

Eine ungenannte Dame machte ihre Spende von M 60.000 von der Bedingung abhängig, daß beide Kirchen trotz anders lautender Planungen den Namen „Herz-Jesu“ bekamen. Ironie des Schicksals: Nach den heute vorhandenen Unterlagen läßt sich nicht nachweisen, daß Geestemünde von dem Geld der „Röckerath-Stiftung“ etwas gesehen hat; aber der Name blieb.

Unter Pastor Evers kam es am 31. 7. 1910 zur Grundsteinlegung für den Kirchbau nach Plänen des Bremer Baurats Flügel, der zuvor in Bremerhaven schon das St.-Joseph-Hospital gebaut hatte. In rascher Bauzeit wurde die neugotische, kreuzförmige Hallenkirche vollendet und konnte bereits am 17. 9. 1911 durch Bischof A. Berttram geweiht werden. Erster Pastor der neuen Herz-Jesu-Gemeinde in Geestemünde wurde Aloys Henkel. Pastor Georg Nolte führte die Katholiken Geestemündes durch die bewegten Jahre 1923–1946. In der Amtsperiode von Pfarrer Karl Laufköter fand der Wiederaufbau von Kirche und Gemeindeleben statt, und Wulsdorf wurde langsam selbständige Gemeinde mit eigener Kirche (1959) und eigenem Pastor (1961). In die neunzehnjährige Amtszeit von Pfarrer Joh. Schaff fielen zahlreiche Ereignisse, die auch heute noch von beträchtlicher Bedeutung sind: Genannt seien der Bau der Johanneschule, die Bildung des Gesamtverbandes der katholischen Kirchengemeinden Bremerhavens, die Abtrennung der Gemeinde Loxstedt (1967), und als Wirkungen des II. Vatikanums die Bildung eines neuen Gremiums, des Pfarrgemeinderats sowie die Umgestaltung des Kirchenraumes entsprechend den neuen liturgischen Bestimmungen, die mit einer großen Kirchenrenovierung verbunden wurde. Durch Initiative Dr. Terheydens konnte 1972 ein Pfarrheim mit Hausmeisterwohnung errichtet werden, und 1974 wurde durch ein günstiges Angebot der jungen Firma Lobbach die Anschaffung einer neuen Orgel möglich. Ihren Abschluß findet die Chronik mit der Beschreibung der derzeitigen Gemeindeaktivitäten unter Pfarrer Chr. Paschke, der 1983 nach Geestemünde kam.

Die Außenansicht des neuen Hauses ist in einer Zeichnung auf dem Umschlagdeckel dokumentiert.

Den dritten Teil der Festschrift, quasi den Anhang, bilden das Kapitel über die Geschichte der Orgeln der Herz-Jesu-Kirche und die Dokumentation des nach der Renovierung von 1970 erschienenen Faltblatts von Rudolf Meinhardt „Gedanken zur Renovierung“ mit interessanten stichwortartigen Detailangaben zu Kirchenbau und Ausstattung.

Paul Werner hat in mühsamer Kleinarbeit alles ihm zugängliche Quellenmaterial zur Gemeindegeschichte zusammengetragen und in gut lesbarer Form präsentiert. Dies ist für die Gemeinde umso wertvoller als die eigenen Akten beim Bombenangriff vom 18. 9. 1944 vernichtet wurden. Besonders lobenswert ist die ausführliche Bebilderung, die die Außen- und Innenansichten der Kirche in nahezu jedem Zustand wiedergibt, alle Seelsorger Geestemündes zeigt und wichtige Dokumente wie etwa die Baupläne Flügels, die Weiheurkunde und den Aufruf zum Eintritt in den Kirchenbauverein nach dem Krieg einer größeren Öffentlichkeit zugänglich macht. Als Mangel ist das Fehlen genauer Quellenangaben anzumerken, die bei weiteren Forschungen die Arbeit sehr erleichtert hätten.

Alles in allem eine Gemeindegeschichte, die über den Kreis der Jubiläumsgemeinde hinaus Beachtung verdient und jedem empfohlen werden kann, der sich für die Kirchengeschichte Bremerhavens interessiert.

