommen sie voll zur Geltung.

Die Verordnung vom 6.6.1966 war gründlicher durchgearbeitet und als Ganzes schlüssiger als die früheren Ordnungen. Ungezählte Gruppen- und Einzelgespräche waren über den endgültigen Wortlaut geführt worden. Zum ersten Mal hatte Kieffer auch Vertreter der Studierenden zu einer Besprechung ins Ministerium geladen, damit sie Gelegenheit hätten, ihre Vorstellungen vorzutragen und zu begründen.[103] Zwar blieb es auch diesmal nicht aus, dass bald Verbesserungen für eine Neufassung vorge-

[102] KuU 1966, VO v. 6. 6. 1966, § 11.

[103] Noch kurze Zeit vor den Studentenunruhen, deren Wortführer dann allerdings schnell jede Scheu ablegten, waren die Stellungnahmen bei dieser Sitzung unerwartet verhalten und wenig ergiebig. Änderungen des Gewohnten wurden kaum gewünscht und wenn, dann unter Berufung auf Professoren, mit denen vorher gesprochen worden war. Als innerhalb kurzer Zeit zum dritten Mal ein Diskussionsbeitrag mit den Worten „Herr Prof. X. meint ..." eingeleitet wurde, warf ein Angehöriger des Ministeriums ein: „Wollen Sie uns nicht Ihre eigene Meinung sagen? Die Professoren kommen ausführlich zu Wort."

merkt werden mussten. Insgesamt jedoch bewährte sich der gefundene Wortlaut, solange er auch in turbulenter Zeit nicht unterlaufen wurde.[104]

Als die endgültige Gestalt der Verordnung über die Wissenschaftliche Prüfung abzusehen war, wurden die geltenden Bestimmungen über den Vorbereitungsdienst und die Pädagogische Prüfung ebenfalls überprüft. Das Ende von Kieffers Dienstzeit war 1968 zu erwarten; er wollte seinem Nachfolger und dessen Mitarbeitern neuwertiges Handwerkszeug übergeben, damit sie nicht neben dem Alltag her gleich zu Anfang zusätzlich mit zeitraubenden Aufgaben belastet wären. Die im Juli 1967 veröffentlichte neue Verordnung[105] für die Studienseminare in Esslingen, Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Rottweil, Stuttgart und Tübingen[106] verblieb in der Tradition, die sich bewährt hatte. Grundsätzlich war die Ausbildung zweijährig, wurde aber wiederum – für eine Übergangszeit von fünf Jahren – auf vier Tertiale beschränkt. Für die Dauer der Kürzung war auch

---

[104] Wenn die Verordnung elf Jahre später durch eine neue Verordnung (v. 2. 12. 1977, RegBl BW 1978, S. 1, KuU 1978, S. 473) abgelöst wurde, so hauptsächlich weil inzwischen im Auftrag der KMK Fächerinhalte erarbeitet worden waren, die in die Prüfungsordnungen aller Bundesländer eingehen sollten. Sie sollten nach der ursprünglichen Vorstellung der nach ihrem schleswig-holsteinischen Vorsitzenden benannten „Assmann-Kommission" so, wie sie waren, übernommen werden, damit im Bundesgebiet Einheitlichkeit erreicht würde, wurden jedoch im Gefolge des KMK-Beschlusses v. 22. 5. 1970 ähnlich wie vor 1966 mit den Hochschulen eingehend erörtert und aufgrund dessen teilweise abgewandelt. Die vorangegangene Änderung v. 9. 4. 1969 (RegBl BW S. 76, KuU S. 490) betraf hauptsächlich die Organisation der Prüfung, für die ein Prüfungsamt mit Außenstellen bei den vier Oberschulämtern zuständig wurde, ferner die zur Linderung des Lehrermangels eröffnete Möglichkeit, theol. Abschlussprüfungen und Diplomprüfungen in Mathematik oder einer Naturwissenschaft als Haupt- oder Nebenfachprüfungen im Sinne der Wissenschaftlichen Prüfung anzuerkennen, das Latinum (wie Anm. 97) sowie die Fächer Geschichte, Kunst- und Musikwissenschaft.

[105] VO des Kultusministeriums Baden-Württ. über den Vorbereitungsdienst und die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien und über den Vorbereitungsdienst und die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien v. 26. 7. 1967 (RegBl BW S. 129, KuU S. 908).

[106] 1972 kam Heilbronn zunächst als Außenstelle von Stuttgart, seit Ende 1973 als eigenständiges Seminar hinzu, 1973 die Abt. für das Lehramt an Gymnasien am Seminar für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen Ravensburg-Weingarten. Die steigende Zahl der Auszubildenden machte sowohl die Erweiterung der vorhandenen als auch die Gründung neuer Seminare unausweichlich. In seiner Rede zur Eröffnung des Seminars Heilbronn am 21. 12. 1973 erwähnte Minister Hahn, dass die Zahl der baden-württ. Abiturienten die 18 000-Grenze weit überschritten habe; vor 10 Jahren seien es noch rund 9 100, vor 20 Jahren 3 700 gewesen. Die Zahl der Studierenden aller Fachrichtungen habe sich zwischen dem WS 1963/64 und dem WS 1973/74 von rund 45 300 auf rund 80 000 erhöht. Über 8 300, unter Einschluss der Kleinen Fakultas über 9 400 Lehramtsbewerber hätten im letzten Jahrzehnt die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien oder für das Lehramt an der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien bestanden.

die Unterrichtsverpflichtung der Studienreferendare und -referendarinnen – 8 Wochenstunden im ersten Jahr, danach 14 Wochenstunden – auf acht Wochenstunden begrenzt. Für die Bewerber für das Lehramt an der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien dauerte der Vorbereitungsdienst ein Jahr.[107]

Die mündliche Prüfung wurde von dem Teil entlastet, der die im Lehrgang vermittelte Kenntnis des Schulrechts und der Schulverwaltung betraf. Neu gefordert wurde jedoch „Einblick in die neuere jugendpsychologische Forschung, insbesondere in die Entwicklungspsychologie und die Psychologie des Lehrens und Lernens, Einblick in die Jugendsoziologie".[108]

Das getrennt ermittelte Ergebnis für Pädagogik und Psychologie und die Didaktik und Methodik der studierten Fächer wurde in einer Note zusammengefasst.[109] Nach wie vor gründete das Urteil über die Lehrbefähigung auf zahlreichen Eindrücken verschiedener Personen: mindestens zwei Unterrichtsbesuche des Vorsitzenden des Prüfungsausschusses, an dessen Stelle ein anderer Vertreter der Unterrichtsverwaltung, der dem Prüfungsamt angehörte, treten konnte, möglichst in verschiedenen Fächern, und mindestens zwei Besuche durch jeden der den Referendar ausbildenden Fachleiter, möglichst auf verschiedenen Klassenstufen.[110] So entstand gewiss fast immer ein nicht zufälliges, sondern zutreffendes Bild.

Als die Prüfungsordnung über die zweite Ausbildungsphase erschien, befand sich Albert Kieffer im Ruhestand, doch war sie noch ein Teil seines Wirkens. Auch für die Neufassung der Verordnung über die Künstlerische Prüfung für das Lehramt an Gymnasien, die am 9. August 1968 veröffentlicht wurde,[111] hatten die Vorarbeiten noch unter ihm begonnen.

Dass auf das Ende von Kieffers Dienstzeit ein harter Schatten fiel, ist bereits angedeutet worden.

Die „Verordnung über die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien und über die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien" hatte im Entwurfsstadium den Ort genannt, wo der Vorbereitungsdienst für die Bewerber mit der Kleinen Fakultas stattfinden würde. Sie konnten zwischen dem Studienseminar, das auf das Gymnasium vorbereitete, und einer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule, die auf die Realschule vorbereitete, wählen. In einer internen Besprechung wurde Abteilung U III darauf hingewiesen, dass in dieser Verordnung ein Hinweis auf eine andere Schulart nicht am Platz sei: Er gehöre in die entsprechende Verordnung über die Realschule.

---

[107] Wie Anm. 105, § 7 (1), § 8 (5), § 37 (2) und (3).
[108] Wie Anm. 105, § 20 (2).
[109] Wie Anm. 105, § 20 (3).
[110] Wie Anm. 105, § 21.
[111] RegBl BW 1968, S. 367, KuU S. 1742.

Die Verwaltungsabteilung des Ministeriums wünschte aber, da in der Presse verschiedentlich vom „Kleinen Studienrat" die Rede gewesen war, eine Klarstellung, dass die Ausbildung nicht in den höheren, sondern in den gehobenen Dienst führe. Beides war einleuchtend. Bei der wiederholten Überarbeitung des Wortlauts blieb daher nur die Feststellung, die für das Gymnasium galt, erhalten. In einer Fassung des Entwurfs war versehentlich auch die Stelle „am Studienseminar" gestrichen.[112]

Wie stets wurden die Lehrerverbände – Philologenverband und GEW – über die werdende Prüfungsordnung unterrichtet. In einer eingehenden Besprechung mit ihnen, die am 21. März 1966 stattfand, erläuterte Abteilung U III das Konzept des Ministeriums, auch im Hinblick auf den Vorbereitungsdienst, und beide Verbände stimmten zu. Als der Entwurf, der die Stelle „am Studienseminar" enthielt, am 24. Mai mit dem Landespersonalausschuss beraten wurde und auch dessen Zustimmung erfuhr, waren ebenfalls zwei von den Spitzenorganisationen der beteiligten Gewerkschaften benannte Vertreter zugegen und erklärten sich einverstanden. Dennoch stellte die GEW nach der Veröffentlichung der Verordnung fest, sie sei getäuscht worden, und zog ihre Zustimmung zurück.[113]

In ihrem Glückwunschschreiben zu Minister Hahns Amtsantritt hatte die GEW zum Ausdruck gebracht, dass sie auf ihn setze.[114] Selbstverständlich musste dem Minister an gutem Einvernehmen mit den Lehrerverbänden liegen. Ob der GEW im Zusammenhang mit der Kleinen Fakultas Zusicherungen gemacht worden waren, die Abteilung U III nicht bekannt wurden, muss offen bleiben. Da die „Durchlässigkeit" ein von Hahn gern gebrauchtes Schlagwort war und ohnehin Volksschul- und Mittelschullehrer Lücken an den Gymnasien füllten, konnte sich auch ein Reallehrer, der die Kleine Fakultas erworben und an der Pädagogischen Hochschule die zusätzliche Ausbildung für die Realschule erhalten hatte, beim Gymnasium bewerben, allerdings ohne einen Anspruch auf Einstellung erheben zu können. Vielleicht haben sich die jeweils von ihrer ähnlichen, aber nicht identischen Konzeption ausgehenden Teilnehmer an einer abschließenden Besprechung beim Minister, bei der Kieffer zugegen war, nicht voll verstanden und verständigt.[115] Jedenfalls enthielt die letzte

[112] Fassung v. 10. 3. 1966.

[113] Schreiben v. 15. 7. 1966 an Kultusminister Hahn. Die GEW berief sich auf die Fassung v. 10. 3. 1966 (wie Anm. 112).

[114] „Mit großen Erwartungen und voll Zuversicht sehen wir Ihrer Amtsführung entgegen." (Südwestdeutsche Schulblätter 1964, S. 203.) Der Unterzeichner, Oberschulrat Kurt Pöndl, wurde 1966 Oberregierungsrat im Kultusministerium.

[115] Auch der Wortlaut des „Strukturmodells für die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung", das der baden-württ. Ministerrat am 26. 7. 1966 beriet und grundsätzlich billigte und der Ministerpräsident tags darauf mit Schreiben 4302/15 dem Landtag zuleitete (Beil. IV-3241, ausgegeben am 2. 9. 1966), ist insoweit (auf S. 5621) nicht völlig eindeutig.

Fassung der Verordnung, die der Minister einen Tag später durch seine Unterschrift billigte, die dann strittige Stelle „am Studienseminar". Möglicherweise hat Hahn die Vorlage nicht noch einmal angesehen, was freilich verwundert, wenn das Erscheinen oder Fehlen der zwei Wörter für ihn entscheidende Bedeutung hatte.

Nach dem Empfang des Briefes der GEW glaubte der Minister sich seinerseits „hereingelegt". Er sprach dem Landtag gegenüber von der Eigenmächtigkeit einer Abteilung seines Hauses. Kieffer hatte seinen Jahresurlaub angetreten und befand sich im Ausland, sein Stellvertreter Hauck war wegen einer schweren Lungenentzündung nicht im Dienst. Bei den zwei folgenden Besprechungen – erst mit Vertretern des baden-württembergischen Philologenverbandes, dann mit beiden Lehrerverbänden in größerer Besetzung[116] – näherte man sich an, ohne völlige Übereinstimmung zu erreichen. Die vom Minister selbst vorgenommene, die völlige Wahlfreiheit der Bewerber mit der Kleinen Fakultas abschwächende Endredaktion des Protokollwortlauts legte das Kultusministerium nicht fest. Der Wortlaut ging davon aus, dass die Befähigung zum Lehramt an der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien über einen Vorbereitungsdienst erworben wurde, der „in der Regel" am Studienseminar abgeleistet wurde, und formulierte den anderen Weg entsprechend. Zugleich wurde jedoch erklärt, dass „nach einem Vorbereitungsdienst am Institut zur Ausbildung von Reallehrern ... die Übernahme eines Lehramtes an der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien ebenfalls möglich" sei. Alles kam demnach auf die Handhabung der Einstellung in den folgenden Jahren an. Wenn sich Lehrer mit der Kleinen Fakultas für die jeweils andere Schulart bewarben, hatte die zuständige Behörde zu prüfen, „ob die Eignung für die angestrebte Schulart gegeben ist", und danach zu entscheiden.[117] In einer Erklärung zum Protokoll hatte der Philologenverband noch vor Ende der Sitzung festgestellt, dass die Teilnehmer an der Besprechung „unter der ‚Durchlässigkeit' zwischen den verschiedenen Lehrerberufen nicht die beliebige Austauschbarkeit verstehen, sondern die Möglichkeit, dass jeder Lehramtsbewerber mit entsprechender Vorbildung in dem Schulzweig unterrichten soll, der seiner Eignung am besten entspricht".[118]

Kieffers Stellvertreter Hauck, der bei der Besprechung am Vortag der Billigung der Verordnung durch den Minister nicht zugegen gewesen war,

---

[116] Die letztere Besprechung fand am 6. 10. 1966 im KM statt.

[117] Ergebnisprotokoll der Sitzung v. 6. 10. 1966. Mit der VO des Kultusministeriums Baden-Württ. zur Änderung der VO über die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien und über die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien v. 24. 7. 1967 (RegBl BW S. 129, KuU S. 908) wurde die Stelle „am Studienseminar" gestrichen.

