

OFF TO NEW SHORES?

Re-Education und Englischunterricht in Bremen 1945-1951

Sabine Doff¹

When after World War II the occupying powers took over Germany, one of the main challenges they faced was to rebuild and redesigning the German educational system. The dominant political goal of this ambitious task in the American sector – of which the enclave of Bremen and Bremerhaven formed a part that had been handed over by the British on May 20th, 1945 – was educating Germans for democracy (*re-education*).

The following paper presents an ongoing research project (work-in-progress) which investigates the role and meaning of English language teaching within the process of *re-education* in the Bremen enclave with regard to structural and curricular aspects as well as on the level of content and methodology. Based on this example, the project also aims at gaining insights into the questions of when, (how) and why educational reform does or does not work.

1. Thematischer Aufriss

Am 20. Mai 1945 ging Bremen (einschließlich Bremerhaven) offiziell von der britischen an die amerikanische Besatzungsmacht über und bildete damit eine US-amerikanische Enklave im britisch besetzten Nordwesten Deutschlands.² Zu den primären Aufgaben der Besatzungsmächte gehörte der Wiederaufbau des Bildungswesens, der geprägt war vom übergeordneten politischen Ziel der Erziehung der Deutschen zur Demokratie (*Re-Education*).³ Der vorliegende Beitrag stellt ein laufendes Forschungsprojekt

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Sabine Doff, Universität Bremen, FB 10 – Fremdsprachen-
didaktik Englisch, Postfach 330440, 28334 Bremen, Tel. (0421) 218-68170, E-Mail: doff@uni-
bremen.de

2 Staatsarchiv Bremen (2007). Dies war nicht nur unter ideellen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten entscheidend – Schifffahrt, Häfen und Handel bildeten traditionell das Fundament der guten und engen bremisch-US-amerikanischen Beziehungen –, sondern auch aus humanitären Gründen; so erfolgte die Anlandung US-amerikanischer Hilfslieferungen direkt über die Häfen (Sommer 2009: 155-156).

3 Zu den wichtigsten Arbeiten in diesem Feld zählen Bungenstab (1970), Lange-Quassowski (1979), Tent (1982, 2001) sowie Thron (1972). Den Versuch der strukturellen Reform des deutschen Bildungswesens in der amerikanischen Besatzungszone (allerdings mit exklusivem Bezug auf Bayern) hat die Arbeit von Müller (1995) zum Thema.

vor, das der Frage nachgeht, welche Bedeutung und Rolle dem Unterrichtsfach Englisch bei der Neuordnung des Bildungswesens in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg in der amerikanischen Enklave Bremen strukturell zuerkannt und wie diese ausgestaltet wurde. Das laufende Projekt wird zunächst kontextualisiert, bevor dessen *Status quo* erläutert wird und abschließend mögliche Erweiterungen der derzeitigen Perspektiven skizziert werden.

Die grundlegende Neuordnung des Bildungswesens nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes erfolgte in dem Bewusstsein, dass sich mit der Änderung der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse auch Formen und Inhalte der Bildung sowie der ihr dienenden Einrichtungen ändern müssen. In Zeiten der Kulturkrise in den zwei Jahrzehnten nach Kriegsende fiel der Erziehung eine erhöhte Verantwortung zu, da sie berufen sei, die künftige Entwicklung mit zu bestimmen (vgl. Senator 1948). Die Neugestaltung des Schulwesens in Bremen (sowohl auf der Ebene der Schulstruktur und des Curriculums als auch auf der Ebene der Inhalte, Methodik und Didaktik) wurde vor diesem Hintergrund als eine pädagogische und politische Aufgabe gefasst, die primär als eine Frage des Ideals eines demokratischen Menschen galt, bei dem es ein Zurück zu alten Formen und Anschauungen nicht mehr geben sollte (Berger 1947: 2, vgl. auch Lange-Quassowski 1979). Diese grundlegende Neuorientierung ließ sich besonders wirksam in einer "neuen" Sprache vollziehen, die naturgemäß die der Besatzungsmacht und in diesem Fall des demokratischen Vorbildes Amerika war. Wie eigene Vorarbeiten zeigen, wurde dem Englischunterricht deshalb im Rahmen der *Re-Education* in Bremen eine besondere Bedeutung beigemessen, die sich auf beiden genannten Ebenen spiegelte bzw. spiegeln sollte. Untersucht wird im laufenden Forschungsprojekt, wie diese Prozesse auf den unterschiedlichen Ebenen im Einzelnen gefasst wurden, und ob, und wenn ja wie dies die inhaltliche Ausrichtung und methodisch-didaktische Ausgestaltung des Englischunterrichts beeinflusste.

Mit der hier vorgestellten Arbeit, die an den interdisziplinären Schnittstellen von historischer Bildungsforschung, *Curriculum Studies* und Fremdsprachendidaktik angesiedelt ist, wird angestrebt, einen Beitrag zur Erforschung der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland zu leisten und zwar für einen Zeitabschnitt und eine Region, über die bisher

diesbezüglich nur wenig bekannt ist.⁴ Darüber hinaus beschäftigt sich die Arbeit exemplarisch mit der Frage nach Gelingensbedingungen für Bildungsreformen.

Zur Situierung des Forschungsprojektes erfolgt nachfolgend zunächst eine kurze Einordnung in den historischen Kontext (Abschnitt 2). Bisherige eigene Vorarbeiten haben aufgezeigt, wie der Englischunterricht im weiteren Kontext einer Schulreform als wesentliches Element der Neuorientierung des Bildungswesens in Bremen strukturell verankert und curricular begründet wurde. Auf der Grundlage erster Ergebnisse der Sichtung von Quellenmaterial lassen sich weiterführende Hypothesen und Fragestellungen im Hinblick auf die spezifische inhaltlich-methodische Ausgestaltung des Englischunterrichts formulieren. Abschließend werden mögliche Deutungsmuster vorgestellt (Abschnitt 3), die u.a. die Bedeutung dieser Studie für die Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts erschließen und die eine zeitliche und räumliche Ausdehnung des ursprünglich angedachten Untersuchungsrahmens nahelegen.