Ulrich Schmalstieg

Steinhoff, Karl, Schulenberg, Wolfgang (Hg.): *Geschichte der Oldenburgischen Lehrerbildung*, Bd. 2: *Lehrerbildung zwischen 1926 und 1945*. Oldenburg: Holzberg 1985, 254 S.

Mit dem 2. Band der „Geschichte der Oldenburgischen Lehrerbildung“ legen die Herausgeber Steinhoff und Wolfgang Schulenberg, beide Professoren der Universität Oldenburg, nunmehr einen kompletten Durchgang durch die Lehrerbildungsgeschichte des ehemaligen Landes Oldenburg bis 1945 vor (vgl. Bd. 1: Karl Steinhoff/Wilhelm Purnhagen: *Die evangelischen Seminare*. Oldenburg 1979; und dazu als Pendant für den südoldenburgischen Landesteil Bd. 4: Alwin Hanschmidt/Joachim Kuropka: *Von der Normalchule zur Universität, 150 Jahre Lehrerbildung in Vechta 1830–1980*. Bad Heilbrunn 1980).

Der vorliegende Band 2 behandelt ausschließlich die Zeit des Weimarer Freistaates Oldenburg von 1926 bis 1933 (H. van Freeden) und die Zeit des Dritten Reiches (W. Havekost, A. Kelle, K. Holmer). Alle Bearbeiter waren Mitglieder der von ihnen bearbeiteten Institution – lehrend oder lernend; dadurch vermitteln sie in ihren Beiträgen Unmittelbarkeit und Authentizität.

Die Weimarer Republik markiert für die Lehrerbildung eine deutliche Zäsur. Sie bringt dies in ihrer Verfassung in Art. 143 Abs. 2 deutlich zum Ausdruck: „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.“ Doch Weimar erweist sich als zu schwach, diese Grundsätze gegen die Kulturhoheit der Länder durchzusetzen. Spätestens mit dem Reichsgerichtsspruch vom 19. 5. 1926 wird entschieden, daß der Art. 143 der WRV für die Länder nicht „mittelbar“ bindend sei. In der Folge bereichert der Freistaat Oldenburg die Lehrerbildungslösungen des Reiches, die sich in einem breiten und unterschiedlichen Spektrum von der Universitätseingliederung (z. B. in Hamburg, Braunschweig, Sachsen, Thüringen) über die Form der eigenständigen Pädagogischen Akademie in Preußen bis zur Fortsetzung des Seminarweges z. B. in Baden, Württemberg und Bayern erstreckten, um eine eigene Variante: den „Pädagogischen Lehrgang“.

Pädagogischer Lehrgang: das ist den Grundsätzen der Weimarer Verfassung gegenüber eine wenig befriedigende Lösung; er stellt eine Kompromißform dar („Notmaßnahme“) vor dem Hintergrund der Oldenburger Verfassung von 1919, die bestimmte: „Die Lehrerbildung wird durch Gesetz nach Konfessionen getrennt geregelt, soweit nicht die Ausbildung der Lehrer auf Universitäten erfolgt.“ Dem von van Freeden gefertigten Beitrag über diese Institution kann man den Respekt nicht versagen: 1926 als viersemestriges Provisorium in Oldenburg und 1928 in Vechta für den katholischen Landesteil zur Ausbildung von Lehrern nach dem Modell der preußischen Pädagogischen Akademie (die im wesentlichen auf die Konzeptionen von Spranger und C. H. Becker sich stützte) eingerichtet und die – so die ursprüngliche Planung – durch eine gemeinsame preußisch-oldenburgische Pädagogische Akademie abgelöst werden sollte. Aufgrund der Wirtschaftskrise und wohl auch durch die veränderten parteipolitischen Bedingungen (Erste NS-Regierung in Oldenburg durch die Wahl von 1932) und in Preußen (Ablösung Beckers durch Grimme und Abbau von drei Pädagogischen Akademien in Preußen) stellte die preußische Regierung im Jahre 1932 ihre Mitwirkung ein. Die von van Freeden analysierten Vorlesungsverzeichnisse, Seminar- und Prüfungsarbeiten, Prüfungsprotokolle, Lehrplanvergleiche und studentischen Lebensformen belegen die starke Orientierung an der preußischen Akademie