[118] Besprechung v. 6. 10. 1966 im KM.

wurde nach seiner Genesung von Minister Hahn einbestellt und mit ungewöhnlicher Schärfe und Lautstärke abgekanzelt, ohne dass sich Hahn auf Erklärungen einließ. Als Kieffer, aus dem Urlaub zurückgekehrt, den Dienst wieder antrat, erwartete er, seinerseits ins Ministerzimmer bestellt zu werden. Dies geschah jedoch nicht. Kieffer sah keinen Anlass, sich aufzudrängen und zu rechtfertigen, wusste aber, dass eine gute Zusammenarbeit endgültig nicht mehr möglich sein würde. Dem Zeitpunkt der regulären Zurruhesetzung nah und an Diabetes erkrankt, beantragte er seine Pensionierung.

Über das Staatsministerium wurde er mit der seiner Stellung entsprechenden Klasse des Bundesverdienstkreuzes ausgezeichnet; er nahm die Ehrung an. Einen nach seinem Weggang erhaltenen Abschieds- und Dankbrief des Kultusministers ließ er unbeantwortet. Er hat, wieder in Freiburg wohnend, noch rund ein Vierteljahrhundert im bis in die letzten Monate hinein genossenen Ruhestand gelebt, oft mit seiner Frau auf Reisen, daheim ein eifriger Leser, das politische und schulische Geschehen interessiert, manchmal auch mit Kopfschütteln begleitend. Am 5. Juli 1993 ist er in Freiburg verstorben.

Dort seit 1949, in Stuttgart seit 1952 Angehöriger des Kultusministeriums und mit der Leitung der Abteilung Gymnasien betraut, hatte er am Wiederaufbau und der Weiterentwicklung des Schulwesens prägend mitgewirkt. Gegenüber Vorgesetzten und Landtagsabgeordneten respektvoll, aber nie liebedienerisch, war er den fünf Ministern, unter denen er wirkte, ein gewiss nicht immer bequemer, aber stets hervorragend sachkundiger, umsichtiger und vorausschauender, um die jeweils beste Lösung unbeirrt bemühter Berater. Für das Bildungswesen des Landes und damit für das Land selbst hat er viel geleistet. Seinen Mitarbeitern war und blieb er Vorbild. Wie von sich selbst erwartete er auch von anderen Tatkraft und Leistung, wusste aber Strenge mit Wärme zu verbinden. Die Sitzungen mit den Oberschulämtern und die von diesen veranstalteten Schulleiterbesprechungen leitete er bis zum Ende seiner Dienstzeit straff und überlegen, jedoch nie drängend oder unter Umgehung heikler Fragen. Aufrecht und willensstark, entschlossen und durchsetzungsfähig, war er dennoch nicht halsstarrig und versäumte auch nie, die Auswirkungen einer Maßnahme auf die von ihr Betroffenen zu bedenken. Ein zeitweilig im Oberschulamt Stuttgart tätiger Referent hat seinen Eindruck Jahre später so beschrieben:

„Ich bewahre ihm und seiner Tätigkeit das beste Andenken. Die Schulverwaltung, die ich davor kennengelernt hatte, war sicher auch effizient, aber zwischen der württembergischen Ministerialabteilung für die Höheren Schulen und den ihr unterstellten Lehrern war ein großer, gewollter Abstand. Herr Ministerialrat Lotze, mit dem mich der Krieg zusammenführte, ohne daß ich damals am Gymnasium tätig war, vertrat die Ansicht,

daß ein Lehrer noch nicht einmal einen Ortswunsch vorzubringen habe. Er solle da Dienst tun, wo man ihn brauche, und falls er einen Wunsch äußere, sei das ein Grund, ihn an den gewollten Ort in nächster Zeit bestimmt nicht zu versetzen. Herr Kieffer dagegen sah in den ihm unterstellten Lehrern Kollegen, ohne deswegen im Amt weniger tatkräftig und entschieden zu sein. Man hatte im Gespräch mit ihm nie den Eindruck, von oben herab behandelt zu werden, und spürte, ganz unabhängig von der Übereinstimmung in der Sache, ein grundsätzliches Wohlwollen. Ich habe ihn einmal, als eine Maßnahme erörtert wurde, sagen hören: ‚Das können wir unseren Lehrern doch nicht zumuten.' Ein solcher Satz war für ihn typisch. Er besaß die Fähigkeit und den Willen, sich in die Lage des anderen, Betroffenen, zu versetzen. Das war nicht bei allen Verwaltungsangehörigen, die ich durch meine Tätigkeit im Oberschulamt ja aus der Nähe kennenlernte, der Fall, und deshalb ist mir der zitierte Satz auch im Gedächtnis geblieben."[119]

12.6 Die Weichenstellung für ein anderes Bildungswesen

Auch ohne die Umstände, die zu Albert Kieffers Ausscheiden aus seinem 14 Jahre lang erfolgreich ausgeübten Amt führten, wäre im Kultusministerium das Gewicht der Schulart, für die er einstand, nach seinem Weggang nicht mehr dasselbe gewesen. Da aber fast gleichzeitig mit dem Freiwerden seiner Stelle auch der Leiter der Abteilung U II (Volks-, Mittel- und Sonderschulen) in den Ruhestand trat, konnte nicht nur Paul Harro Piazolo mit Kieffers Ministerialdirigentenstelle belohnt werden, sondern es bot sich auch die Gelegenheit zu einer tiefgreifenden Änderung der Struktur des Ministeriums, die von Dauer war.

Als sich Anfang Oktober 1966 das Gewitter über der Abteilung U III zusammenbraute und Minister Hahn zusammen mit dem Mann, dem er vertraute, die Vorsitzenden des baden-württembergischen Philologenverbandes empfing, versuchte der hinzugezogene dienstälteste Referent der Abteilung zu entschärfen und zu vermitteln. Eine beiläufige Bemerkung Piazolos aufgreifend, empfahl er, durch eine weitere Besprechung, zu der beide Lehrerverbände geladen würden, die notwendige Klärung und Einigung herbeizuführen. Einen Tag später wurde Dr. Albert Weible, der nach jahrelanger Tätigkeit im Stuttgarter Oberschulamt kurz davor Leiter der Abteilung U I geworden war, auch mit der vorläufigen Leitung der Abteilung U III beauftragt. Aus der Diskussion des Vortags war ge-

[119] Dr. Hans Knodel, Hon.-Prof. der Univ. Hohenheim, am 22. 12. 1989 an den Verfasser.

schlossen worden, dass der Kieffer und Hauck vertretende Beamte nicht bedingungslos hinter der Amtsleitung stehe. Ministerialdirektor Gantert, der Amtschef, erfuhr die Entscheidung bei einem Gespräch mit dem Referenten.

Diesem wurde einige Zeit danach die Übernahme einer Fachleiterstelle an einem Seminar für Studienreferendare nahegelegt; wer an seiner Stelle ins Ministerium berufen werden sollte, war schon bekannt. Hauck, der dem Ministerium zu lang angehörte, als dass man sich unauffällig von ihm trennen konnte, wurde nach seiner Genesung kaltgestellt. Nach einigen schwierigen Monaten des Übergangs fasste Minister Hahn die Schulabteilungen U I, U II und U III unter Dr. Weible in einer Abteilung „Allgemeinbildendes Schulwesen" (UA) zusammen; das berufliche Schulwesen (U IV, dann UB) blieb unangetastet. Die Lehrerbildung für die Gymnasien mit den Seminaren für Studienreferendare und die Lehramtsprüfungen wurden der in Abteilung Lehrerbildung umbenannten Abteilung Pädagogische Hochschulen zugeschlagen.[120]

Diese Maßnahme bereitete die Einverleibung des Vorbereitungsdienstes der Lehrer an Gymnasien und der Seminare durch die Pädagogischen Hochschulen vor, falls sie opportun erschien. Das Herabdrücken der Schulabteilungen U II und U III in den Rang von Referaten machte es möglich, gegebenenfalls dem Abteilungsleiter die Durchsetzung strittiger Entscheidungen in seiner Abteilung zu überlassen, sodass die Amtsleitung lästiger Besprechungen enthoben war.

Die Tragweite dieser scheinbar nur organisatorischen Veränderungen scheint der Standesorganisation der Lehrer an Gymnasien nicht unmittelbar bewusst geworden zu sein. „Was innerhalb des Ministeriums geschieht, geht uns nichts an", erklärte Oberstudiendirektor Dr. Werner Fiscal, der Erste Vorsitzende des Philologenverbandes. Erst nach Jahren bemühte sich ein in den Ruhestand getretener Beamter der Verwaltungsabteilung, der aus dem gehobenen Dienst hervorgegangene Regierungsdirektor Werner Wolf, darum, dass der Verband, für den er nun tätig war, die Wiederherstellung des früheren Zustandes anstrebte. Es war zu spät; das Staatsministerium lehnte die Eingabe ab.

Für die innerhalb des Ministeriums maßgebenden Kräfte war klar geworden, dass Rücksichtnahme auf den Philologenverband unnötig war.[121]

---

[120] Der neue Organisationsplan trat zu Jahresbeginn 1968 in Kraft. (KuU 1968, S. 207.)

[121] Dies zeigte sich am deutlichsten, als 1975 die Leitung der Abt. UA (Allgemeinbildendes Schulwesen) neu zu besetzen war: Das Ministerium entschied sich nicht für den qualifiziertesten Bewerber, den nordwürtt. Oberschulamtspräsidenten Wilhelm Schradi, der dem Philologenverband angehörte, sondern für dessen früheren Abteilungsleiter für die beruflichen Schulen, der bis kurz vorher mit dem Gymnasium nie befasst war, ohne dass der Philologenverband auch nur versuchte, die ungewöhnliche Entscheidung zu beeinflussen.

Wenn der höchstgestellte Vertreter der Gymnasien im Ministerium künftig nur noch Referatsleiter war und seine Mitarbeiter zu einfachen Referenten herabgestuft waren, stand es im Belieben der Amtsleitung, sich auf Gespräche mit dem Abteilungsleiter zu beschränken. Inwieweit das Referat Gymnasien seine Gesichtspunkte überhaupt noch zur Geltung bringen konnte, musste wesentlich vom Abteilungsleiter und von der Persönlichkeit des Mannes abhängen, dem die Referatsleitung übertragen wurde, und selbstverständlich von dessen Verhältnis zum Minister. Hauck, der die nächstliegende Wahl gewesen wäre, da er mit allen Problemen seit Jahren vertraut war, kam als Persona non grata nicht mehr in Betracht. Dass er sich die Aufgabe aus persönlichen Gründen gar nicht wünschte, war nicht bekannt, auch nicht dass er mit jemandem, der seiner Überzeugung nach geeignet war, bereits Fühlung genommen hatte. Man begründete die Tatsache, dass er übergangen wurde, indem man eine im Gebiet des Südweststaats nach 1945 nie angewandte „Regel" fand, nach der der Vertreter der Gymnasien im Ministerium ein Gymnasium geleitet haben müsse.[122] Der Mann, dem Hauck zutraute, dass er nach Charakter, Bildung und Können der Aufgabe gewachsen sein werde, war Schulleiter: Dr. Josef Götz vom Gymnasium Singen. Ein erfahrener Mann von Geist und innerem Rang, hatte er seine Schule erfolgreich geführt, gehörte überdies der CDU an, war Katholik und stand mit Singens langjährigem Abgeordneten Theopont Diez in einem engen Vertrauensverhältnis. Diez gehörte zu den bekannten Abgeordneten des Landtags und wurde in der Presse immer wieder genannt. Vermutlich hat er Minister Hahn Götz vorgeschlagen.

Dieser trat sein neues Amt im Oktober 1967 an. Er hat sich in den Jahren seiner Tätigkeit mit ganzer Kraft für das Gymnasium eingesetzt und verstand es, auch eine gute persönliche Beziehung zu Minister Hahn zu erreichen. Als Weible 1973 unerwartet verstarb, wurde Götz sein Nachfolger als Leiter der Abteilung UA. Die sich anbahnende Wende in Hahns Verständnis von seiner Rolle und Aufgabe kam ihm und seiner täglichen Arbeit schon vorher zugute. Dadurch erhielt, was Götz vertrat, wieder größere Bedeutung, als institutionell vorgesehen war.

Denn die neugeschaffenen Abteilungen waren für ein gründlich anderes Bildungswesen geplant. Die Abteilung „Allgemeinbildendes Schulwesen" entsprach der anvisierten Einheitsschule, die Abteilung „Lehrerbildung" war auf den Einheitslehrer hin entworfen, obwohl beide Bezeichnungen

---

[122] Weder Löffler noch Durach in Württ.-Baden, weder Lambacher in Württ.-Hohenzollern noch Kieffer in Baden und dann in Baden-Württ. waren Schulleiter gewesen, ehe sie im Ministerium tätig wurden. Auf Binder traf es zwar zu, doch war diese Tätigkeit nicht Bedingung seiner Berufung. Auch bei den auf Josef Götz folgenden Beamten wurde die „Regel" nicht mehr beachtet.

vermieden wurden, da sie durch die Schulreformen der sowjetisch besetzten Zone und der DDR belastet waren. Aber schon im Oktober 1966 bezeichnete Dr. Erich Ruckgaber, der Leiter des Bildungsressorts der „Stuttgarter Zeitung", nach entsprechender Unterrichtung den Reallehrer als „Mann der Zukunft" und berichtete, dass dieser künftig „gleichermaßen in der Hauptschule, in der Realschule und im Gymnasium ... unterrichten soll". Der Kulturpolitische Ausschuss des Landtages habe in seiner letzten Sitzung den Prestigekurs des Philologenverbandes, der sich einen eigenen Unter- und Mittelstufennachwuchs bewahren wollte, durchkreuzt und den ersten Markstein auf dem Weg zum Einheitslehrer gesetzt.[123]

Im Vordergrund der Planung stand die neue Schulart „Gesamtschule", die nach langem Desinteresse nun auch außerhalb Baden-Württembergs diskutiert wurde. Der zu ihr passende und in ihr dann mindestens vorherrschende Lehrertyp würde sich durch ihre Einrichtung ergeben und behaupten. Die Argumente für die neue Schulart waren bunt und vielfältig: Sie sollte infolge der Zusammenfassung bisher getrennter Schulen mit weniger Lehrern auskommen können, was in einer Zeit des Mangels willkommen sein musste. Sie sollte aus dem gleichen Grund geringere Kosten verursachen. Sie sollte durch die höhere Schülerzahl mehr Angebote als die bisherigen Schulen machen, also etwa seltenere Fremdsprachen neben den gängigen zur Wahl stellen können. Von starren Versetzungsregeln befreit, sollte sie den Stundenplan der Schüler individualisieren, sodass, wer in einer Fremdsprache tüchtiger und weiter fortgeschritten war als in Mathematik, in der Fremdsprache am Unterricht älterer Schüler teilnehmen konnte. Inwieweit eine solche Individualisierung beim festliegenden Stundenplan der Mehrzahl tatsächlich möglich war und ob sie, konsequent angewandt, nicht die Einrichtung zusätzlicher und oft wohl kleiner Lerngruppen nötig machte, war später zu überlegen. Für manche ihrer Verfechter war die Gesamtschule ein Passepartout: Sie verkündeten sie wie eine Heilslehre.[124] Teile der Volksschullehrerschaft erblickten in ihr überdies das Vehikel, die erstrebte rang- und besoldungsmäßige Gleichstellung mit den Gymnasiallehrern zu erreichen. Angesichts dieses konkreten Ziels kann es nicht überraschen, dass an der Gesamtschule festgehalten wurde, auch als nähere Überlegung zeigte, dass die neue Schulart mehr Lehrkräfte benötigen und höhere Ausgaben verursachen würde, wenn die durch sie

[123] „Stuttgarter Zeitung" v. 27. 10. 1966.