2. Hauptschritte und Hauptakteure der *Re-Education* in Bremen

2.1 Vorbereitungen der Besatzungsmächte: Orientierungshilfe statt Umerziehung

Die Besatzungsmächte hatten sich auf ihre Aufgaben bereits vor Kriegsende vorbereitet; u.a. hatte Amerika spezielle Ausbildungsprogramme für Verwaltungskräfte an diversen Universitäten, sog. *Civil Affairs Training Schools* (CATS), eingerichtet, die etwa zwei bis drei Monate umfassten (Clifton 1973: 96). Fremdsprachen – in diesem Fall Deutschunterricht –

4 Es gibt bislang keine Untersuchung zur Rolle und Ausgestaltung des Englischunterrichts im Rahmen der *Re-Education* und in der deutschen Nachkriegsgeschichte. Grundlegende Arbeiten zur jüngeren Historiographie des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen enden in der Regel spätestens mit dem Jahr 1945 (u.a. Apelt 1967; Lehberger 1986; Raddatz 1977); dies gilt auch für einschlägige philologische Studien wie die zur Bedeutung von Anglistik und Amerikanistik im Dritten Reich (Hausmann 2003). Für den Unterricht in den neueren Fremdsprachen nach 1945 gibt es bis dato lediglich Überblicksdarstellungen (u.a. Howatt 2004: 294-352; Hüllen 2005: 131-139). Wichtige Anknüpfungspunkte für die geplante Untersuchung bieten ferner Arbeiten zur Entwicklung der mit dem Englischunterricht eng verknüpften wissenschaftlichen Disziplin der Englischdidaktik, deren institutionelle Etablierung in die Nachkriegszeit fällt (Apel 2004; Doff 2008; Doff & Wegner 2006) sowie – insbesondere im Hinblick auf den regionalen Kontext – die kulturhistorische Arbeit von Pedron (2010).

spielten in diesen Programmen eine zentrale Rolle, da sich die Spezialisten im jeweiligen Feld vor Ort bewegen können sollten. Hierfür wurden Intensivkurse auf der Grundlage als innovativ geltender methodischer Verfahren (Hall 1945; Hyneman 1945) angeboten; diese standen in direktem Zusammenhang mit der sog. *Army Method*, die gekennzeichnet war durch hohe Kontaktzeiten, Mündlichkeit sowie eine behavioristisch geprägte Interpretation von Sprache. Allerdings ließen die Ergebnisse zu wünschen übrig:

Yet for all the acclaim the attempt with the German language was a failure. Reliable observers estimated that not more than five per cent of the civil affairs officers had sufficient knowledge of German to read newspapers and reports and to converse with German officials. Most had known the language before they had entered the service. [...] Some officers made a good start in their language training but, as a result of poor follow-up overseas during long months of waiting for assignment, they lost all interest, failed to progress, and forgot most of what they had learned in the United States. [...] The lack of even a rudimentary understanding of German handicapped the operations of military government and resulted in many errors. Furthermore, it isolated occupation authorities and made them dependent upon interpreters, many of whom were inexperienced and frequently unreliable (Clifton 1973: 96-98).⁵

Da die Idee, die Verwaltungsfachkräfte vor ihrem Einsatz im Ausland sprachlich und inhaltlich vorzubereiten, gescheitert war, wurde es umso wichtiger, dass die Deutschen vor Ort Englisch lernten, und zwar möglichst schnell; so wurden sehr bald nach Kriegsende von der Besatzungsmacht Englischkurse für die deutschen Verwaltungsfachkräfte in Bremen auf der Grundlage des Lehrwerkes "I learn English" eingerichtet, das auch für den Einsatz in Schulen vorgesehen war; ferner wurde die dominante Position des Englischen als Schulfremdsprache gesichert und ausgebaut (vgl. 3.1).

Bereits Jahre vor Kriegsende hatten sich die anglo-amerikanischen Besatzer mit der Frage beschäftigt, was mit dem deutschen Bildungssystem nach dem Ende der Hitler-Zeit geschehen sollte, dies wird u.a. ersichtlich in Fachzeitschriftenbeiträgen mit Titeln wie: "Should We Take Over Their Schools?"⁶ oder "Is Hitler Youth Curable?"⁷. Allerdings waren die für eine

5 Das zweitwichtigste Fach der Vorbereitungskurse waren die sog. *Area Studies*, die die zukünftigen Verwaltungskräfte inhaltlich-strukturell auf den Einsatz in der neuen Umgebung vorbereiten sollten, beispielsweise durch das Kennenlernen von Grundbegriffen etwa in den Bereichen Kultur, Politik, Recht, Gesundheit, Bildung und Erziehung. Auch dieser Teil der Ausbildung wurde von den Kursteilnehmern häufig als zu historisch oder zu akademisch kritisiert; entsprechende Defizite, z.B. das Fehlen grundlegender politischer Begriffe des deutschen Systems wurden schnell deutlich, als die amerikanischen Verwaltungskräfte in Deutschland eingesetzt wurden (Clifton 1973: 100).

6 Corey, in: *School and Society* LVIII, 1943, zitiert nach Clifton (1973).

7 Fraenkin, in: *The New Republic*, CXI 1944, zitiert nach Clifton (1973).

solche Reform zur Verfügung stehenden personellen und materiellen Kapazitäten sehr begrenzt. Für alle, die an der Planung der Reform des deutschen Bildungssystem beteiligt waren, war der Gegensatz zwischen der enormen Bedeutung der Aufgabe und dem begrenzten Umfang der Ressourcen "so sharp as to be either humorous or pathetic, according to the point of view" (Knappen 1947: 110). Dennoch war das Interesse hoch und viele amerikanische Intellektuelle, u.a. Professoren namhafter Universitäten, beteiligten sich an entsprechenden Planungen; schließlich wurden, zum Teil aus diesem Kreis, neun sog. *Education Officers* ernannt, die gut mit den Gegebenheiten in Deutschland vertraut waren. Diese Gruppe arbeitete bei den Planungen zur *Re-Education* eng mit dem *British Board of Education*, Abteilung Deutschland, zusammen.