und an den fortschrittlichen Ideen in der zeitgenössischen Pädagogik, Psychologie und Philosophie. Sie zeigen aber auch Kritik und Stellungnahmen aus Dozenten- und Studentenschaft an dem als mangelhaft empfundenen wissenschaftlichen Zuschnitt. Dennoch: die Bedeutung dieser Ausbildungsform „Pädagogischer Lehrgang“ liegt darin, daß mit ihm eine jahrhundertlange Forderung der Volksschullehrer nach Ablösung der seminaristischen zugunsten einer akademischen Ausbildung eingelöst wurde.

Bedenkt man, mit welchen Querelen in Oldenburg Weimar vorzeitig durch die NS-Regierung zu Ende ging, daß das Land gegenüber der übrigen Republik einen Vorsprung an Erfahrung mit der NS-Ideologie einsammeln konnte, dann staunt man doch, wie zügig die NSDAP im Verbund mit der gleichgeschalteten Lehrerschaft und im Verein mit Preußen dann bereits 1936 zu einer einheitlichen Lösung kam (bei Aufhebung der Konfessions- und Standesschranken, insofern die Hochschule simultan organisiert und an der Ausbildung für das höhere Lehramt beteiligt wurde): im Oktober 1936 wird im alten Oldenburger Seminargebäude die „Hochschule für Lehrerbildung“ (HfL) eingerichtet.

Die Einstellung der Nationalsozialisten zur Frage Lehrerbildung versucht W. Havekost in einem Zwischenkapitel unter Berücksichtigung der NS-Ideologie und des Wechsels von Konzepten innerhalb der NS-Zeit darzustellen. Hier wie auch in den Ausführungen der Autoren van Freeden, Kelle und Holmer ist mißlich, daß die einschlägigen Forschungsergebnisse über die Entwicklung Oldenburgs zum NS-Staat von H. Günther-Arndt kaum Berücksichtigung fanden (vgl. Hilke Günther-Arndt: Volksschullehrer und Nationalsozialismus, Oldenburg 1983) wie auch prinzipiell anzumerken ist, daß die einschlägige neuere Literatur zur Frage Schule und Lehrerbildung im Dritten Reich nur unzureichend herangezogen wurde (vgl. u. a. Heinemann 1980, Sandfuchs 1981, H. Scholtz 1981).

August Kelle schöpft in seiner Darstellung der Hochschule für Lehrerbildung weithin aus eigener Erfahrung und legt es darauf an, Ausbildungsstruktur und Status der neuen Hochschule zu kennzeichnen. Die Abgrenzung der neuen HfL gegenüber dem Pädagogischen Akademie-Modell ist den Nationalsozialisten nur bruchstückhaft gelungen. Aus dem sich schon früh abzeichnenden innerpolitischen Konzeptionskampf um die Lehrerbildung ist schließlich bereits 1939 ein Modell hervorgegangen, das man getrost als ein Konzept der „Reseminarisierung“ bezeichnen kann, das der „Lehrerbildungsanstalt“ (LBA), das — wie Kelle aufzeigt — gegen die tragenden Kräfte der Oldenburger Hochschule entstanden ist.

Struktur und Arbeitsweisen der auf einen fünfjährigen Kurs hin konzipierten Lehrerbildungsanstalten in Dötlingen/Dreibergen (ab 1941/42) und Oldenburg (ab 1943) für Lehrerinnen und in Vechta (ab 1941) für Lehrer legen W. Havekost und K. Holmer dar. Beide Verfasser, Havekost als ehemaliges Mitglied des Lehrkörpers in Dreibergen und Holmer als Schüler in Vechta, bringen aufgrund ihrer Erfahrungen Licht in eine Anstalt, die bisher wenig in der Lehrerbildungsgeschichte Beachtung gefunden hat. Die Schulen zeugen durchweg von einem Zuschnitt, der der Napola recht vergleichbar ist. In Vechta konnte die LBA an einen 1938 konzipierten und 1940 angeordneten „Aufbaulehrgang“ (im Reich gab es 1939 bereits 34 sog. Aufbaulehrgänge) anschließen, der die Aufgabe verfolgte, junge Leute mit Volks- und Mittelschulabschluß in ideologisch festgezurrt Internatsform auf die HfL vorzubereiten. Holmers Ausführungen ergänzen das von J. Kuropka (in: Han-

schmidt/Kuropka 1980, 227 ff.) und von Havekost gezeichnete Bild. Beide LBA-Charakterisierungen sind deshalb so bedeutsam, weil die Akten der Anstalten weitgehend vernichtet wurden, und sie auf der Grundlage von Erhebungen bei Ehemaligen angestellt werden; sie dokumentieren die Bedeutung der Oral History.