[124] Eines von vielen Beispielen ist der Bericht von Gewerbeschulrat Karl Hardecker über eine große Informations- und Arbeitstagung, die unter dem Titel „Schulmodelle, programmierte Instruktion und technische Medien" von der Gesellschaft für programmierte Instruktion in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium, dem Pädagogischen Zentrum Berlin, der Ev. Akademie Bad Boll und baden-württ. Lehrerverbänden in der Stadthalle Nürtingen veranstaltet wurde. („Die Gewerbeschule", 58. Jg. (1967), Heft 9, S. 113–116.)

gegebenen Möglichkeiten ausgeschöpft wurden,[125] vor allem wenn sie als Ganztagsschule konzipiert wurde, die auch eine Mittagsmahlzeit und in der unterrichtsfreien Zeit Betreuung anbot. Ein Berliner Bildungspolitiker aus den Reihen der SPD hat es auf der Höhe der Diskussion etwa so formuliert: Die Gesamtschule kommt nicht, weil sie besser als das bisherige Schulwesen oder sparsamer oder sonst irgendetwas ist; sie kommt, weil sie in unserem Parteiprogramm steht.

In dem am 19. Dezember 1966 eingerichteten Arbeitskreis „Schulmodell" des baden-württembergischen Kultusministeriums hatte sie in Frau Dr. Gisela Freudenberg eine zunehmend stärker engagierte Befürworterin.

Frau Freudenberg war Elternbeirätin in Weinheim, wo ihr über die Stadt hinaus bekannter Schwiegervater als Fabrikant eine Institution war, wurde in Nordbaden in den Landesbezirkselternbeirat gewählt und war so auch im Landeselternbeirat neben „Landesmutter" Luise Kölmel tätig, deren Nachfolge sie antrat, als das jüngste Kind der langjährigen Vorsitzenden die Schule hinter sich hatte. Frau Kölmel hatte ihrem Amt eine persönliche Färbung und Kontur gegeben. Warmherzig, aber stets besonnen, hatte sie nicht nur das Beste für Eltern und Schüler gesucht, sondern auch die Schulen unterstützt und oft Gutes bewirkt. Sie war allseits respektiert; wer sie vertrat oder gar auf sie folgte, konnte seinerseits mit Gehör rechnen.

Frau Freudenberg war studierte Biologin, übte den Beruf jedoch nicht aus; auch sie setzte sich als Mutter für die Schule ein. Ihr Interesse galt aber nicht so sehr der Verbesserung des bestehenden Schulwesens als seiner Erneuerung durch die Verflechtung der Schularten zu einer größeren Einheit, in der bei den Lehrern nur noch „zwischen Rauchern und Nichtrauchern unterschieden" wurde. Ihre Formel für diese Einheit war „Multschule", was die Vielfalt der erhofften Möglichkeiten unterstrich. Die Anregungen dazu kamen hauptsächlich aus Hessen, wo sich Frau Freudenberg in Babenhausen (Landkreis Darmstadt-Dieburg) und in der Ernst-Reuter-Schule Frankfurt-Nordweststadt hatte informieren lassen.

Im Arbeitskreis „Schulmodell", dessen Leitung ein Tübinger Universitätsprofessor, der Pädagoge Dr. Andreas Flitner, übernommen hatte,

[125] Ende 1980 stellte der hessische Ministerpräsident Holger Börner (SPD) in einer Rede kritisch fest: „Erfolge im Bildungswesen sind dann leicht durchzusetzen, wenn sie identisch sind mit der Interessenlage der Lehrer. Gesamtschulen, Gesamthochschulen mit dem Ziel, Volksschullehrer genausogut zu bezahlen wie Studienräte, finden leicht den Beifall der Mehrheit der Lehrerschaft. Ganztagsschulen, die einzige Schulform, die den fehlenden häuslichen Bücherschrank eines Arbeiterjungen oder eines Bauernmädchens ersetzen könnte, stehen weit hinten in der Prioritätenliste, weil die Lehrer auch mittags in die Schule gehen müßten. Hätte man schon in den sechziger Jahren die Schulpolitik auf die Ganztagsschulen ausgerichtet, hätten wir ganz andere Schulen gebaut." (Zitiert nach „Schulintern", Januar 1981, S. 9.)

berichtete sie am 2. Februar 1967 über ihre Eindrücke in Hessen und ihre Wünsche für das Weinheimer Schulzentrum. Für die Mehrzahl der Teilnehmer an der Sitzung ging es um Unterrichtung: An einzelnen Versuchs- oder Modellschulen sollten unter wissenschaftlicher Begleitung die Chancen, aber auch die Grenzen neuer Formen ausgelotet werden. Professor Flitner sprach von „wirklichen Versuchen, die von Kontrollen begleitet sein müssen", deren Ergebnis also nicht schon bei Beginn festliegen durfte. Er zitierte Eduard Spranger mit dem Wort, dass die Schule kein „Verschiebebahnhof" werden dürfe, wo keine Strecken mehr zusammen gefahren werden und keine Leistungsgemeinschaft mehr entsteht. Der südbadische Oberschulamtspräsident Nunier befürwortete zwar die Ganztagsschule, da der Aufwand für den Schulweg bei den oft weit verstreuten Wohngemeinden der Schüler für nur vier Unterrichtsstunden zu groß sei, wollte aber die Selbstständigkeit und den Charakter der bestehenden Schularten bewahrt wissen. Auch das Oberschulamt Nordbaden wollte die Ergebnisse der Schulversuche vor weiteren Planungen geprüft wissen und wandte sich wie das Oberschulamt Nordwürttemberg gegen günstigere Arbeitsbedingungen für die Modelle, durch die ein überzeugender Vergleich erschwert würde. Der Diskussionsbeitrag Piazolos zeigte jedoch, dass die Planung des Ministeriums hierüber weit hinaus war. In den vorgesehenen ländlichen Schulzentren sollten die drei Schularten möglichst unter ein Dach kommen. 168 der überprüften Gemeinden seien für das Modell geeignet, 30 weitere würden überlegt. Die meisten besäßen eine Realschule oder sollten eine erhalten; zu den vorhandenen 45 Gymnasien kämen der Planung zufolge 26 hinzu. Indem diese Schulen mit Nachbarschaftsschulen verbunden würden, würden 100 Gesamtschulen geschaffen; da das Geld gegenwärtig knapp sei, dürfe man diese Gelegenheit nicht verpassen. Am rentabelsten sei die Verbindung einer zweizügigen Hauptschule mit einer einzügigen Realschule und einem einzügigen Gymnasium. Da der Reallehrer überall verwendet werden könne, seien die Lehrer voll ausgelastet. Man solle sich „nicht so große Sorgen machen, ob die Schule dann additiv oder integriert heißt": Bei der gemeinsamen Arbeit würden sich die Lehrer so befreunden, dass auch die Frage, welche Gruppe die Leitung stelle, keine große Rolle mehr spiele. Er feierte den Tag der Sitzung als „Wendepunkt in der Schulgeschichte des Landes, dem wir uns voll stellen müssen".

Diese Botschaft und nicht die behutsame Planung, die den meisten Angehörigen des Arbeitskreises wünschenswert schien, wurde tags darauf in einer Besprechung von Mitarbeitern des Ministeriums nochmals verkündet. Piazolo passte Goethes bekanntes Wort von Valmy der Situation an: „Von hier und heute geht eine neue Epoche der Schulgeschichte Baden-Württembergs aus und ihr könnt sagen, ihr seid dabei gewesen."

Schon vier Tage nach der Konstituierung des Arbeitskreises „Schulmodell“ war das Institut für Schulbau der Technischen Hochschule Stuttgart mit der Bauplanung für eine Gesamtschule in Weinheim beauftragt. Der Leiter des Instituts erklärte die Ausführung für eilig, damit Baden-Württemberg endlich ein demokratisches Schulwesen bekomme.

Es zeigte sich, dass manche der als Motor gedachten Arbeitskreise für das Tempo und die Ziele der Planer des Ministeriums zum Hemmschuh werden konnten. Daher – vielleicht zudem im Hinblick auf die Kosten – verloren der Beirat für Bildungsplanung und die Arbeitskreise allmählich an Einfluss. Piazolo hat dies in der Rückschau so erklärt: „Ab 1968 wechselte Wilhelm Hahn die Methode seines planerischen Vorgehens. Der Beirat für Bildungsplanung trat in den Hintergrund. Das Ministerium selbst wurde stärker aktiviert.“ Er nannte als Beispiel die bereits erwähnte Zusammenlegung von drei Schulabteilungen; „die Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen – schon auf dem Wege zur Fachhochschule – wurden in die Hochschulabteilung eingegliedert und es entstand eine selbständige Abteilung Lehrerbildung, die einen wesentlichen Kern der Reform anpacken sollte“. Piazolo wechselte von der Leitung der Planungsabteilung in die Amtsleitung und war von da an „für die inhaltliche Gestaltung und Koordinierung des gesamten Schul- und Hochschulbereichs verantwortlich“.[126]

Im Hochschulbereich entsprach der Vorbereitung der Gesamtschule die Vorbereitung einer „Gesamthochschule“. Sie sollte die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes mit den Kunst- und Musikhochschulen, den Pädagogischen Hochschulen, der Berufspädagogischen Hochschule, den Ingenieur- und Höheren Fachschulen und – nach einigem Zögern – auch den Seminaren für Studienreferendare organisatorisch verbinden und eine enge Zusammenarbeit herbeiführen. Den Gedanken hatte Prof. Dahrendorf ins Gespräch gebracht.[127] Schon in Ministerpräsident Filbingers Regierungserklärung vom 19. Januar 1967 wurde ein „Hochschulgesamtplan“ angekündigt, noch ohne dass über dessen Art und Inhalt etwas ausgesagt wurde, obwohl seit Juli 1966 ein Arbeitskreis mit der Materie befasst war. Im gleichen Monat erhielt Dahrendorf ein Büro im Ministerium, um sich der Aufgabe, von den Beamten des Hauses unterstützt, intensiv anzunehmen. Zwar äußerte die Hochschulabteilung immer wieder Bedenken, aber Piazolo hatte sich das Konzept völlig zu eigen gemacht: Einem Beamten der Abteilung H, der Einwände vortrug, erklärte er, er lasse sich von ihm sein „Lebenswerk, die integrierte Gesamthochschule“, nicht durchkreuzen. Ende Juli 1967 lagen die Empfehlungen des Arbeitskreises „Hochschulgesamtplan“ vor. Im Herbst 1973 verabschiedete das

[126] Piazolo 1978, S. 9.
[127] Vgl. Dahrendorf in: Filbinger 1974, S. 142 ff.

Kultusministerium „Rahmenrichtlinien für lehrerbildende Studiengänge bei der Durchführung des Gesamthochschulversuchs", bei denen es u. a. um die Ein- oder Zweiphasigkeit der Ausbildung und die Studiendauer ging. In der „Gesamthochschulregion Heidelberg" lief ein Modellversuch „Zentrum für Lehrerbildung", bei dem integrierte Curricula für die Ausbildung von Lehrern für Schulstufen – statt, wie bis dahin, für Schularten – entwickelt und erprobt werden sollten. Im Sommer 1976 sollte die „Realisierungsphase" beginnen.

Wollte Hahn als tatsächlich die Verantwortung tragender Minister diese Entwicklung? Sie lief unter seinem Namen, aber man mag sich fragen, ob er die Konsequenzen ermaß. Gewiss ging außerhalb Baden-Württembergs, vorweg in den sozialdemokratisch regierten Ländern der Bundesrepublik, dieselbe Diskussion vor sich, und der Minister konnte hoffen, mit Glück weiter auf der Welle des Erfolgs zu reiten und sein Ansehen als führender Reformer zu bewahren. Aber in seinen Erinnerungen erweckt er einen anderen Eindruck: Er habe notwendige Reformen tatkräftig durchgesetzt, dann jedoch, als eine ideologisierte Reformeuphorie den Boden unter den Füßen verlor, entschlossen das Steuer herumgeworfen und die Rückkehr zur Realität gefordert.[128]

Nun ist es kaum möglich, einem ins Rollen gebrachten Gefährt ohne Schaden in die Speichen zu greifen. Nach 1968 kamen die Unruhen an den Universitäten erschwerend hinzu, die den Minister so beschäftigten, dass das meiste andere zweitrangig erschien.[129] Die bis zum Sieden aufgeheizte Stimmung der Studierenden wandte sich gegen ihn: Eben noch Schoßkind der Medien, wurde er zum Buhmann, von den Studenten hasserfüllt als Erzreaktionär beschimpft, der er nie gewesen war. Er hat darunter gelitten. Doch im Kultusministerium war weit über 1968 hinaus von einem Umschwung wenig zu bemerken, bis Hahn dann gegen Mitte der Siebzigerjahre hörbar zur Besinnung und Besonnenheit aufrief. Eine nachdenkliche Äußerung von ihm – „Sollten die anderen doch recht gehabt haben?" – wurde im Ministerium mit Erstaunen kolportiert. Es ließ sich auch nicht übersehen, dass er weiterhin den Mann brauchte, der sein Vertrauen erlangt und seine Entschlüsse bis dahin bestimmt hatte. Oft schien er ratlos. Als die Kultusministerkonferenz 1970 in Frankenthal Empfehlungen für die Lehrerbildung formulierte, die es den Lehrern an Grund- und Hauptschulen ermöglichen wollten, durch eine Zusatzprüfung in den höheren Dienst zu gelangen, während für die dort befindlichen Lehrer keine Chance vorgesehen wurde, sich zusätzlich zu qualifizieren, stellte Peter Hauck, inzwischen wieder akzeptiert[130], dem Minister die Tragweite

[128] Hahn 1981, bes. S. 143.
[129] Hahn 1981, bes. S. 184–220.
[130] Hauck hatte im Zusammenhang mit einer Stellenbesetzung nicht nur nachgewie-

und Unbilligkeit einer solchen Entscheidung vor Augen. Hahn gab zu bedenken: „Herr Piazolo sagt, wenn wir dem nicht zustimmen, kommt der Einheitslehrer." Hauck entgegnete: „Das ist der Einheitslehrer – mit einer zeitlichen Verzögerung."