Als sich die Planungen zu einem Reformprogramm konkretisierten, verständigte man sich schnell auf ein indirektes Vorgehen:

Indeed, it was realized that, in the final analysis, only the Germans could *reeducate themselves*. Plans imposed by foreigners were not likely to take permanent root in Germany unless the German nation was willing to accept them (Clifton 1973: 113, Hervorhebungen SD).

Als zentrale Aufgabe der Besatzungsmacht wurde Unterstützung bei der Neuorientierung angesehen, die Umsetzung der daraus für das Erziehungs- und Bildungssystem entstehenden Reformen sollte – unter amerikanischer Anleitung – möglichst früh in deutsche Hände gelegt werden. Zwei Hauptprobleme, die dabei von amerikanischer und britischer Seite früh erkannt wurden, waren zum einen die Personalknappheit, die aufgrund von Entnazifizierungsmaßnahmen in den Nachkriegsjahren auf deutscher Seite herrschte. So erfasste die Entlassungswelle der amerikanischen Militärregierung zwischen 1945 und 1947 unter den bremischen Lehrkräften ca. 60%.⁸ Das zweite große Problem bestand in der Materialknappheit, was dazu führte, dass zum Teil Materialien aus der Zeit vor der NS-Herrschaft wieder verwendet wurden, bis neuere, pädagogischen Standards entsprechende Materialien zur Verfügung standen. Zum Teil waren die Besatzungsmächte in diesem Bereich schnell handlungsfähig; so wurden Unterrichtsmaterialien für die Grundschule auf der Basis von Mikroverfilmungen im Jahr 1945 in Aachen und Bonn gedruckt.

8 Im britisch besetzten Hamburg betrafen diese Maßnahmen ca. 10% der Lehrerschaft, im ebenfalls amerikanisch besetzten Stuttgart 90% (Wulff 1966: 48).

2.2 Neubeginn in einer neuen Sprache

Das Kriegsende in Bremen fiel auf den 25. April 1945 und wurde in der britischen Zeitung *News of the World* vom 29. April 1945 unter dem Titel *Bremen's almost inhuman calm* so beschrieben:

Bremen was, and is, different from all the other German cities we have captured. Its death. [sic!] agony was more convulsive. It was determined to resist its fate, and in consequence it may well have been set back 100 years as a commercial, economic and maritime centre (zit. n. Barfuß, Müller & Tilgner 2008: 133).

Einen knappen Monat später ging Bremen einschließlich Bremerhaven an die amerikanische Besatzungsmacht über. Der Alltag in der Enklave änderte sich in mancherlei Hinsicht schlagartig, u.a. für Behördenmitarbeiter, denen laut Verfügung der Militärregierung ab sofort die Verwendung des sog. 'Deutschen Grußes' untersagt war, und die zur Teilnahme am verbindlichen Englischunterricht eine Stunde vor Dienstbeginn verpflichtet wurden (Barfuß, Müller & Tilgner 2008: 134).

Am 6. Juni 1945 setzte die Militärregierung einen neuen Senat ein, der zum größten Teil aus Vertretern der Richtungen politischer Parteien vor 1933 bestand. Der erste Präsident des neuen Senats und damit erster Bürgermeister der Stadt Bremen war der SPD-Politiker Wilhelm Kaisen, der bis heute als Symbol des Bremer Wiederaufbaus nach 1945 gilt. Der gebürtige Hamburger, Fabrikarbeiter und Stuckateur, hatte nach seinem Einsatz als Soldat im Ersten Weltkrieg bereits vor der NS-Zeit als Bremer Senator für das Wohlfahrtswesen (1928-1933) seine politische Karriere begonnen; seine nüchterne und pragmatische Art trugen wohl erheblich zum Gelingen der Zusammenarbeit zwischen amerikanischer Militärregierung und Rathaus bei (Barfuß, Müller & Tilgner 2008: 137). Die Leitung des neuen senatorischen Ressorts 'Schulen und Erziehung' wurde dem Pädagogen Christian Paulmann übertragen, der seine Ausbildung zum Volksschullehrer am Lehrerseminar in Bremen abgeschlossen hatte und nach seinem Kriegseinsatz im Ersten Weltkrieg Lehrer im bremischen Schuldienst wurde. In den 20er Jahren war er einer der Gründer der bremischen Versuchsschule und seit 1922 Mitglied der Bremer SPD. Er war 1931 in die Bürgerschaft gekommen, seine parlamentarische Arbeit sowie seine Tätigkeit als Lehrer hatte er zwischen 1933 und 1945 ruhen lassen müssen; in dieser Zeit wurde er Mitinhaber einer Utbremer Kohlenhandlung. Paulmann trat 1951 wegen ungeklärter Vorwürfe zur Schulspeisung aus dem Senat aus, wurde ab 1955

jedoch erneut Mitglied der SPD-Bürgerschaftsfraktion und war danach bis 1962 SPD-Landesvorsitzender.

Paulmanns wichtigste Partner bei der Gestaltung der *Re-Education* waren neben Kaisen der Gouverneur der amerikanischen Militärregierung der Hansestadt Bremen, Colonel Leutnant Merservy, der *Education Officer* der Enklave, Major Crabill, der die Erziehungsabteilung der Militärregierung angehörte sowie der *Education Officer* für den Stadt- und Landkreis Bremen, Capt. Bard. Crabill löste Bard ab Mai 1946 in dieser Funktion ab; die Erziehungsabteilung wurde von der Zivilverwaltung abgetrennt, so dass Crabill deren Leitung übernahm und damit neben Paulmann die zweite zentrale Position für den Wiederaufbau des Bremer Bildungswesens erhielt.

Am 10. September 1945 öffneten die Volksschulen in Bremen; die aus diesem Anlass angesetzte Feierstunde am 8. September war die erste Versammlung im größeren Rahmen seit der Besetzung der Stadt. Feierliche Ansprachen gab es von Senator Paulmann (Paulmann 1945a), Bürgermeister Kaisen sowie Captain Bard. Die Tatsache, dass diese Feier überwiegend in englischer Sprache stattfand, sollte die Bereitschaft zum und den Enthusiasmus für einen geistig-ideellen Neubeginn wohl unterstreichen:

And now let each of you [take] up his part so that before long we shall see again our children's hopeful and beaming eyes around us, a young generation, happy, energetic, free, willing to cooperate in the reconstruction of the new Germany ("Eröffnungsrede Wilhelm Kaisen", zitiert nach Wulff 1966: 359).