Für beide Arbeitsformen, die in der NS-Zeit die Aufgabe der Lehrerausbildung übernommen haben, legt der Band überzeugend dar, daß die Nationalsozialisten die Lehrerbildung vornehmlich zur Revision der Ausbildung im Sinne der Durchsetzung seminaristischer Formen und zum rigiden Aufbau hochschulmäßiger Ausbildung organisierten. Der Wiederaufbau der akademischen Ausbildungsform nach 1945 mußte wieder vom Stande Null aus beginnen.

Rudolf W. Keck

*Köhler, Manfred: Die Volksschule Harsum im Dritten Reich. Widerstand und Anpassung einer katholischen Dorfschule, Verlag August Lax, Hildesheim 1985, 287 S. Reihe: Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, hgg. v. Rudolf W. Keck, Bd. 2. Preis: 40,— DM.*

1. Der Alltag als historische Kategorie findet bei uns erst seit einigen Jahren Interesse; Alltagsgeschichte als historiographische Aufgabe wird hier erst allmählich erkannt und aufgegriffen. Als Begründung für die bisherige Vernachlässigung der Alltagsgeschichte mag gelten, was L. Niethammer (Anmerkungen zur Alltagsgeschichte; in: Bergmann, K./Schörken, R. [Hg.]: Geschichte im Alltag — Alltag in der Geschichte, Düsseldorf 1982, S. 11—29), die diesbezügliche Tradition der anglo-amerikanischen und auch der französischen Geschichtsschreibung mit der der deutschen vergleichend, feststellt: „Hierzulande hat sich die historische Zunft solcher Rekonstruktion meist enthalten, teils weil sie vor ihrer Ungesicherheit zurückschreckte, teils weil der historische Diskurs nicht auf den Bezug heutiger und früherer empirischer Subjekte, sondern auf den Gang der Geschichte selbst oder verpflichtende Größen wie Staat und Kirche orientiert war, teils — und dies vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg — weil die Beschäftigung mit den Trivialitäten des Alltags als Versäumnis des eigentlichen politischen Auftrags der Geschichte und mithin geradezu als schuldhaft empfunden worden wäre“ (a. a. O., S. 16). Und das, was für die Alltagsgeschichte spricht, ist in dem Fragenkatalog, der den genannten Ausführungen vorangestellt ist, bündig zusammengefaßt: „Haben Historiker mit der Geschichte des alltäglichen Lebens sich nicht einen neuen überfraktionellen Arbeitsbereich mit nahezu unendlichen empirischen Aufgaben erschlossen? Sind sie nicht im Begriff, nach der phantastischen Faszination durch die Mächtigen und nach intellektualistischen Theoriedebatten sich endlich dem Einfachen und im besten Sinne Populären zuzuwenden? Haben die Menschen nicht begonnen, ihre eigene Geschichte aufzuspüren und zu verteidigen? Ist ‚Geschichte von unten‘ nicht der selbstverständliche Ausdruck eines demokratischen Selbstverständnisses im Geschichtsbewußtsein?“ (a. a. O., S. 12).

Gleichwohl aber darf das grundsätzliche Ja zur Alltagsgeschichte nicht über die Schwierigkeiten hinwegtäuschen, die Alltagsgeschichte historiographisch mit sich bringt; denn: „Die einfachen Dinge des täglichen Lebens gehören leider in der Geschichte zu den allerschwierigsten, und ihre Untersuchung und ihr Verständnis werfen häufig sehr viel abstraktere methodische Probleme auf als die Darstellung einer Gipfelkonferenz“ (a. a. O., S. 22). Anders ge-