Tatsächlich stimmte Baden-Württemberg den Frankenthaler Empfehlungen dann nicht zu. Aber unsicheres Schwanken war noch zu Beginn der Siebzigerjahre eher die Regel als die Ausnahme. Die Zukunft der zweiten Phase der gymnasialen Lehrerbildung war völlig offen und in den Regionalkommissionen, die dabei waren, den „Hochschulgesamtplan II" zu erarbeiten, wurde wiederholt die Ansicht geäußert, die Seminare für Studienreferendare würden in Kürze aufhören zu bestehen. Da die Gefahr groß war, dass die tüchtigsten Fachleute dort eine andere Tätigkeit suchten, drängte Hauck auf ein klärendes Wort des Ministers.[131] Als sich ein Umschlag vom Lehrermangel zum Lehrerüberschuss abzuzeichnen begann, regte er weiter an, nicht bis zum letzten Augenblick selbst die Prüfungsteilnehmer, die nur gerade noch bestanden hatten, einzustellen, sondern einen Korridor für die künftigen Lehramtsbewerber offenzuhalten. Dies gelang – auch wegen juristischer Einwände – nicht. Die hauptstädtische Presse hieß mit Überschriften wie „Wieder alle Bewerber untergebracht" eine Politik gut, die bewirkte, dass wenige Jahre später vielversprechende Universitätsabsolventen trotz ihrer guten Noten vor verschlossenen Türen standen.

Als Hahn 1974 mit der Forderung einer „Pädagogisierung" vor die Öffentlichkeit trat, war seit seiner Amtsübernahme ein Jahrzehnt vergangen. Nun begann eine Kommission „Anwalt des Kindes" zu arbeiten. Hahn initiierte einen Kongress in München, dem er auf Vorschlag Dahrendorfs den Namen „Tendenzwende" gab. In einem weiteren Kongress in Bad Godesberg (1978) rief er zum „Mut zur Erziehung" auf.[132] Vor der Presse zitierte er Bertolt Brecht: „Es ist kein Weg so schwer wie der Vormarsch zurück zur Vernunft." Die Wahl dieses Gewährsmannes verblüffte die Journalisten.[133]

---

sen, dass die Bewerberin, die nicht berücksichtigt werden sollte, gegenüber ihrem befürworteten Konkurrenten in jeder Hinsicht den Vorzug verdiente, sondern auch darauf aufmerksam gemacht, dass dem Minister nicht bewusste Umstände geeignet waren, ihm erhebliche politische Ungelegenheiten zu bereiten. Hahn nahm daraufhin eine bereits gegebene Zusage zurück. Danach konnte Hauck wieder mit Gehör rechnen. – Bis zu seiner Pensionierung im Oktober 1977 trug er in der Abt. Lehrerbildung die Verantwortung für die Seminare für Studienreferendare, den Vorbereitungsdienst und die Lehramtsprüfungen für die Gymnasien. Zuletzt hatte er die Amtsbezeichnung Leitender Ministerialrat. Er ist am 22. 6. 2009 in Stuttgart verstorben.

131 AV v. 9. 11. 1970.

132 Hahn 1981, S. 226–236.

133 Hahn 1981, S. 227.

In der Tat war es für Hahn ein schwerer Weg. Obwohl er nun auch wieder Zustimmung fand, wurde ihm die Anerkennung nicht mehr zuteil, die er zu Beginn so überschwänglich erfahren hatte. Als Ministerpräsident Dr. Hans Filbinger im Mai 1978 sein Kabinett umbildete, den Kultusminister zum Rücktritt zwang und das Kultusministerium in zwei Ministerien teilte, erhielt der scheidende Minister zwar von vielen Seiten ehrende Worte und vom Deutschen Philologenverband sogar einen Ehrenpreis für Verdienste um das Gymnasium[134], Unterstützung aber, die den Regierungschef hätte umstimmen können, wurde ihm nicht zuteil. Er erfuhr an sich, was er in seinen Erinnerungen in anderem Zusammenhang feststellt: Der Rücktritt eines bedeutenden Politikers nach langer und erfolgreicher Tätigkeit wird (oft) wie eine Befreiung empfunden.[135]

Hahn hatte den Gymnasien seine anfängliche Euphorie nicht vermitteln können. Schon wegen des ihren Alltag beeinträchtigenden und immer wieder bestimmenden Lehrermangels arbeiteten sie weiter, so gut es ging, und beteiligten sich kaum an den Diskussionen über die Planungen und Maßnahmen der folgenden Jahre. Im Vergleich mit dem Kampf für die Schulart während der Besatzungszeit wirkten sie niedergedrückt oder erlahmt.[136] Falls die Schulleiterkonferenzen der Zeit ein zutreffendes Bild vermittelten, verursachten zwei weitere Kurzschuljahre (1966/67) und die erneute Umstellung des Schuljahranfangs – auf den Herbst und wiederum mit einer Kürzung der Gesamtschulzeit der betroffenen Jahrgänge verbunden – stärkere Erregung als die dem Gymnasium von einem neuen Schulsystem drohende Gefahr. Auch Hahns Ausscheiden nahm die Lehrerschaft gelassen zur Kenntnis.

Insgesamt vermittelt die „Ära Hahn" ein zwiespältiges Bild. Ihre Anfangsjahre bereits markieren das Ende der eigentlichen Nachkriegszeit. Dies wäre noch augenfälliger, wenn nach den Anforderungen und Anstrengungen der Epoche zwischen 1945 und 1968 die Zukunftssicherheit, die Hahn zu Beginn seiner Tätigkeit als Kultusminister auszustrahlen versuchte, eine Periode fühlbarer Verbesserungen und Erleichterungen eingeleitet und so Zufriedenheit bewirkt hätte. Davon konnte an den Gymnasien keine Rede sein. Hahns spätere Ministerjahre standen dann einerseits für den Fortgang der in seinem Namen begonnenen Maßnahmen, andererseits im Zeichen notwendiger Korrekturen. Er selbst räumt in seinen

[134] Hahn 1981, S. 266.

[135] Hahn 1981, S. 92.

[136] Pitsch 1989 erwähnt S. 59 f., dass die „Bildungsexpansion", zumal ohnehin geburtenstarke Jahrgänge in die Schulen drängten, den Lehrermangel nochmals verschärfte und darüber hinaus ein Gefühl der Unsicherheit bewirkte: Da es sich um eine „Reform von oben" handelte, habe sich die Mehrzahl der Lehrer in einer Objektrolle befunden und gefühlt (S. 62, 69). Die Maßnahmen seien hingenommen, erlitten worden (S. 69).

Erinnerungen ein, dass die Prognosen der Sechzigerjahre, die er sich zu eigen gemacht hatte, den Akademikerbedarf „weit überschätzt hatten".[137] Überschätzt worden war ebenso die Aufnahmefähigkeit der Ausbildungsstätten. Auch dass die Mittel des Landes begrenzt waren, wurde schließlich unübersehbar. Auf eine Zeit, in der alles machbar schien, folgten nach 1975 Jahre finanzieller Beengung[138] und der Enttäuschung vieler, die sich auf die Prognosen verlassen, auf den Lehrberuf vorbereitet und ihre Eignung für ihn nachgewiesen hatten, um am Ende abgewiesen oder vertröstet zu werden.[139]

Ungeachtet der Selbstkritik auf einzelnen Seiten von Hahns Autobiographie von 1981 vermittelt diese den Eindruck großen, immer wieder auch trotzigen Selbstbewusstseins.[140] Schon der Buchtitel erinnert vage an

---

[137] Hahn 1981, S. 249 f. Selbstkritik findet sich auch an einzelnen anderen Stellen der Autobiographie (S. 223, 230).

[138] Hahn 1981, S. 244 ff. In den ersten zehn Jahren seiner Amtszeit hatten sich „die Kulturausgaben des Landes von 1,8 auf 5,8 Milliarden Mark erhöht und damit mehr als verdreifacht". (Rhein-Neckar-Zeitung Heidelberg, 14. 5. 1974; Filbinger 1974, S. 271.)

[139] Sieben Jahre nach Hahns Ausscheiden wurde die Einstellungssituation im Entwurf der Interministeriellen Arbeitsgruppe Lehrerbildung für eine Kabinettsvorlage (Stand 7. 11. 1985) so beschrieben: „Die Zahl der Einstellungen von Lehrern in den öffentlichen Schuldienst hat im Jahre 1985 den bisherigen Tiefpunkt erreicht. Im gesamten Schulbereich sind im Jahre 1975 fast 7.000 Lehrer und im Jahre 1980 noch rund 4.500 Lehrer vom Lande neu eingestellt worden. Im Jahre 1985 ist die Zahl der Neueinstellungen auf 660 Lehrer gesunken. Die Einstellungssituation hätte sich noch weiter verschlechtert, wenn der Ministerrat nicht mit Beschluß v. 1. 7. 1985 die für das Jahr 1985 vorgesehene Einsparung von insgesamt 1.200 Lehrerstellen durch Streckung ... um 600 Stellen verringert hätte. – Im gesamten Schulbereich konnten im Jahre 1985 ... von insgesamt 3.500 Neubewerbern nur rund 10 % und von insgesamt 3.000 Bewerbern auf der Warteliste ebenfalls nur rund 10 % eingestellt werden ... Beim Lehramt für Gymnasien konnten von rund 1.200 Neubewerbern nur 95 oder 8 % in den Schuldienst übernommen werden. Die übrigen rund 1.100 Neubewerber oder 92 % mußten endgültig abgewiesen werden. Im Vergleich dazu wurden beispielsweise im Jahr 1980 noch 1.220 oder 87 % aller Neubewerber des Gymnasialbereichs eingestellt. Durch die rapide Verschlechterung der Einstellungssituation bei Gymnasien mußten bis zum Jahre 1985 insgesamt 5.600 Neubewerber abgewiesen werden, die auch in Zukunft praktisch keine Einstellungschance mehr haben." (Schreiben des MKS v. 8. 11. 1985 – Az III 7598/7 – an die mit der Materie befassten Beamten des Staats-, Finanz- und Justizministeriums; das Ministerium für Wissenschaft und Kunst war bereits unterrichtet worden.) Für den öffentlichen Dienst insgesamt stellte Dorothee Wilms, MdB und Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, in der Festschrift für Hahn zwei Jahrzehnte nach Pichts Prognose eines katastrophalen Mangels an Hochschulabsolventen fest: „Betrug die Aufnahmequote (in den öffentlichen Dienst) 1970 noch etwa 70 %, so ist sie über 50 % im Jahre 1975 auf heute etwa 25 % abgesunken." (Reutlinger, Wolf 1984, S. 48.)

[140] Zur Selbstkritik vgl. Anm. 137, zur Selbsteinschätzung auch die von Helmut Kohl 1984 (S. 9) zitierte Äußerung Hahns: „Ich hatte die Empfindung, die Sache [Leitung des Kultusministeriums] war mir auf den Leib geschneidert."

Luthers Standfestigkeit auf dem Reichstag zu Worms. Dem entsprach die Wirklichkeit von Hahns Verhalten nur zum Teil, doch in den Jahren, in denen die Hochschulen gewissermaßen in Flammen standen, hat Hahn Tapferkeit bewiesen. Zwar nahm ihm der auf eine neu geschaffene Stelle als Staatssekretär berufene Stuttgarter Universitätsprofessor Dr. Wolfgang Meckelein eine Zeit lang viel Unangenehmes ab und stand seinen Mann auch in gefährlichen Situationen.[141] Beschimpfungen ausgesetzt und sogar physisch bedroht war aber auch Hahn in den erregten Jahren des Protests. Zu seiner Betroffenheit bildete selbst ein evangelischer Kirchentag keine Ausnahme.[142]

Hier ließe sich eine Feststellung zitieren, die sich in der 1965 veröffentlichten Sammlung von Vorträgen Hahns findet: „Dem Politiker ist das Leben, die Freiheit und das Wohl der Menschen anvertraut. An seiner Entscheidung kann Glück oder Elend von Millionen Menschen hängen. Er kann sich nicht entschuldigen, daß er aus edler Gesinnung gehandelt habe, wenn seine Politik in eine Katastrophe führt. Als Politiker wird er niemals nur nach seiner Gesinnung gemessen werden, sondern immer auch an den Folgen, die seine Politik für die ihm anvertrauten Menschen hatte."[143]
Diese Folgen waren bunt durchmischt. Fraglos wurden in der „Ära Hahn" Verbesserungen bewirkt, die in den wirtschaftlich beengteren anderthalb Jahrzehnten davor weder mit derselben Energie angestrebt worden waren noch hätten erreicht werden können. Nun stand Geld zur Verfügung und zusätzliche Lehrerstellen konnten ohne Schwierigkeiten ausgebracht werden. Weitere Schulen, ausgebaut oder neu errichtet, näherten die Bildungschancen der Jugendlichen in den ländlichen Regionen denen an, die in Ballungszentren schon bestanden.[144] Der hitzige Reformeifer der Zeit führte jedoch auch Schwierigkeiten herbei, die für die Betroffenen ungleich belastender waren als manches, das um 1970 lärmenden Protest hervorgerufen hatte. Es lässt sich allerdings nicht übersehen, dass Hahn in den Siebzigerjahren Vorwürfe gemacht wurden, weil er nicht damit fortfuhr, das zu tun, was diese Schwierigkeiten am Ende verursachte. Auf dem Höhepunkt der Demonstrationen gegen die zunehmende „Verelendung" der Studierenden war deren Einstieg in den Beruf gesichert. Als er es nicht mehr war, war die Erregung abgeflaut und die schwindenden Berufschancen wurden weit gleichmütiger hingenommen.

---

[141] Hahn 1981, S. 195 f. Meckelein kehrte mit dem Ablauf der Legislaturperiode im Frühjahr 1972 auf seinen geographischen Lehrstuhl zurück. Ihm folgte ein CDU-Abgeordneter des Landtags, Dr. Gerd Weng.
[142] Hahn 1981, S. 197.
[143] Hahn 1965, S. 57.
[144] Pitsch 1989, S. 69.

Die eigentlichen Nachkriegsjahre, die während der Anfänge Hahns als Kultusminister enden, waren eine Zeit, in der Schritt um Schritt das Chaos überwunden wurde, in das Deutschland mit der Katastrophe des „Dritten Reiches" gestürzt war. Aber es waren mühselige Jahre und der Aufbau dauerte über zwei Jahrzehnte. Schließlich überschatteten der zunehmende Lehrermangel und die durch ihn verursachte Erschwerung der Arbeit an den Schulen die unleugbaren Verbesserungen, die nach und nach durch die gemeinsame Anstrengung vieler erreicht wurden. So ist auch das Bild dieser Zeit zwiespältig. Sie war, obwohl sie in die längste Friedensperiode der deutschen Geschichte fiel, für die Schulen keine glückliche Epoche. Dass in ihr große Leistungen vollbracht wurden, die am Ende fast selbstverständlich schienen, wird durch diese Feststellung nicht gemindert.