Auch Paulmann (1945a) betonte, dass "von heute an ein neuer Abschnitt in der Geschichte des bremischen Schulwesens beginnen soll". Der Anspruch der *Re-Education*, der Erziehung zur Demokratie, umfasste den strukturell-fachübergreifenden Bereich der Schulformen, Strukturen, Curricula und allgemein-didaktischen Grundsätze ebenso wie die methodisch-didaktische Gestaltung des Fachunterrichts – letzteres insbesondere für die von der amerikanischen Besatzungsmacht als für eine Erziehung zum demokratischen Ideal kritisch eingestuften Fächer, zu denen schon aufgrund der Verständigung zwischen Besatzern und Besetzten die Sprachenfächer (s.o.) – in diesem Fall Englisch – zählte(n). Zu den wesentlichen Zielen im strukturell-überfachlichen Bereich gehörten u.a. die Erhöhung der Zahl der Pflichtschuljahre, eine universitäre Ausbildung für alle Lehrkräfte sowie die Abschaffung des Schulgeldes für alle Schüler/-innen. Wesentliche Grundlage für diese Ziele waren die Ideen John Deweys, die amerikanische Schulbürokraten auf Deutschland übertrugen und in der amerikanischen Zone verbreiteten (Tent 1982: 312-318 sowie 2001: 603). Daraus wurden allge-

mein-didaktische Grundsätze abgeleitet, die der Vertreter der amerikanischen Militärregierung, Capt. Bard, anlässlich der Feierstunde im September 1945 folgendermaßen konkretisierte:

Your task is that of helping the young people of Bremen to know and respect that fine balance between the supreme worth of the individual and the welfare of the whole, which is in fact the essence of *true democracy*. The means to achieve that balance must call forth the utmost that human thinking can produce. To that end you must ruthlessly discover and discard lies, untruth, half-truth. By accurate observation and clear reason you must seek to find that which is true and good. No more pseudo-science of races. In sociology, geography and history, let there be no more nonsense about a master race. Eradicate the ideal of blind obedience from your teaching in civics and politics. Leave no place for militarism in your gymnastics or group games. Let the distortion and falsity of the Nazis be gone forever. [...] The authority of the family and the school are restored. But let that authority be exercised so that the young people may learn to assume responsibility for themselves. The creative initiative of each individual must be developed, but at the same time your guidance will bring forth the self-discipline that comes from understanding. *Let learning by rote be replaced by eager questioning and reasonable, truthful answers* ("Remarks Capt. Bard", zitiert nach Wulff 1966: 359-360, Hervorhebungen SD).

Bemerkenswert ist, dass Bard die inhaltliche Neuausrichtung des Bildungswesens am Ideal eines demokratischen Menschen verknüpfte mit konkreten Unterrichtsmethoden, die das Erreichen dieses Ideals unterstützen sollten. Es ist bis dato nicht untersucht, ob und wenn ja welche Auswirkungen die mit diesem Ideal verknüpften, v.a. an Deweys Ideen ausgerichteten Reformen bzw. Reformversuche im strukturell-überfachlichen Bereich auf die methodisch-didaktische Gestaltung des Fachunterrichts hatten bzw. ob und wenn ja welche Wechselwirkungen zwischen beiden Bereichen entstanden (vgl. 3.2 und 3.3).

Am 1. Dezember wurde das Pädagogische Seminar wieder eröffnet (Paulmann 1945c), das eine Kurzausbildung zum/r Volksschullehrer/-in zunächst in zwei bis drei Semestern ermöglichte. Dies war eine Kompensationsmaßnahme für den durch die Entnazifizierung massiv verlangsamten Wiederaufbau des Schulsystems.⁹ Die enorme (moralische) Bedeutung, die den Lehrkräften an der Volksschule, die von ca. 90% der Kinder besucht wurde, im Rahmen des *Re-Education*-Programms zukam, betonte der sonst in seinen Reden eher moderate Paulmann mit ungewohnter Deutlichkeit:

9 Einige der davon betroffenen Lehrkräfte wurden nach dem Besuch entsprechender Kurse in den ersten Jahren wieder eingestellt. Die Leitung des Pädagogischen Seminars, das von Bewerber/-innen im Alter zwischen 19 und 44 Jahren besucht werden konnte, lag ab April 1946 bei Klaus Böttcher, einem ehemaligen Versuchsschulleiter, der inzwischen Schulrat war.

Ich brauche nichts über den materiellen Zusammenbruch unseres Volkes zu sagen, der ist schlimm genug. Noch schlimmer aber ist der moralische Zusammenbruch. Hier erwachsen der deutschen Erzieherchaft die größten Aufgaben, und ich glaube sagen zu können, daß sich die breiten Schichten unseres Volkes der Aufgabe, der der Schule gestellt ist, sehr wohl bewußt sind. Noch nie hat ein Volk so erwartungsvoll auf seine Lehrerschaft geblickt. [...] Wie auch immer die Volksschule aussehen wird, es wird für sie entscheidend sein, daß sie sich den Bedürfnissen der Gegenwart annähert und ihre Erziehungsaufgabe in dieser Zeit voll erfüllt. Daß sie gegenwartsnah und gegenwartsbezogen ist. Daß sie neben neuen Lehrmethoden auch neue Bildungsinhalte prägt, um der veränderten Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur sich anzupassen. Für diese Aufgaben muß eine neue Lehrerschaft herangebildet werden (Paulmann 1945c).

Der Redner macht deutlich, dass es sich bei dem Pädagogischen Seminar um eine Übergangslösung handelt, bei der den Bewerber/-innen vieles – v.a. Idealismus – abverlangt wird (Paulmann 1945c). Es gab offenbar eine beträchtliche Anzahl junger Menschen, die sich dieser Aufgabe gewachsen sahen: Das übergangsweise eingerichtete Pädagogische Seminar wurde erfolgreich von 115 Männern und 50 Frauen absolviert; es bestand bis Dezember 1947 und wurde danach abgelöst von der Pädagogischen Hochschule.

Ebenfalls noch im Jahr 1945, am 3. Dezember, erfolgte die Wiedereröffnung der höheren Schulen sowie der Mittelschulen. In seiner Eröffnungsrede (Paulmann 1945b) betonte Paulmann den engen Zusammenhang zwischen ideeller Neuorientierung und der Überwindung materieller Not. Ziel aller Bestrebungen in der höheren Schule sei

[e]ine neue Jugend, die ohne große Worte ernst an sich arbeitet, die den Knechtsgeist überwindet, und deren Ziel es sein wird, als freie aufrechte Menschen alle ihre Kräfte einzusetzen, damit sich die Not in unserem Vaterlande wendet (ebd.).

Diese Not in dem durch Kriegsschäden aufgrund seiner strategischen Bedeutung besonders schwer getroffenen Bremen verlangsamte den umfassenden Beginn einer wirksamen *Re-Education*, da die äußeren Voraussetzungen dafür noch nicht gegeben waren: Am Ende des Jahres 1945 herrschte eine katastrophale materielle Notsituation bedingt v.a. durch Lehrer-, Material- und Raummangel sowie Kälte auf Grund von Kohlenmangel. Der sog. 'Hungerwinter' führte in vielen Fällen zu Schulausfällen und 'Hausaufgabenunterricht', der im Wesentlichen darin bestand, dass zweimal wöchentlich Hausaufgaben verteilt wurden – und das, obwohl die Militärregierung 90.000 Schulbücher und Kohlen zur Verfügung gestellt hatte. Ende 1945 gab es in Bremen ca. 47.000 schulpflichtige Kinder, die in 1.186 Klassenverbänden zusammengeschlossen waren und denen 301 Unterrichtsräume

zur Verfügung standen. Die Zahl der Unterrichtsstunden musste deswegen zunächst begrenzt und die Klassenstärken mussten heraufgesetzt werden, damit möglichst viele Kinder am Unterricht teilnehmen konnten (Senator 1955). Eine der dringlichsten Aufgaben der amerikanischen Militärregierung und des Bremer Senats bestand am Ende dieses Jahres darin, die äußerlichen Voraussetzungen zu schaffen (z.B. im Hinblick auf Lehrerausbildung, Klassenräume, Heizung), damit eine inhaltliche Neuorientierung von Schule und Erziehung überhaupt greifen konnte.

2.3 Hauptschritte der Folgejahre: Erziehungsauftrag der neuen Bremer Verfassung (1947), 'große Schulreform' (1950), Lehreraus- und -weiterbildung

Die im Oktober 1947 ratifizierte bremische Verfassung schlüsselte den Erziehungsauftrag im Sinne des übergeordneten Ideals eines demokratischen Menschenbildes vierfach auf:

1. Die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, die auf der Achtung vor der Würde jedes Menschen und auf dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit beruht, zur Sachlichkeit und Duldsamkeit gegenüber den Meinungen anderer führt und zur friedlichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Völkern aufruft.
2. Die Erziehung zu einem Arbeitswillen, der sich dem allgemeinen Wohl einordnet sowie die Ausrüstung mit den für den Eintritt ins Berufsleben erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten.
3. Die Erziehung zum eigenen Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte zu tun.
4. Die Erziehung zur Teilnahme am kulturellen Leben des eigenen Volkes und fremder Völker (zitiert nach Berger 1956: 53-55).

Bemerkenswert ist die Reihung dieser vier Ziele: soziale Komponente und Nützlichkeitsdenken wurden der Autonomie und dem Bildungsgedanken vorgeordnet.

Dieser Erziehungsauftrag fand seinen Niederschlag in dem am 4. April 1949 beschlossenen Gesetz über das Schulwesen der Freien Hansestadt Bremen, das im April 1950 in Kraft trat und damit die sog. 'große Schulreform' (im Gegensatz zur sog. 'kleinen Schulreform' von Ostern 1924) einleitete. Der Neuregelung zufolge gab es fortan eine sechsjährige Grundschule (Einheitsschule), die von allen Kindern besucht wurde und den gemeinsamen Unterbau bildete für die sich anschließenden differenzierenden Bildungseinrichtungen: Zweig A (der Hauptschule vergleichbar), Zweig B (der Mittel-

schule vergleichbar), Zweig C (der Wirtschaftsoberschule vergleichbar), Zweig D (dem Gymnasium vergleichbar). Diese Schulreform bildete die Grundgedanken der *Re-Education* in der Schulstruktur ab: an eine sechsjährige Einheits-Volksschule schlossen sich vier Zweige der Oberschule an, die je nach persönlicher Begabung und Arbeitsfähigkeit gewählt werden sollten. Grundlegende Kennzeichen der Oberschule sollten vielseitige Gliederung und hohe Durchlässigkeit sein (vgl. hierzu Berger 1956: 56-57).

Von besonderem Interesse im Bremer Kontext ist, dass diese strukturellen Änderungen sowie die entsprechenden pädagogischen Leitlinien nicht nur mit den Ideen John Deweys, sondern teilweise auch mit der Bremer Tradition der Vorkriegszeit korrespondierten:

Die vierte Schulreform [...] ist die Fortsetzung der dritten Schulreform, die Wiedergeburt ihrer Ideen und deren Verwirklichung in einer verwandelten Welt. [...] In die Staatsverfassung sowohl wie in das Schulgesetz liefen nun die vorhin wiederholt gekennzeichneten schulgeschichtlichen Linien ein: die schulpolitische (Einheitsschule, sechsjährige Grundschule, Mitbestimmung der Eltern, kollegiale Schulleitung, Schülermitverwaltung), die reformpädagogische (Gesamtunterricht, Arbeitsunterricht, Gruppenunterricht, Gemeinschaftskunde, Koedukation) und auch die der wissenschaftlichen Pädagogik, was in der Begründung zu dem Schulgesetz im besonderen unterstrichen wurde (Wulff 1967: 112).