Statt eines Nachworts

In einer seiner schönsten Kalendergeschichten, der Erzählung „Unverhofftes Wiedersehen", fand sich Johann Peter Hebel vor die Aufgabe gestellt, das allmähliche Weiterschreiten der Zeit anschaulich zu machen, die zwischen dem Bergmannstod eines jungen Bräutigams und der Auffindung seines Leichnams ein halbes Jahrhundert später vergeht. Er tut es, indem er eine Reihe spektakulärer, weltgeschichtlicher Ereignisse in Erinnerung ruft, die die Älteren seiner Leser miterlebt hatten und die ihnen durch die Nennung auch in ihrem Nacheinander wieder bewusst werden sollten. Aber er belässt es dabei nicht. Als er in die Nähe der eigenen Gegenwart kommt, lenkt er den Blick weg vom Sieg Napoleons I. über Preußen und der Beschießung Kopenhagens durch die britische Flotte und fährt fort: „und die Ackerleute säeten und schnitten. Der Müller mahlte und die Schmiede hämmerten und die Bergleute gruben nach den Metalladern in ihrer unterirdischen Werkstatt." Er kehrt so zum Schauplatz des inzwischen vergessenen Unglücks zurück – vergessen von fast allen außer der damals jungen Frau, die ihren Bräutigam unmittelbar vor der Hochzeit verlor und, einsam alt geworden, noch einmal wiedersieht. Zugleich jedoch deutet der Dichter an, dass es neben den Turbulenzen des geschichtlichen Geschehens eine von ihnen nur vorübergehend und gebietsweise gestörte Kontinuität des Lebens gibt, die ihr eigenes Recht hat, ja vielleicht sogar wichtiger ist als siegreich beendete Schlachten oder der Wechsel der Personen an der Spitze der Staaten.

Was auf den zurückliegenden Seiten dargestellt wurde, ist von geschichtlichen Ereignissen veranlasst, beeinflusst oder begleitet worden. Es wurde versucht, den Anteil deutlich zu machen, den bestimmte Menschen an den damaligen Maßnahmen hatten. Vermutlich wären noch mehr Informationen zu erschließen gewesen; auch versteht sich der Verfasser, wo er urteilt, nicht als letzte Instanz. Ihm lag daran, hinter den in Amtsblättern nachzulesenden Anordnungen deren Gründe erkennbar werden zu lassen. Häufig hätten die Maßnahmen auch anders getroffen werden können. Es waren Menschen, die – auf tieferer Ebene, aber doch ähnlich wie in der „großen" Politik – bestimmte Lösungen für notwendig oder wünschenswert, andere unmittelbar oder wegen ihrer Nebenwirkungen für nachteilig hielten und daher in der für uns sichtbaren Weise das Geschehen zu beeinflussen suchten.

Inwieweit haben sie es beeinflusst? Die Anstrengungen planender und handelnder Personen sind weder bedeutungs- noch wertlos, dennoch unterscheidet sich die Wirklichkeit „Schule" vom Gewollten und Verord-

neten manchmal mehr, manchmal weniger stark. Entscheidend aber ist, was in einer bestimmten Unterrichtsstunde vom Lehrer vermittelt und von seinen Schülern verstanden und mitgenommen wird. Schon deshalb ist Schule etwas anderes als die Ausführung bildungspolitischer Vorstellungen und Anordnungen oder der Niederschlag von Zeitströmungen – häufig weniger, in den besten Momenten jedoch deutlich mehr.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die zwischen 1945 und 1968 ihr tägliches Pensum leisteten, haben nach der Katastrophe des „Dritten Reiches" und des Zweiten Weltkriegs jede auf ihre und jeder auf seine Weise zum „schwierigen Aufbau" beigetragen. Wohl die meisten von ihnen haben, ohne auf Anerkennung zu schielen, Jahr um Jahr das getan, was ihnen für die heranwachsende Generation wichtig schien. Der Verfasser war bestrebt, die Leistung bestimmter Personen sichtbar zu machen. Aber diese wirkten nicht allein. Auch zum Gedächtnis der vielen in entbehrungsreichen Jahren in den Schulhäusern Südwestdeutschlands tätigen Männer und Frauen wurde dieses Buch geschrieben.

Anhang: Schulfestschriften und Aufsätze zur Geschichte einzelner baden-württembergischer Schulen

Ort	**Schule**	**Festschriften (FS)/Aufsätze zur Geschichte** s. Literaturverzeichnis
Biberach	Progymnasium für Mädchen	Heckmann 1961
Bruchsal	Schönborn-Gymnasium	Chronik der 200-Jahrfeier 1956 Gymnasium perpetuum 1955 Weis 1955
Buchen	Realgymnasium	Hummel 1953
Bühl	Windeck-Gymnasium	Harbrecht 1960
Crailsheim	Albert-Schweitzer-Gymnasium	Vermächtnis und Aufgabe, FS 1956
Ebingen	Gymnasium	Gymnasium Ebingen, FS 1972
Ettenheim	Gymnasium	125 Jahre Gymnasium Ettenheim, FS 1966
Freiburg	Berthold-Gymnasium	Berthold-Gymnasium, FS 2000
	Friedrich-Gymnasium	Huggle, P. 1979 Huggle, U. 2004
	Goethe-Gymnasium	Dauer im Wechsel, FS 1991
	Rotteck-Gymnasium	Vollmer 1966
Freudenstadt	Keplerschule	Keplerschule Freudenstadt, FS 1979
Hausach	Robert-Gerwig-Gymnasium	Frech 1999
Heidelberg	Helmholtz-Gymnasium	Bild einer Schule, FS 1960
	Kurfürst-Friedrich-Gymnasium (KFG)	Moraw 1987 Pädagogium, Lyceum, Gymnasium, FS 1996.
Heidelberg-Wieblingen	Elisabeth-von-Thadden-Schule	Elisabeth-von-Thadden-Schule 1987
Heilbronn	Theodor-Heuss-Gymnasium	Kolbeck 1971
Hinterzarten	Gymnasium & Internat Birklehof	Urbirklehoftreffen Mai 1999 Würthle ^{2}1998 Zutt 1965

Karlsruhe:	Bismarck-Gymnasium	Bismarck-Gymnasium, FS 1961 Festschrift 400 Jahre Gymnasium illustre 1986
	Goetheschule	50 Jahre Goetheschule, FS 1958 75 Jahre Goetheschule, FS 1983
	Lessing-Gymnasium	70 Jahre Lessing-Gymnasium, FS 1981 Festschrift zum 75-jährigen Bestehen 1986
	Allgemein	Kaller 1994
Konstanz	Alexander-von-Humboldt-Gymnasium	Bürgerschule, Zeppelin-Oberrealschule, Alexander-von-Humboldt-Gymnasium, FS 1980
	Ellenrieder-Gymnasium	Ellenrieder-Gymn., FS 1977
	Heinrich-Suso-Gymnasium	Humpert 1954
	Erzbischöfl. Studienheim St. Konrad	Rümmele 1962
Lörrach	Hans-Thoma-Gymnasium	Hieber 1962
Mannheim	Karl-Friedrich-Gymnasium	Müller, K. A. 1988
	Allgemein	Kaller 1994
Offenburg	Schiller-Gymnasium	Festschrift zum 50jährigen Bestehen 1962
Rastatt	Ludwig-Wilhelm-Gymnasium	Humanitas 1958
Ravensburg	Spohn-Gymnasium	100 Jahre, FS 1980
	Welfengymnasium	Höhere Töchterschule Ravensburg, FS 1987
Reutlingen	Friedrich-List-Gymnasium	Festschrift des Friedrich-List-Gymnasiums 1987
Salem	Schule Schloss Salem	Baden, Berthold von 1949 Disch 1949 Köppen 1967 Miscoll 1995 Poensgen 1996
Sasbach	Heimschule Lender	Guldenfels 1975

Schwenningen	Gymnasium am Deutenberg	125 Jahre Gymnasium in Schwenningen a.N., FS 1965
Sigmaringen	Hohenzollern-Gymnasium	Wagner 1961
Stuttgart	Dillmann-Gymnasium	Dillmann-Gymnasium, FS 1967 Lebsanft, FS 1958.
	Eberhard-Ludwigs-Gymnasium	250 Jahre Stuttgarter Gymnasium, FS 1937 Ludwig, FS 1957
	Karls-Gymnasium	100 Jahre Karls-Gymnasium, FS 1981
	Königin-Katharina-Stift	Königin-Katharina-Stift, FS 1968
	Hölderlin-Gymnasium	Kieß 2000
Stgt.-Bad Cannstatt	Johannes-Kepler-Gymnasium	Müller, E.-H. 1959
Villingen-Schwenningen	Allgemein	Kriesche 1998
Wertheim	Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium	625 Jahre Wertheimer Lateinschule, FS 1998 Langguth 1998

Register

Orte

Aachen 1, 15, 98, 110, 121
Achern 71
Aix-en-Provence 36
Albi (Midi-Pyrénées) 39
Algier 32, 36, 38, 102, 138, 326
Allensbach 465, 556
Altensteig 218, 229
Apatin (Serbien) 674
Arnoldshain, Gemeinde Schmitten (Taunus) 745
Athen 631
Auschwitz 65, 79, 171

Babenhausen (Hessen) 795
Bad Ems 132
Bad Boll 295, 381, 721, 756, 794
Baden 11, 19, 45, 49, 50, 86, 100, 105, 113, 145, 149, 159 f., 184, 219 f., 234, 267, 273, 275, 278, 286, 335, 435, 443, 477, 482 f., 488, 492, 509, 518, 555, 557–599, 608, 616 f., 622, 639, 645, 650–652, 659 f., 672, 703 f., 706, 708, 727, 759
Siehe auch Württemberg-Baden
Baden-Baden 10, 19, 37–44, 52, 87, 97, 118, 132, 139, 142, 147, 172, 174 f., 185, 187, 192, 225, 240, 235, 253, 319, 327, 330 f., 333 f., 336, 338, 341, 346 f., 353–355, 369–371, 373, 376, 383, 387, 406–412, 417, 426, 442, 449, 451 f., 467, 472, 493 f., 508, 518, 530, 539, 561, 564, 577, 623, 625
Bad Godesberg 799
Bad Kreuznach 571
Bad Mergentheim 159
Bad Nauheim 465, 543, 545, 550
Bad Niedernau, Stadt Rottenburg a. N. 682, 727
Bad Rippoldsau → Bad Rippoldsau-Schapbach
Bad Rippoldsau-Schapbach 361 f., 380
Bad Urach 157, 370, 596
Bad Wimpfen 11
Bad Wurzach 370 f.
Balingen 220, 384
Bamberg 236
Basel 95, 122, 423, 444 f., 761
Bauland 614
Bayern 10 f., 48 f. 88, 97, 99, 110 f., 188, 214 f., 366, 400, 406, 484, 489, 492, 494, 562, 577, 635, 729
Bebenhausen 179, 557
Belfort (Franche-Comté) 36, 70, 575, 579
Berlin 4, 9, 11 f., 18, 24, 31, 34 f., 37 f., 62, 76, 148 ff., 156, 161, 205, 215, 248, 258, 347, 365, 391, 401, 410, 419, 439, 470, 486, 493 f., 515, 517, 526, 530, 538, 548, 551, 561 f., 632, 726, 728, 733, 794 f.
– Karlshorst 3
Berchtesgaden 522 f., 547 f.
Bernkastel → Bernkastel-Kues
Bernkastel-Kues 494
Beuron 237, 269
Biberach 46, 68, 72, 115, 118, 231, 806
Bielefeld 465, 733
Birklehof → Hinterzarten
Blaubeuren 157
Blumenau (Schlesien) 631
Bodensee 294 f.
Bonlanden, Filderstadt 383
Bonn 151, 532, 562, 637, 654, 688, 714, 721, 729, 750
Bordeaux 33
Brackenheim 148
Breisach 78, 759
Bremen 11, 400, 724 f.
Bremerhaven 11
Breslau 323, 422
Brettach, Gemeinde Langenbrettach 657
Brettheim, Gemeinde Rot am See 1
Bromberg (Polen) 226
Bruchsal 4, 78, 128 f., 173, 230, 806
Buchen (Odenwald) 129, 136, 762, 806
Bundesgebiet (BRD) 3 f., 8, 32, 96, 124, 495, 503, 510, 513, 551–555, 557, 560, 569, 574, 580, 586, 617 f., 635, 701, 707, 726, 733, 741, 744, 761, 765, 768, 786

Bühl (Baden) 70, 184, 436, 557, 560, 806
Büsingen am Hochrhein 3
Burg Hohenneuffen, Stadt Neuffen 557, 637
Burg Rothenfels, Stadt Rothenfels 293

Caen (Normandie) 17, 236
Calw 292 ff., 481, 649
Cambridge (Massachusetts) 12
Charlottesville (Virginia) 12, 30
Chatham (Massachusetts) 562
Châteauroux (Provence) 39
Chicago (Illinois)
Colmar 39, 580
Colombey-les-deux-églises (Lothringen) 33
Columbia Teachers College → New York
Comburg, Stadt Schwäbisch Hall 289–292, 295, 591, 649, 689, 748, 760
Crailsheim 2, 78, 104, 598, 806

Darmstadt 215, 689
DDR 4, 32, 57, 218, 323, 515, 551, 579, 720, 725–729, 736, 794
Den Haag 8, 468
Detmold 260
Donaueschingen 116, 172, 287, 371, 623
Dorpat (Estland) 748, 754
Dortmund 689, 733
Düsseldorf 635, 668, 733, 765
Durlach → Karlsruhe
Dresden 265

Ebingen 65, 688, 806
Ehingen 370, 409, 414, 423
Einsiedel, Gemeinde Kirchentellinsfurt 727
Elsass 31, 34, 68, 71, 193, 226, 377, 646, 648
Elsass-Lothringen 20, 137, 359, 377
Essen 733
Eßlingen/Esslingen 4, 46, 76, 84, 153, 158, 179, 271, 278, 284, 442, 655, 688, 757, 786
– Obereßlingen 597
– Pliensauvorstadt 84
Erlangen 743
Ettenheim 60, 68, 129, 806
Ettlingen 256

Feldkirch 431
Fort Custer (Michigan) 12
Frankenthal (Pfalz) 507, 798 f.
Frankfurt am Main 153, 190, 212, 260, 471, 638, 733
– Nordweststadt 795
Freiburg 39, 52, 61, 63, 65, 70, 76, 78, 83, 86 f., 93, 96, 106, 115, 118, 130, 132, 135, 139, 147, 160, 167, 170, 174–177, 185, 220 f., 223, 225, 229 f., 235–245, 249–255, 260–262, 264 f., 269, 272–274, 286 f., 303, 309, 322, 329, 335–338, 346 f., 349 f., 354, 371, 375, 379, 383, 406–409, 417 f., 421, 426, 428, 433, 434, 444 f., 447, 450 f., 453, 459, 467, 471, 474, 476–478, 480, 491, 505 f., 513 f., 518 f., 556 f., 565, 567 f., 573, 581, 614, 616 f., 622 f., 626–633, 638 f., 682 f., 685, 691, 703 f., 709, 713, 715, 732, 738, 757, 759, 778, 786, 806
Freudenstadt 53, 78, 131, 354, 720, 806
Friedrichshafen 65, 78
Friedrichsruh, Gemeinde Aumühle 179
Füramoos, Gemeinde Eberhardzell 656
Fulda 340, 358–360, 378, 382, 408

Gaggenau 129
– Ottenau 87
Gaienhofen 295
Geislingen 68, 95
Gengenbach 361, 380, 477, 493
Genf 129
Gernsbach 118, 623
Germersheim 41, 465, 581
Gießen 236
Göppingen 65, 68, 95, 591
Göttingen 242, 602
Gondelsheim 263
Gonsenheim → Mainz
Goslar 511
Greifswald 172
Grenoble 39
Großhessen 11, 49, 188
Grötzingen → Karlsruhe
Gunzenhausen 80
Gurs (Aquitaine) 170

Haag → Den Haag
Haigerloch 370
Haßmersheim am Neckar 148

Hattenheim am Rhein 727
Haifa 36
Hamburg 38, 157, 260, 581, 602, 615, 621, 668, 756, 765
Handschuhsheim → Heidelberg
Hannover 406, 433, 750
Harvard → Cambridge
Hausach 446, 513, 806
Hechingen 95, 351
Heidelberg 1, 4, 20, 46, 58, 65, 71, 75, 93, 115, 119, 126 f., 149, 152, 160 f., 163, 165, 167, 170, 174, 183, 185, 217, 220 f., 227, 236–238, 241, 243, 245, 255, 260 ff., 271 f., 274, 283, 285 f., 309, 333, 438, 442, 455, 491, 505, 592, 674, 682, 703 f., 708, 714 f. 717, 727, 730, 732, 738, 748 ff., 755 ff., 763, 780, 786, 798, 806
– Handschuhsheim 195
– Wieblingen 432, 438, 806
Heilbronn 2, 78, 102, 148 f., 303, 308, 683, 786, 806
Heiligenbronn 383
Helgoland 551, 577
Hersberg 622
Herrenchiemsee 553
Hessen 11, 49, 51, 97, 118, 200, 204, 217, 236, 400, 627, 632, 728, 733, 795 f.
siehe auch Großhessen
– Darmstadt 386, 483
– Kassel 483
– Nassau 102, 111 f., 217, 377
– Pfalz → Hessen-Darmstadt
Heubach, Ostalbkreis 62
Hinterzarten 143, 203, 371, 432, 435, 622, 627, 723, 738, 806
Hohenheim → Stuttgart
Hohenzollern 2, 52, 178
Homburg 564, 580

Istanbul 632

Jalta 4, 5 f., 22, 25

Kairo 36
Kaiserslautern 387
Karlsruhe 3–6, 46, 48–52, 61, 65, 67, 69 f., 76, 78, 82, 84, 88, 94 f., 97, 105 f., 115 f., 126–128, 147, 149 f., 160 f., 163–170, 173, 177, 183, 208, 215, 220, 227, 231, 237, 242, 255–257, 260–265, 272, 274, 278, 285, 287, 298, 309, 420, 428, 442, 450, 455, 491, 555, 557, 591, 614, 639 f., 645 f., 682–685, 689, 692, 703, 708 f., 732, 737 f., 751, 757, 780, 786, 807
– Durlach 126, 149, 645
– Grötzingen 164
Kassel 733
Kaunas (Litauen) 35
Kehl 70, 423, 551
Koblenz 39, 371, 507
Köln 260, 434, 733
Königschaffhausen 74
Königswinter 562, 714 f., 718 f.
Konstanz 39, 46, 58, 61, 65, 71, 75, 93 f., 115 f., 124, 129, 132 f., 143, 167, 174, 192, 206, 354, 371, 373, 375, 417 f., 441, 445, 471, 701, 807
Korntal, Stadt Korntal-Münchingen 657, 748
Kuchberg, Gemeinde Bad Überkingen 62

Ladenburg 218
Lahr 70, 118, 353, 361, 380, 456, 623
Landau (Pfalz) 309
Lindau 10 f., 49, 144, 285, 355, 383, 510
Lissabon 638, 182
London 10, 13, 24, 31 f., 121, 460, 467, 521, 531 ff.
Lörrach 60, 70, 72 f., 93, 95, 116, 124, 129 f., 219, 354, 362, 371, 380, 418, 444 f., 512, 651, 807
– Stetten 93
Louisville (Kentucky) 393
Ludwigsburg 4, 65, 107, 284, 778
Ludwigshafen 752

Mailand 632
Mainwangen, Gemeinde Mühlingen 167
Mainz 33, 35, 37 f., 90, 96, 212, 239 f., 249, 251, 323, 329, 351 f., 356, 363, 367, 372, 389, 531, 534, 562–565, 573 f., 580 f.
– Gonsenheim 564
Manchester 12
Mannheim 4, 48 f., 61, 65, 78, 84, 123, 128, 160 f., 163, 165, 170, 185, 227, 255, 260–262, 274, 292, 443, 491, 591, 601, 689, 709, 732, 738, 752, 772, 807
Marburg 49, 162, 237, 510

Maria Rosenberg, Gemeinde Waldfischbach-Burgalben 507
Markgröningen 71, 83
Maulbronn 202
Meersburg 118, 295, 361 f., 380, 445 f., 623
Metzingen 65
Middlebury College (Vermont) 689
Mörsch → Rheinstetten-Mörsch
Mühlacker 95
Mülhausen/Mulhouse (Elsass) 39
Müllheim 70, 124, 129, 131
München 52, 148, 162, 165, 204, 260, 397, 400 f., 468, 510, 525, 602, 799
Münster (Westfalen) 733
Murrhardt 54

Nagold 361 f., 384, 480, 572
Nancy 39
Narvik 36
Neustadt an der Weinstraße 132, 386, 567
Neu-Ulm 752
New York 23, 31, 121, 563, 631
Niedersachsen 494, 513 f., 729
Nordbaden → Württemberg-Baden
Nordrhein-Westfalen 494, 606, 729
Nordwürttemberg → Württemberg-Baden
Nürnberg 56, 498, 563
Nürtingen 153, 157, 731, 794

Oberehnheim/Obernai (Elsass) 39
Obereßlingen → Esslingen
Oberhausen 733
Oberland (Württemberg) 72, 85
Oberpfalz 181
Oberwolfach 294 f.
Ochsenhausen 362
Offenburg 70, 115, 123 f., 131, 175, 217, 222, 353 f., 371–373, 418, 421, 423, 427, 448, 453, 573, 732, 807
Ottenhöfen 174
Oxford 168

Paris 11, 18, 31, 35, 37, 39, 131, 167, 174, 194, 196, 249, 321, 328, 343, 345, 358, 366, 380, 386 f., 389, 410 f., 449, 459, 463, 469, 477, 526–530, 532, 539 f., 550, 552, 558, 567, 574, 577, 579, 615, 621, 642
Perpignan (Languedoc) 180
Petersberg, Stadt Königswinter 561 f.
Pfalz 10, 49, 327, 359, 388, 481
Pforzheim 78, 208, 220, 230, 491, 591, 731 f.
Pliensauvorstadt → Esslingen
Potsdam 10, 16, 23, 54, 86, 104, 119, 210, 402 f., 534, 537, 539
Prag 646, 527

Radolfzell 118, 623
Rastatt 68, 87, 118, 174, 371, 418, 453, 623, 732, 807
Ravensburg 97, 180, 183, 320, 337, 354, 370, 382, 409, 414, 448, 480, 494, 572, 610, 638, 786, 807
Reims (Champagne) 3, 15
Rennes (Bretagne) 29, 237
Reutlingen 115, 131, 136, 227, 282–284, 308, 324, 351, 361 f., 370 f., 381, 384, 731 f., 738, 807
Rheinfelden 193
Rheinland 12, 25, 102, 112 f., 141, 318, 359, 377
Rheinland-Pfalz 11, 43, 131, 162, 329, 335, 339, 342, 355, 366, 372, 376, 406, 422, 428, 452, 477, 489, 501, 507, 509, 511 f., 527, 571, 573 f., 581, 607 f., 610 f., 625, 705
Rheinstetten-Mörsch 69
Riedlingen 370
Riehen b. Basel 93
Riga 35
Rippoldsau → Bad Rippoldsau
Rom 390, 562, 632, 203, 307
Rottenburg 136, 361, 369, 371, 377–379, 382–385, 408, 607, 656, 727
Rottweil 68, 354, 361 f., 370, 409, 414, 480, 572, 605, 610, 757, 786
Roubaix (Nord-Pas-de Calais) 34
Rufach/Rouffach (Elsass) 433
Ruhrgebiet 26 f., 315, 510, 522
Ruit, Stadt Ostfildern 648

Saarbrücken 132, 689, 699 f., 770
Saarland, –gebiet 9, 11, 141 f., 315, 329, 339, 342, 353, 368, 389, 427, 500, 564, 580, 733
Sachsen 60, 275, 581
Schleswig-Holstein 627, 728

Säckingen 165 f., 192
Salem 432 f., 435 f., 449, 622, 807
Saloniki 631 f.
Sasbach 130, 232, 430 f., 436. 568, 622, 807
Saulgau 361 f., 383, 510, 606
Schapbach → Bad Rippoldsau-Schapbach
Schlattstall, Gemeinde Lenningen 636 f., 640
Schöntal (Jagst) 157, 596
Schopfheim 168
Schorndorf 153
Schlesien 115
Schramberg-Sulgen 384
Schwäbisch Gmünd 4, 45, 48, 71, 80, 95, 281, 290
Schwäbisch Hall 4, 128, 156, 289 f., 683, 688 f., 748, 760
Schwarzwald 86, 219, 362, 440, 614, 762
Schwenningen → Villingen-Schwenningen
Shrivenham (Großbritannien) 12
Sießen, Stadt Bad Saulgau 383
Sigmaringen 138, 355, 370 f., 480, 572, 610, 808
Singen 793
Speyer 96, 241, 309, 386 f., 389, 465, 493, 569, 574, 581, 607
Stanford (Kalifornien) 12
St. Blasien 431, 435, 479
St.-Dié-des-Vosges (Lothringen) 71
Stetten → Lörrach
Stockach 623
Straßburg 37, 39, 166, 177, 179 f., 235, 450, 471, 646–648
Stuttgart 2, 3–7, 45, 49, 51–53, 55, 61, 63-65, 67, 72, 78, 80, 83–85, 88, 94–96, 105–107, 115 f., 120 f., 126 f., 141, 159 f., 171, 178 f., 189, 201, 207, 209, 217, 221 f., 230–232, 245, 255–262, 265, 270, 272, 275–278, 281–284, 291 f., 298, 305, 361, 382, 397, 399, 413, 420, 431, 433, 447, 487, 491 f., 494 f., 512, 519 f., 652, 656, 658, 665 f., 675, 677, 683, 691, 702 f., 709, 715, 717, 727, 731–734, 746, 755–757, 778, 781, 786, 790 f., 794, 797, 808
– Bad Cannstatt 67 f., 115, 151, 284, 291, 733, 808
– Hohenheim 255, 295, 493
– Sonnenberg 84
– Zuffenhausen 596
Straßburg 37, 39, 166, 177, 179 f., 235, 471, 646–648
Südbaden → Baden
Südwürttemberg 6, 11, 52–54, 113, 141, 178, 219 f., 285 f., 331, 383 f., 559, 614, 640, 703, 713, 727
– Hohenzollern → Württemberg-Hohenzollern
Tamm 256
Teheran 36, 345
Tettnang 778
Thüringen 65, 413
Titisee 338
Trier 90, 96, 132, 241, 251, 357
Trossingen 258 f., 272, 709
Tübingen 10, 32, 52 f., 75, 95–97, 107, 132, 139, 141, 147, 153, 158, 177–179, 183 f., 231, 235–237, 240, 242 f., 269–271, 282 –284, 302, 305, 309, 324, 328 f., 331, 333, 337–340, 346, 349, 351, 354, 356, 369 f., 381, 407, 409, 414 f., 417 f., 433, 442, 447 ff., 467, 472, 476, 480, 508, 564 f., 572, 581, 583, 590, 601 f., 604, 606, 610, 612, 632, 639, 641, 652, 682, 684 f., 688 f., 703 f., 727, 746, 757, 759, 761, 780 f., 786
Tuttlingen 118, 293, 445, 501, 517
Tutzing 293

Überlingen 337, 445 f.
Ulm 179, 293, 305, 701, 752
Umkirch 172
Unterurbach 152
Urach → Bad Urach

Villingen → Villingen-Schwenningen
Villingen-Schwenningen 46, 68, 115, 131, 354, 362, 384, 622, 808
Versailles 27, 149

Waiblingen 4
Wangen im Allgäu 370
Washington 13, 15 f., 20, 190, 484, 499, 539, 542, 545, 549, 574
Weinheim an der Bergstraße 795–797
Weingarten 778, 786

Wertheim am Main 128 f., 129, 287, 808
Wieblingen → Heidelberg
Wien 205, 525
Wiesbaden 397, 605, 733
Wiesloch 71, 127
Wimpfen → Bad Wimpfen
Worms 297, 363, 465, 520, 802
Wurzach → Bad Wurzach
Württemberg 2, 10 f., 18 f., 48–50, 52, 69, 75, 88, 100, 105 f., 145, 149, 154 f., 169, 178, 207, 220, 234, 267, 271–273, 275, 277–279, 285, 304, 335, 380 f., 383 f., 443, 482 f., 488, 492, 555 f. 558, 629, 658 f., 703–706, 708, 713
Württemberg-Baden 6, 17, 49 f., 52, 56, 87 f., 95–97, 128, 134, 136, 141, 145 f., 148 f., 154, 160 f., 164, 167, 178, 183–190, 212, 219–222, 224 f., 227, 238, 261, 271 f., 283, 285 f., 290, 298, 333, 339 f., 379, 384, 391, 397, 399 f., 408, 421, 441–443, 445, 483, 486–488, 491, 503, 505 f., 510, 512, 528, 555–559, 570, 581, 583–634, 638–641, 649, 651 f., 654, 657, 659, 665, 675, 680, 685, 692, 697, 703, 708 f., 713, 770, 795 f.
Württemberg-Hohenzollern 11, 39, 55, 68, 124, 131, 136, 141 f., 144, 147, 177, 188, 213, 227, 229, 285 f., 324, 329, 331 f., 337, 339, 341 f., 353–356, 361 f., 368, 370, 374, 381, 383–385, 406 f., 414–416, 427–435, 442, 452, 466, 471–473, 477, 479 f., 487, 490, 494, 498, 500, 502, 508, 511, 528, 548, 557–559, 568 f., 580, 603–614, 630, 632–634, 637, 639 f., 651 f., 656, 660, 665, 684 f., 688, 427–435, 713, 727