Ein wesentlicher Anteil einer wirksamen wissenschaftlichen Pädagogik wurde der Lehreraus- und -weiterbildung zuerkannt. Das Staatliche Studienseminar, in dem zukünftige Studienräte nach ihrem vorwiegend fachwissenschaftlichen Studium an der Universität zwei Jahre lang pädagogisch ausgebildet wurden, nahm bereits an Ostern 1946 unter der Leitung von Dr. Erwin Lebek die Arbeit wieder auf. Ab 1. April 1947 fand die Ausbildung des Volksschullehrernachwuchses in vorläufig vier, ab 1950 in sechs Semestern an der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule¹⁰ statt, die parallel zu diesen Bestrebungen den enormen Lehrerbedarf an Bremer Schulen decken musste. Die Institution verstand sich als "potentiell akademisch" (Wulff 1966: 48), d.h. nicht als forschungsorientierte Hochschule, sondern als höhere Fachlehranstalt. Am 19. September 1947 wurde die die 'Zweite Lehrprüfung' betreffende Prüfungsordnung für das Lehramt an Volksschulen erlassen und ein Prüfungsamt errichtet, das aus drei Vertretern der Schulbe-

10 Die kommissarische Leitung der Pädagogischen Hochschule (bis April 1950) wurde Grete Henry übertragen, einer Bremer Kaufmannstochter, die nach dem Studium der Mathematik, Physik und Philosophie sowie der Promotion in Göttingen in der NS-Zeit nach England emigriert war.

hörde, zwei Vertretern der Hochschule und einem Mitglied des Bremer Lehrerverbandes bestand.

Die Bildungsbehörde investierte bis Anfang der 1950er Jahre außerdem beträchtliche Summen in die Fortbildung der Junglehrer/-innen (Bericht 1955: 40f.), die sich wegen der ungenügenden Ausbildung zu Kriegszeiten als nötig erwies. Diese Fortbildung wurde neun besonders geeigneten Lehrkräften übertragen, die an drei Tagen pro Woche 12 Arbeitsgemeinschaften von je 12-20 Junglehrkräften betreuten. Dabei wurde sowohl theoretisches Wissen aufgearbeitet als auch praktische Unterstützung durch Unterrichtsbesuche, Beratung und Hilfestellung gewährt. Viele Lehrkräfte selbst trugen durch ihr hohes Engagement außerdem eigenständig zur Professionalisierung des Lehrerstandes in der Nachkriegszeit bei. Dies schlug sich beispielsweise in der Gründung der Jugendschriftenstelle und der Werkstatt für Arbeitsmittel nieder. Die gemeinsam mit der amerikanischen Militärregierung ins Leben gerufene Pädagogische Arbeitsstelle stellte Lehrkräften für ihre erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit notwendige Anregungen und Hilfen zur Verfügung.

3. Die Studie: Erste Ergebnisse, Forschungsfragen, Quellenlage und weiteres Vorgehen

3.1 Rolle des Englischunterrichts im Rahmen der *Re-Education* in Bremen

Eines der zentralen Lernziele bei der Neuordnung des deutschen Bildungswesens nach 1945 war – wie der Erziehungsauftrag der Bremer Verfassung zeigt – die Förderung der Verständigung mit und der Achtung vor anderen Völkern. Dabei wurde dem Unterricht in den modernen Fremdsprachen besondere Bedeutung beigemessen, was u.a. in den Forderungen des Kontrollrates in Berlin (Directive Nr. 54 vom 25. Juni 1947 zur Schulfrage, übermittelt an die Zonenbefehlshaber und die alliierten Kommandaturen) deutlich wird:

Alle Schulen müssen besonderen Nachdruck auf die Erziehung zur staatsbürgerlichen Verantwortlichkeit und zu einer demokratischen Lebenshaltung legen durch den Inhalt des Lehrplanes, die Lehrbücher und Lehrmittel und die Organisation der Schule selbst. [...] Die Lehrpläne müssen das Ziel haben, Verständnis anderer Völker und Achtung vor ihnen zu fördern, und zu diesem Zweck muß dem *Studium der modernen Sprachen besondere Beachtung geschenkt werden*, ohne Vorurteil gegen eine besondere Sprache (zit. n. Berger 1947: 17, Hervorhebungen SD).

Es ist nahe liegend, dass die einzelnen Besatzungsmächte 'ihrer' Sprache jeweils besondere Bedeutung beimaßen. Im Falle des Englischen stellte die bis dato nicht revidierte dominante Position im (höheren) Sekundarschulwesen zudem eine Fortsetzung der durch die Nationalsozialisten durchgesetzten Vereinheitlichung dar (Lehberger 1986). So überrascht es nicht, dass Englischunterricht fast umgehend nach der Wiederöffnung der Volksschulen in Bremen ab Ostern 1946 angeboten wurde, und zwar für begabte Kinder der 5.-8. Klassen auf freiwilliger Basis. Begründet wurde dies – auch in Übereinstimmung mit den oben genannten Erziehungszielen – nachrangig mit dem Bildungswert einer Fremdsprache, vorrangig aber eher mit praktischen Bedürfnissen, die sich durch die Gegebenheiten der Hansestadt Bremen sowie durch die mangelnden Sprachkenntnisse der Besatzungsmacht ergaben (Fuchs 1964: 35). Die Schulverwaltung lieferte dafür nach Genehmigung der Militärregierung die beiden Lehrwerke "I learn English" und "Fundamental English"; die Mehrzahl der Lehrkräfte war jedoch schnell von der Überlegenheit des früher verwendeten Lehrbuchs "The New Guide" von Marie Duve überzeugt, was zu dessen rascher Wiederezulassung führte.