Yale (New Haven, Connecticut) 12

Personen

Abd el-Krim, Mohammed 35
Adcock, Clarence L. 50, 113
Adenauer, Konrad 151, 458, 552, 638
Adorno, Theodor W. 152
Agricola, Rudolf 150
Albrecht, Georg von 258 f.
Alewyn, Richard 744
Alexander, Richard T. 31, 283, 397, 401, 405, 483–485, 562
Allgeier, Franz Arthur 242, 252
Altmeier, Peter 374, 527
Amann, Fridolin 130
Arnal, Directeur des Affaires Administratives 117
Arnaud, Jean 41, 248, 315
Aurin, Kurt 762
Axmann, Arthur 62

Backhaus, Hermann 309
Baden, Prinz Max von 432
Banks, Richard G. 483, 486
Banta, Frank G. 571
Bauer, Karl Heinrich 46, 237
Bäuerle, Theodor 105, 114, 134, 148, 152–156, 158, 207, 289 f., 381, 397–399, 483, 486 f., 492–494, 570 f., 586 f., 589 f., 593, 595 f., 598, 601, 633, 648, 679, 683, 690
Bazille, Wilhelm 276
Becke, Margot 780
Becker, Antoinette 761
Becker, Hans 297, 369, 406, 452, 466, 571, 573 f.
Becker, Karl 761
Bender, Ernst 275
Benton, William 396
Berger, Gottlob 153
Bergstraesser, Arnold 682
Bernanos, Georges 609
Besson, Waldemar 682
Bidault, Georges 27, 343 f., 360, 406
Billotte, Pierre 102, 112, 116, 204, 377, 435
Binder, Hermann 107 f., 179 f., 206–208, 308, 448, 793
Binder, Paul 466
Birley, Robert 521, 534, 543–545, 549
Bismarck, Otto Fürst von 20, 22, 162, 179
Blank, Oskar 160, 164
Bläsi, Franz 128
Blendinger, Heinrich 433
Bock, Lorenz 656
Boegner, Pasteur Marc 213
Bombach, Gottfried 761
Bormann, Martin 60, 169
Börner, Holger 795
Bornewasser, Franz Rudolf 90, 368, 386, 406, 463
Bosch, Robert 150, 153
Bouley, Jean-Claude 386
Bourdet, Claude 27
Bowie, Robert 211
Bracher, Theodor 103, 107, 158, 218, 276
Brandenberger, General 2
Brandt, Willy 767, 779
Brecht, Bertolt 799
Breithaupt, Max 130
Brentano, Clemens von 86
Brentano, Lujo 148
Bruckmann, Ernst 597 f., 683
Büchner, Franz 223, 309
Buisson, R. 608, 625
Bund, Alfred 52, 167
Burda, Franz 41, 123
Burger, Wilhelm 385
Butler, Richard Austen 606
Byrnes, James F. 6, 23, 396

Cannac, René 530 f.
Capitant, René 36–38, 43
Caselmann, Christian 283, 399, 483 f., 486, 674
Catroux, Georges 36
Caulaincourt, Armand Marquis de 149
Cheval, René 10, 32, 44, 190, 349, 449, 607
Christmann, Lothar 597 f., 641 f., 644, 675
Chruschtschow, Nikita S. 579
Churchill, Sir Winston 577
Clay, Lucius D. 11, 15, 17, 23, 45, 50, 82, 88, 99, 211 f., 214, 246, 393 f., 397 f., 400 f., 443, 484 f., 487, 503, 522, 554, 561 f., 568 f.

Clemen, Wolfgang 602
Coulet, François 345
Couve de Murville, Maurice 343 f., 576
Cronenbold, Justus 297

Dahrendorf, Ralf 761, 797, 799
Daty, Gabriel 44, 338, 406
Dawson, William W. 17, 31, 47, 49–51, 82, 88, 106, 120, 148, 189, 196, 211 f.
Debré, Michel 532
Dederich, Walter 758
Deipser, Elise 226
Delbos, Yvon 349
Delobel, Jean 388
Dentz, Henri Fernand 36
Deshayes, Jacques 33
Devers, Jacob L. 7
Dichgans, Hans 772
Dietrich, Heinrich 154, 160, 164–167, 596, 652
Dietze, Constantin Freiherr von 225, 253, 338–340, 350
Diez, Theopont 793
Döblin, Alfred 39
Dohrn, Anton 150
Doll, Andreas 353
Dönitz, Karl 9
Donndorf, Wolf 641, 701 f.
Dorn, Friedrich 292
Dorn, Walter L. 50 f., 199, 201, 212, 503
Durach, Moritz 598, 640, 650, 652, 683, 793

Eberhard, Fritz 195
Ebersbach, Georg 606
Eckert, Erwin 596
Edwards, H. E. 606
Ehard, Hans 400
Eichelberger, Robert 154, 160, 163 f., 166 f., 182, 298, 634, 652, 683
Eichenlaub, Otto 386
Eichholz, Gerta 35
Eigler, Gunther 762
Eisenhower, Dwight David 9, 11, 13–15, 24, 45, 82, 84, 92, 197–199, 214, 289, 312, 505
Eliot, Thomas Stearns 609
Emmerich, Rektor 514 f.
Entz, Rodolphe 144, 367, 564, 604, 607–609
Epp, Adelheid 174 f., 177, 630 f.
Epp, Josef 641
Erbe, Walter 607 f.
Ernst, Capitaine 226
Erpf, Hermann 258
Eschenburg, Theodor 108, 558, 682

Fahy, Charles 211
Falkenburger, Paul 239
Faulhaber, Michael von 309, 390, 400 f., 562
Faure, Edgar 561, 580
Fecht, Hermann 613
Fetscher, Iring 682
Filbinger, Hans 146, 560, 772, 797, 800
Finck, Albert 610
Fiscal, Werner 792
Fleig, Paul 130, 135, 180, 274, 296 f., 308, 331, 336–338, 380, 407, 417 f., 450–452, 469, 474–477, 479, 493, 511, 513, 564, 574 f., 603, 613, 615–620, 624 f., 632–634, 641 f., 651
Fleischmann, Rudolf 743
Flitner, Andreas 761, 795 f.
Flitner, Wilhelm 602
Focken, Bürgermeister 87
Föhr, Ernst 223, 381, 616
François-Poncet, André 558, 562
Franz, Hermann 160, 163 f., 397, 597
Freudenberg, Gisela 795
Freudenberg, Hermann 761
Freudenberg, Karl Johann 309
Frick, Wilhelm 60, 74
Friedrich, Hugo 168, 254
Friedrich II. (der Große) 19, 22
Fritsch, Wilhelm 218
Fütterer, Helmut 452

Gaborit, Roger 196
Gantert, Franz 684, 692, 726, 751, 753 f., 792
Ganzenmüller (Lahr) 456
Garreau, Roger 36
Gaulle, Charles de 3–5, 17, 25–27, 31–33, 36–38, 52, 132, 296
Gerber, Hans 171
Gerbert, Hildegard 433
Giordano, Ralph 218
Giron, Irène 38, 40, 42, 533, 535, 549, 564, 572

Goebbels, Joseph 62, 68
Goerdeler, Carl 153, 207, 209, 667
Goethe, Johann Wolfgang von 35, 135, 277, 421, 429, 690, 715, 796
Gögler, Hermann 50
Götz, Josef 793
Grace, Alonzo G. 23, 521–524, 539, 543–550, 562–574, 577 f.
Graff, Jean 39, 42 f., 324, 353, 381 f., 385, 449, 473, 476, 480 f., 499, 508, 528 f., 564, 572, 623–625
Grammel, Richard 257
Grandval, Gilbert 142, 427
Greene, Hugh Carleton 29
Grewe, Wilhelm 619, 621
Griesinger, Rudolf 107, 206, 208, 231, 275–278, 490
Grimme, Adolf 399, 494
Gröber, Conrad 91, 139, 209, 223, 234, 239, 263, 309, 340, 370, 379–381, 475, 559
Gromand, Roger 40, 463
Gross, Charles Philip 586
Grumbach, Salomon 40, 193
Gschwend, Wilhelm 103, 218
Guardini, Romano 163, 351, 442
Guillaume, Generalmajor 7
Günther, Hans F. K. 239, 267

Haag, Erich 606
Hagenmuller, Charles 564, 575, 626
Hahn, Kurt 432
Hahn, Traugott 754
Hahn, Wilhelm 602, 674, 748–751, 753–762, 765 f., 774–776, 778–780, 786, 788–793, 797–803
Hardecker, Karl 794
Harriman, William Averell 460
Harrison, Earl G. 84
Hartshorne, Edward Y. 90, 238
Hassinger, Heinrich 155 f.
Hauck, Peter 674–676, 751, 789, 792 f., 798 f.
Haupt, Otto 263
Haußmann, Walter 356
Heidegger, Martin 239 f.
Heidel, Robert 640
Heidelberger, Franz 173, 640
Heine, Heinrich 299, 429
Heiß, Robert 347
Heißmeyer, August 305, 430, 432
Hepp, Eugène 37, 41 f., 111, 122, 419
Herman, Stewart W. 139
Herr, Paul 160, 285, 714
Herzfeld, Hans 347
Herzog, Roman 700
Heß, Rudolf 74, 431
Heß, Severin 717
Hettier de Boislambert, Claude 27, 388, 416, 506, 509, 527, 577
Heuss, Theodor 50, 52, 91, 134, 148–152, 154 f., 158, 186 f., 195, 216, 227, 257, 282, 303, 308, 397, 451, 552, 638, 657
Heymann, Jenny 226
Hieber, Johannes (von) 155, 209
Hilldring, John H. 14
Hilpert, Werner 200
Himmler, Heinrich 169
Hirt, Simon 383, 385, 399, 428, 622
Hitler, Adolf 7, 15, 21 f., 32, 60, 62, 77, 79–81, 103, 135, 176, 197 f., 200, 206, 277, 280, 301, 307, 360, 464, 492, 525, 578, 647, 657
Hoffet, M. F. 358
Hoffmann, Wilhelm 96
Hoffmann, Wolfgang 221
Hof, Otto 309
Höhn, Elfriede 601 f., 612, 734
Holl, Karl 48 f., 52, 149 f., 209 f., 555
Holveck, R. 42
Hoops, Johannes 46
Hoover, Herbert C. 445
d'Huart, Pierre 570
Hugger, Paul 159
Hull, Cordell 14
Humblot, Henri 212
Hundhammer, Alois 400 f., 448, 492

Jackson, amerik. Oberleutnant 120
Janssen, Sigurd 240, 242, 269, 347
Jaspers, Karl 240
Jonynas, Vytautas Kazimieras 35
Juin, Alphonse 43
Jullien, Jean 196

Kahn, Rudolf 192
Kaier, Eugen 631 f., 685
Kalbfell, Oskar 209, 308
Kamm, Gottlob 496
Karsen, Fritz (Hugo Biber) 422

Kaspar, Hermann 631, 685, 713
Kasper, Walter 580
Kauffmann, Fritz 259, 640
Keil, Wilhelm 680
Keller, Herbert 607
Kellermann, Henry J. 571
Kempf, Gustav 116
Kiefer, Rolf 173, 182, 615, 618
Kieffer, Albert 175, 205 f., 451, 631 f., 641, 644–647, 650–654, 659 f., 662, 664, 666–668, 673–677, 684 f., 692, 694, 699 f., 712, 717 f., 736, 742, 756, 758 f., 776, 780, 782, 785–793
Kiesinger, Kurt Georg 688, 701, 750, 753, 761, 779
Kilchling, Karl (Wilhelm) 274, 350, 627, 652
Kindler, Karl 682
Klett, Arnulf 48, 154, 196
Knapp, Rudolf 283
Knappen, Marshall 99, 189
Knorr, Ernst-Lothar von 258 f.
Knorr, Hermann 150
Köbele, Franz 683
Kochendörfer, Albert 281
Koeltz, Louis 37, 43, 248
Koenig, Pierre 9, 11, 17, 19, 23, 33 f., 40, 86, 101, 112 f., 116–118, 122, 137, 143, 192, 212, 225, 248, 327, 339 f., 343, 366, 376, 383 f., 387–389, 406, 410, 421, 427–429, 457, 459, 461–463, 467–471, 493, 498, 500, 505, 507 f., 522, 527, 530, 535–537, 543, 549 f., 558, 561, 564–566, 568, 575, 579, 582, 606, 630
Kogon, Eugen 91
Köhler, Heinrich 49 f., 167, 250, 256, 263, 399, 557
Kölmel, Luise 676, 795
Könekamp, Eduard 67
Kopelmanas, Lazare 578
Koschyk, Hartmut 218
Kottmann, Max 383 f.
Kraft, Herbert 103, 164, 166, 172, 176, 208 f., 451
Kranz, Elisabet 159
Krause, Walter 746
Krautheimer, Alois 336
Krehl, Felix 291 f.
Kuchenmüller, Wilhelm 432
Kuhn, Friedrich 129, 196, 219, 447
Künzel, Otto 213

Lacant, Jacques 239–241, 251, 253 f., 347
Lässing, Referent im KM WB 159
Laffon, Emile 7 f., 18, 32–34, 40 f., 43, 86, 110, 113, 117–119, 122, 137, 139, 193, 210, 228, 241 f., 248 f., 253, 317, 326, 334–336, 358–360, 384, 386–388, 403–407, 409 f., 416, 427, 430, 443, 457, 462–464, 468, 497 f., 506, 509, 565, 568
Lahy, Bernard 465
Lais, Eduard 454
Lambacher, Theophil 226, 270, 332 f., 336, 338, 354–356, 369, 407, 414, 448–450, 452, 466, 472, 502, 569, 572, 604–606, 609, 611, 613, 634, 652, 665, 683–685, 793
Landahl, Heinrich 399
Landenberger, Fritz 442
Langevin, Paul 37, 348
Lattre de Tassigny, Jean de 3 f., 11, 18
Lausen, Willi 621
Lautensach, Hermann 255
Leahy, Admiral 5
Ley, Robert 305
Liebig, Justus von 150
Löffler, Eugen 155–157, 159, 482 f., 580, 586, 597, 634, 736, 793
Lotze, Ministerialrat 790
Ludin, Friedrich 170
Ludwig, Emil 422
Luther, Martin 22, 802

Mack, Albert 64, 141, 155, 157–159, 270 f., 583, 598
MacLeish, Archibald 14 f., 30, 311
Maier, Franz Karl 397, 658
Maier, Hans 70, 682
Maier, Heinrich Georg 685
Maier, Reinhold 45, 48–53, 106, 151, 154, 160, 178, 209, 397, 557, 589, 594, 636–638, 640, 654 f., 657 f.
Malraux, André 29
Mann, Thomas 299
Marcellin, Oberstleutnant 426
Marchand, Louis 332, 423
Markel, Karl 153
Marquant, Robert 33, 38, 42, 237, 564 f.
Martin, Karl 274 f.
Marx, Wilhelm 50

Massigli, René 536
Maurer, Friedrich 269
Maurice, Fernand 39, 42, 111, 118, 124, 131 f., 136, 139 f., 318 f., 326, 328 f., 331, 333, 335–338, 341, 348, 355, 367 f., 371, 384, 413, 420, 435, 448, 456, 459, 497–499, 509, 512
Mayer, René 26
Mayer-Vorfelder, Gerhard 291, 452
McCloy, John J. 31, 550, 562, 586
McNarney, Joseph T. 11, 198
Meckelein, Wolfgang 802
Meinecke, Friedrich 161
Meiser, Hans 47
Melby, Ernest O. 23
Mendès-France, Pierre 561
Mergenthaler, Christian 103, 151, 180, 202, 206, 209, 266, 282, 285, 305, 370, 589
Messerschmid, Felix 292 f., 424, 761
Meyding, Robert 202
Mikat, Paul 750, 759, 766
Mitscherlich, Alexander 91
Moinard, Inspecteur Général 605
Möller, Alex 597
Molotow, Wjatscheslaw M. 16
Montgomery, Bernard Law 11, 577
Moreau, Jean-Charles 33
Morgenthau, Henry 14, 21, 120, 238, 311
Muelder, Milton 488
Muench, Aloysius 390
Mühleisen, Georg 180, 308, 448
Muller 42
Müller, Gebhard 7, 53, 293, 557 f., 615, 636 f., 654, 656 f., 672, 688
Müller, Gerhard H. 641
Müller, Julius M. 641
Müller, Leonhard 682
Müller, Max 347, 349 f.
Murphy, Robert 47, 99, 211
Murr, Wilhelm 159, 171
Mutscheller, Franz 273

Naegelen, Marcel-Edmond 34, 348, 388 f.
Napoléon I. Bonaparte 149, 422, 429, 804
Naumann, Friedrich 149 f., 164 f.
Neumann, Ernest K. 503
Neuscheler, Karl 218
Niel, Colonel 178
Niemöller, Martin 217
Nunier, Walter 652, 683, 691, 796

Oberndörfer, Dieter 682
Oehmann, Karl 685
Oppenhoff, Franz 1
d'Ormesson, Wladimir 390
Ott, Barthélemy 193
Ott, Hugo 239, 614
Ott, Karl 49, 52, 105 f., 144, 160, 163, 167–169, 172, 174, 183 f., 237, 242, 269, 274, 298, 308 f., 326 f., 379–381, 449 f., 455 f., 723

Papon, Maurice 33
Patch, Alexander 214
Patton, George S. 214
Peisert, Hansgert 762
Pène, Pierre 18, 42, 44, 224, 253, 380, 406, 409, 417, 457, 471, 509
Person, Hermann 380
Person, Karl 617
Pétain, Philippe 32, 36
Pfrommer, Fritz 169, 278
Piazolo, Paul Harro 751 f., 754, 758, 791, 796 f., 799
Picard de la Vacquerie, Robert 371
Picht, Georg 309, 602, 606, 627, 723, 725, 738–746, 750, 752, 754, 756 f., 759, 761, 763, 765, 779
Pitsch, Hans 682
Pius XII. 379, 562
Plank, Rudolf 256
Podgorny, Nikolaj W. 579
Poelzig, Hans 150
Poher, Alain 541
Pollet, J. 387
Pollock, James K. 51
Pöndl, Kurt 744, 788
Price, Byron 91
Punch, Max 39, 331, 337, 351, 354, 356, 374, 478, 605
Pundt, Alfred 215

Radenac, A. 469, 497 f.
Rahner, Hugo 272
Raiser, Ludwig 737
Raith, Fritz 175, 273
Rathenau, Walther 301
Rauch, Wendelin 559
Read, James B. 20

Reimers, Vors. d. Schulausschusses d. KMK 157
Reiner, Eugen 685
Reinmuth, Oscar 99
Rhode, Pfarrer 165
Richter, Adolf 159
Riedl, John O. 562
Ritter, Gerhard 162, 347, 363 f., 667
Robertson, Brian Hubert 1, 522, 541, 568 f.
Rodenstein, Heinrich 515
Rombach, Wolfram 123
Roosevelt, Franklin Delano 5 f., 14 f., 21 f., 81, 189
Rösch, Adolf 130, 370, 385
Rosenberg, Alfred 267
Roser, Dieter 123, 179, 293, 381, 384, 448 f.
Rothe, Georg 762
Rouliès, Jean-Charles 472
Rückert, Walter 685, 692
Ruckgaber, Erich 794
Ruff, Bertold 514
Rümelin, Gustav (von) 155
Rumpf, Wilhelm 260
Ruppel, Hermann 353, 355, 627, 631
Rupp, Hans Georg 53, 108, 155, 338
Ruprecht, Eberhard 763
Rust, Fritz 60, 598, 684

Sabatier, Maurice 33 f., 40, 113, 117, 224, 237, 317, 345, 360, 372, 409 f., 428, 468, 471, 507, 513, 525, 530, 533, 535, 568
Salan, Brigadegeneral 130
Salazar, Oliveira 638
Salomon, Paul 226
Santelli, César 41, 196, 321, 328
Sartre, Jean-Paul 37
Sauer, Albert 53, 293, 408, 414, 418, 448, 472 f., 476, 572, 603, 606, 638, 652
Sauvagnargues, Jean 532, 539, 550
Sauzin, Louis 39, 42, 236, 241 f., 249, 251–253, 271, 346, 350, 531, 564
Schäffer, Fritz 48, 194, 214, 216
Scharnagl, Karl 204
Scharnke, Hermann 286 f.
Scheck, Gustav 260 f.
Schenkel, Gotthilf 585, 590, 596–599, 633, 638, 640, 644, 648, 650–652, 654 f., 659, 694, 755
Schick, Schulrat 606
Schirach, Baldur von 57, 304 f.
Schmid, Hans 631 f., 685
Schmid, Josef 240, 323, 564, 574
Schmid, Karl (Carlo) 52 f., 105–108, 114, 133, 136, 139, 148, 154, 158, 177–180, 185, 212, 224, 236, 308, 381 f., 399, 408, 433, 448, 455, 468, 525, 613
Schmitthenner, Paul 46, 77, 152
Schmittlein, Raymond 8, 18, 29, 33–44, 100–102, 110–113, 116–118, 122–124, 137 f., 142 f., 184, 187, 193, 211–213, 219, 223–226, 228, 237, 240–242, 246–248, 250, 252 f., 293, 297, 301 f., 305, 316–318, 321, 323–328, 331, 333, 336–341, 343 f., 348, 350, 352 f., 356–368, 370, 372–374, 376–385, 387–389, 403–406, 410–414, 417, 419–421, 426–430, 441–443, 449, 452–455, 457, 459, 462–467, 469, 471–477, 481 f., 492 f., 497–500, 502, 504, 507, 509–513, 520 f., 524, 527–535, 537–541, 543–546, 549 f., 563–565, 567–569, 571–576, 579 f., 582, 603–607, 652, 694, 744
Schnabel, Franz 52, 161–164, 181 f., 308
Schneckenburger, Erhard 155 f., 381, 597, 634
Schneider, Hermann 178, 236 f., 242, 244, 269, 346
Schneider, Reinhold 239
Schneiter, Pierre 380, 387 f., 459, 461 f., 467–469, 529, 558, 568
Schradi, Wilhelm 277
Schröder, Louise 470
Schukow, Georgij 11
Schumacher, Kurt 554
Schumann, Hans 690, 761
Schuman, Robert 32, 390, 459, 540, 542, 550, 558
Schumm, Gustav 292
Schurz, Carl 20
Schütt, Erwin 685
Schwalber, Josef 635
Schwan, Alexander 682
Schwartz, Jacques F. 18, 86, 220, 223, 240, 242
Schwarz, Hans-Otto 746
Schwebsch, Erich 433
Schweitzer, Albert 37, 179
Schweizer, Wilhelm 685

Schwörbel, Herbert 200
Sehrt, Hedwig 203
Seiler, Wilhelm 217
Seitzer, Willi 778
Semler, Johannes 194, 466
Shuster, George N. 563
Siegfried, André 196
Sigmann, Jean 136, 355, 564, 567
Silber, Hermann 215, 683
Simpfendörfer, Wilhelm 157, 393, 397, 642, 657–659, 665 f., 672 f., 682 f., 688, 691, 714, 742, 748
Sinn, Richard 762
Skinner, Burrhus F. 734
Smith, Walter Bedell 14
Sontheimer, Walther 208
Sottong, amerik. Offizier 195
de Souzy, Oberstleutnant 3
Spaenle, Ludwig 581
Späth, Lothar 146
Sperber, Manès 29
Spitzmuller, Henry 580, 608
Spranger, Eduard 340, 602, 606, 796
Sproll, Joannes Baptista 369, 377, 381 f.
Stähelin, Ernst 444
Stalin, Josef W. 5 f., 525 f.
Stayer, Morrison C. 113, 238
Steinbüchel, Theodor 340
Steiner, John P. 17, 160, 194, 393, 398, 413, 483, 486–488, 503, 570
Steiner, Rudolf 431
Steinle, Anton 754
Sternberger, Dolf 682, 748
Steuben, Friedrich von 19
Stohr, Albert 138, 368, 372, 386, 390, 463, 575
Stooß, Heinrich 443
Storr, Rupert 384, 607
Storz, Gerhard 108, 155, 290, 292, 677, 683 f., 688–692, 694, 698–702, 720, 737 f., 740–742, 744–748, 750–754, 757, 760, 768
Strölin, Karl 46, 67, 171, 208, 255, 258
Sturm, Marcel 228
Süskind, W. E. 748
Süsterhenn, Adolf 376, 430, 571
Swarm, William R. 401

Tarbé de Saint-Hardouin, M. J. 41, 343, 345, 360, 372, 405 f., 528, 540, 550 f.
Tardini, Domenico 389 f.
Taylor, John W. 16 f., 30 f., 114, 120, 190, 390–394, 396 f., 404, 438, 484 f.
Tellenbach, Gerd 627 f.
Templeton, Payne 189, 483, 570
Tesch, Henry 581
Teufel, Erwin 146
Thadden, Elisabeth von 432
Theobald, Nicolas 39, 42 f., 117, 136, 223, 229, 338, 346 f., 406, 434, 479, 499, 558, 564, 567, 574
Treitschke, Heinrich von 162
Truman, Harry S. 15, 21, 27, 445, 460, 526

Ulshöfer, Robert 283, 666, 714–716
Unser, Hans 154

Vaillant, Jérôme 455
van Wagoner, Murray 401, 488
Varreux, R. de 428
Veit, Hermann 556
Venedey, Hermann 206, 417
Vermeil, Edmond 196, 530
Virrion, René 340, 378, 380, 384, 390, 435

Wacker, Otto 169
Wagner, Herbert 685
Wagner, Robert 68, 80, 123, 171, 176
Waldmann, Karl 171
Wallon, Henri 348 f.
Walz, Hans 153
Webb, James E. 549
Weber, Carl August 158
Weber, Emil L. 285
Weber, Joseph 160, 174–177, 181, 355, 631
Weible, Albert 791–793
Weidauer, Frank 107, 208
Weiler, Karl 353
Weis, Bertold K. 169, 455
Weizsäcker, Carl Friedrich von 602
Wells, Herman B 485 f., 521, 544, 548 f., 570
Wendel, Joseph 387, 389
Weng, Gerd 802
Werneke, Heinrich 423–429, 573
Widmaier, Hans Peter 762
Widmer, Guillaume 18, 42, 55, 108, 178, 224 f., 242, 381 f., 384, 409, 417, 568, 608

Wilhelm II. 22, 432
Winant, John G. 13 f.
Winning, Oberst 237
Wohleb, Leo 103, 124, 160, 167, 172–174, 181 f., 184, 222 f., 234, 237, 239, 256, 262, 264, 269, 274, 297, 308, 332, 338, 350, 379–381, 407, 417 f., 441, 449–452, 456, 474–478, 481, 513, 554, 556–558, 560, 613–615, 619, 622–624, 632, 637 f., 659
Wolf, Werner 792
Wolz, Walter 685, 747
Woytt, Gustav 37, 39, 42
Wurm, Theophil 47, 106, 211, 483
Würth, Adolf 676
Würthle, Paul 107, 308

Zeeden, Ernst W. 780
Zeiger, Ivo 203, 436
Zeitel, Gerhard 682
Ziegler, Theobald 162, 179 f., 207
Zook, George 394, 396–398, 482, 506, 544, 549, 570
Zug, Josef 684
Zürcher, Paul 223, 309

Der Neubeginn im Erziehungs- und Bildungswesen war für die Besatzungsmächte nach 1945 eine Angelegenheit von besonderer Bedeutung: In der Umgestaltung der Schule wurde der Grundstein zur Umerziehung des ganzen deutschen Volkes gesehen. Die Deutschen selbst nahmen am Schulwesen Anteil wie zu wenigen Zeiten – trotz der Not der Nachkriegsjahre. Die Schulspeisung endete erst nach der Währungsreform 1948. Das Fehlen von Schulräumen und Turnhallen sowie der Schichtunterricht gehörten noch weit länger zum Alltag der Schüler. Erst Mitte der 1960er Jahre standen auch für das Bildungswesen reichlich Mittel zur Verfügung. Im Zuge neuer gesellschaftlicher Erwartungen führte das zu vielfältigen, folgereichen Maßnahmen. Was trotz aller Schwierigkeiten im Schulwesen des Südwestens in den ersten drei Nachkriegsjahrzehnten geleistet wurde und welche Personen zu dieser Leistung wesentlich beitrugen, schildert Kurt Ludwig Joos auch anhand bisher nicht bekannter Quellen. Zahlreiche Zeitzeugen konnten von ihm noch befragt werden. Einen Schwerpunkt seiner Darstellung bildet zunächst die Tätigkeit Raymond Schmittleins, der von August 1945 an die Verantwortung für die Bildungs- und Kulturpolitik in der französischen Zone trug. Als 1952 der neue Südweststaat geschaffen war, mussten verschiedene Bildungstraditionen zusammengeführt werden. Vor dem Hintergrund der deutschen Nachkriegsgeschichte behandelt der Autor das in Art und Zielen unterschiedliche Wirken der baden-württembergischen Kultusminister von Gotthilf Schenkel bis Wilhelm Hahn.

Eine Veröffentlichung
der Kommission
für geschichtliche Landeskunde
in Baden-Württemberg

Kohlhammer

ISBN 978-3-17-022461-2