Der Beitrag des Englischunterrichts zum demokratischen Erziehungsideal spiegelte sich auf der Ebene der Schulstruktur: das Fach erhielt gemäß Bremischem Schulgesetz vom 4. April 1949 (BremGBL.: 59, zitiert nach Bericht 1955: 41) einen festen Platz im bremischen Volksschullehrplan, die eine Einheitsschule für alle Kinder war. Als erste Fremdsprache wurde Englisch laut dem neu geordneten Bremer Schulsystem im 5. Schuljahr der allgemeinen Volksschule als zusätzliches und freiwilliges Angebot eingeführt. Der Englischunterricht wurde zugleich – unter Beibehaltung des Klassenverbundes – als diagnostisches Instrument herangezogen, um zu einer Einschätzung der Eignung eines Kindes für die verschiedenen Zweige der Volksoberschule (ab dem 7. Schuljahr) zu gelangen:

Die Eltern hatten das Recht, ihre Kinder für diesen Unterricht anzumelden, doch am Ende einer Probezeit fällte der Schulleiter nach Beratung mit dem Lehrkörper die Entscheidung über die Eignung jedes Kindes für dieses Fach (Fuchs 1964: 36; vgl. auch Berger 1947: 31).

Der Englischunterricht im 5. und 6. Schuljahr sollte den "Erfordernissen des Erlebnisunterrichts" Rechnung tragen und "nach arbeitsunterrichtlichen Grundsätzen" (vgl. Senator 1949a) erteilt werden. Seine Aufgabe war v.a., die Sprechfähigkeit und das Sprachverständnis zu entwickeln und damit eine Grundlage zu schaffen, auf der auch die Arbeit im wissenschaftlichen Zweig der Volksoberschule aufgebaut werden konnte (ebd.). Als übergeordnetes

Ziel des Englischunterrichts in der Volksoberschule (Senator 1950: 7) wurde im Zweig A eine "der Leistungsfähigkeit seiner Schüler entsprechende Erlernung der Sprache des praktischen Lebens" angesetzt. Der Fremdsprachenunterricht im Zweig B der Volksoberschule zielte vorwiegend, aber nicht ausschließlich, auf den "Erwerb einer angemessenen, der praktischen Verständigung dienenden Sprechfertigkeit", sollte aber auch vertiefend wirken im Hinblick auf die "fremdsprachliche Bildung der Schüler nach der kulturellen Seite" hin (ebd.).

Auffallend an der curricularen Verankerung des Englischunterrichts in der Volksschule und den beiden Zweigen der Volksoberschule ist einerseits die stark nutzenorientierte normative Ausrichtung, die den allgemeinen Erziehungsauftrag der Bremer Verfassung (vgl. Abschnitt 2) spiegelt. Weiterhin ist bemerkenswert, dass mit dem Curriculum für das Fach Englisch angeknüpft wurde an methodisch-didaktische Ideen der Reformpädagogik vor 1933, die mit dem im Mittelpunkt der *Re-Education* stehenden Ideal des demokratischen Menschen gut vereinbar waren. Im deutlichen Gegensatz zu diesem egalitären Moment der *Re-Education* steht allerdings die Selektionsfunktion, die dem Englischunterricht in Klasse 5 der Volksschule strukturell zukam. Dieser Gegensatz wurde mit dem "Gesetz über das Schulwesen der Freien Hansestadt Bremen" vom 25.05.1957 aufgehoben. Dieses Gesetz wandelte Zweig A der Volksoberschule in die dreijährige Hauptschule, Zweig B in die vierjährige Mittelschule und Zweig D in das Gymnasium um; ein Übergang von der Volksschule in das Gymnasium war nach der 4. und nach der 6. Klasse der Volksschule möglich. Die Teilnahme am Englischunterricht in Klasse 5 war Voraussetzung für den Übergang auf die Mittelschule und das Gymnasium; die Kinder durften jedoch ohne Zustimmung der Eltern davon nicht mehr ausgeschlossen werden (Fuchs 1964: 38).

Die Einführung des "Englischunterrichts für alle" in Bremen, ein auf Bundesebene erst ca. ab Mitte der 60er Jahre realisiertes Phänomen (Sauer 1968), führte zu erheblichen Engpässen aufgrund des ohnehin herrschenden Lehrermangels, der dadurch für das Fach Englisch noch einmal verschärft wurde. Das Echo folgte auf den Fuß: Der Ausleseunterricht für die Schüler/-innen an Ostern 1950 für den Übertritt in die 7. Klasse der Zweige B und D der Oberschule erzielte "völlig unbefriedigende Ergebnisse" (Senator 1955: 41). Daraufhin richtete die Bildungsbehörde umgehend ein Mentorenprogramm unter der Leitung des Oberstudiendirektors Dr. Hackenberg ein. Er wählte für sein Team drei weitere "tüchtige Anglisten" (ebd.) aus; sie wurden mit der Koordination und Überwachung des gesamten Englischunterrichts in der Grundschule sowie in den Zweigen A und B der Volks-

oberschule betraut. Das Mentorenteam führte regelmäßige Hospitationen durch, in denen die Lehrkräfte angeleitet, korrigiert, methodisch geschult und individuell beraten wurden. Neben den entsprechenden Prüfungen führte die Gruppe seit Mai 1950 regelmäßige Arbeitsgemeinschaften zur Methodik und Didaktik des Englischunterrichts durch, die sich u.a. mit den Themen Phonetik und Intonation, Grammatik, Stilistik und englische Kulturkunde befassten. Ziel des Unterrichts für die Englischlehrkräfte war, "dass sie sich in der englischen Sprache ein[...]germaßen bewegen können und sich die Besonderheiten der Wesenszüge dieser Sprache aneignen" (Senator 1955: 41). Demzufolge hatte die systematische Wortschatzerweiterung und Vervollkommnung der Sprechfertigkeit einen festen Platz in den Sitzungen der Arbeitsgemeinschaften. In regelmäßigen Abständen traf sich das Mentorenteam unter der Leitung von Dr. Hackenberg; dabei wurden "Richtlinien für die weitere gemeinsame Arbeit ausgegeben und die im einzelnen getroffenen Maßnahmen kritisch geprüft" (Senator 1955: 41). Das Mentorenprogramm für Englischlehrkräfte an der Volksschule und in den Zweigen A und B der Volksoberschule stellte einen erheblichen Kostenfaktor für die Bildungsbehörde dar; Mitte der 50er Jahre waren 400 Lehrkräfte zu betreuen, die in 500 Klassen Englischunterricht erteilten. Ein Ende der Förderung war kurzfristig nicht absehbar, da erst gegen Ende der zweiten Hälfte der 1950er Jahre damit zu rechnen war, dass in ausreichendem Umfang grundständig ausgebildeter Lehrernachwuchs für das Fach Englisch vorhanden sein würde (ebd.).

Den Mentoren und Lehrkräften stand in der senatorischen Behörde eine englischsprachige Bücherei zur Verfügung, die regelmäßig ausgebaut wurde. Dieser Ressource kam besondere Bedeutung zu, da in den unmittelbaren Nachkriegsjahren die Unterrichtsarbeit durch Mangel an notwendigen Materialien, Lehr- und Lernmitteln bedeutend erschwert war.¹¹ Ab Ende der 40er Jahre konnten die Lehrkräfte ferner auf eine wachsende Anzahl wertvoller Materialien für den Englischunterricht zurückgreifen; so wurden beispielsweise englische Schulfunksendungen, die es seit 1924 im Norddeutschen Rundfunk (Hamburg) gab, seit 1949 vom Sender Radio Bremen ausgestrahlt. Ebenfalls ab 1949 erschien die erste Nummer der in Bremen ins Le-

11 Bereits 1946 wurde mit der Herausgabe einzelner Schulbücher begonnen; so konnten im Schuljahr 1948/49 an die Volksschulen 304.570 Lehrbücher, Arbeitshefte und Atlanten geliefert werden und an die Höheren Schulen 63.000. Nach einjährigem Bestehen hat die Arbeitsgemeinschaft 'Bremer Schule' mit Unterstützung durch die Militärregierung 14 moderne Unterrichtshefte herausgebracht, 40 weitere Manuskripte bremischer Fachkenner standen vor der Drucklegung; Ende der 40er Jahre wurde eine weiterführende Verbesserung aufgrund der Währungsreform erwartet (Senator 1949b: 27).

ben gerufenen englischsprachigen Schülerzeitung "World and Press", die didaktisch aufbereitete Originaltexte aus über 100 Zeitschriften und Zeitungen aus aller Welt enthielt und die deutschlandweit großen Anklang fand (Berger 1956: 107f.).

3.2 Forschungsdesiderate und -fragen, Quellenlage

Die bisherigen Arbeiten im Rahmen dieser Studie haben wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt gezeigt, dass der Englischunterricht aus verschiedenen Gründen ein wesentliches Element der *Re-Education* in Bremen war, sowohl im Hinblick auf die strukturelle (Schulform, Sprachenfolge) als auch auf die curriculare Ebene. Hauptanliegen der vorgestellten Studie ist zu untersuchen, ob und wenn ja, wie sich diese durch die *Re-Education* veranlasste strukturelle und curriculare Neuorientierung auf der konkreten Ebene der Inhalte und Methoden niederschlug.

Insbesondere ist dabei zu berücksichtigen, inwieweit dabei tatsächlich an die Zeit vor 1933 angeknüpft wurde, wie es beispielsweise die ersten Curricula für die Volksschule oder die Denkschrift der bremischen Schulverwaltung zur Schulreform (Senator 1948) nahelegen. Diese Hypothese ist nicht zuletzt deswegen naheliegend, weil die beteiligten Akteure zum Teil identisch waren – allen voran der erste Bremer Bildungssenator selbst, Christian Paulmann.

Bei der Untersuchung der konkreten Ausgestaltung des Englischunterrichts in der Bremer Nachkriegszeit ist ferner der zweiten Hypothese nachzugehen, dass die amerikanische Besatzungsmacht das besondere Potenzial des Englischunterrichts für die Neuordnung des Bildungswesens in Bremen (einer Hansestadt mit seit jeher engen Beziehungen in die USA und jetzigen amerikanischen Enklave innerhalb der britischen Besatzungszone) auch auf der inhaltlichen Ebene nutzte, einerseits zum Schulabschluss mit der britischen Besatzungsmacht, mit der sie die gemeinsame Sprache verbindet, evtl. aber auch zur Abgrenzung Amerikas vom britischen Kulturraum.

Die sich daraus ableitenden Forschungsfragen lauten wie folgt:

- Wie verhielt sich die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Englischunterrichts (rekonstruierbar u.a. anhand von Richtlinien für die Fortbildung für Englischlehrkräfte, Lehrwerken und Materialien) zu den strukturell und curricular im Zuge der *Re-Education* festgelegten Zielen?
- Welche Rolle spielte die konkrete Zielkultur (Amerika und/vs. Großbritannien) bei der Gestaltung des Englischunterrichts (rekonstruierbar z.B. anhand der Lite-

raturauswahl sowie anhand der Darstellung der Zielkultur in einschlägigen Materialien)?

Erst dieser zweite Schritt, der nur regional beantwortet werden kann (und deswegen für Bremen evtl. ganz andere Ergebnisse zeigen könnte als beispielsweise für den Englischunterricht im ebenfalls amerikanisch besetzten Süden der Republik) kann umfänglich zeigen, ob der Versuch der Politik, Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht zu nehmen – in diesem Beispiel auf den Englischunterricht im Zuge der *Re-Education* – erfolgreich war.

Die hier geschilderten Fragestellungen können im Rahmen einer historischen Arbeit erst nach einer ersten gründlichen Sichtung des Quellenmaterials entwickelt werden, die in Zusammenarbeit mit dem Staatsarchiv Bremen inzwischen erfolgt ist. Als Grundlage für das Forschungsprojekt dient bislang demnach insbesondere der Bestand 4,111/1 des Staatsarchivs Bremen (Senator für Bildungswesen, Allgemeine Registratur, 1933-1951). Dazu gehören u.a.:

Ebene 1: Strukturell-curriculare Schulreform und deren Verankerung im bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Diskurs (Fokus: Bedeutung des Englischunterrichts)

- Handakten des Bildungssenators Paulmann 1945-1951 (Reden, Berichte, Druckschriften, Sitzungsprotokolle, Vorträge, Tätigkeits- und Jahresberichte der nachgeordneten Behörden des Senators für Schulen und Erziehung);
- Schriftverkehr des Senators Paulmann u.a. mit dem Verein Bremer Lehrerinnen und Lehrer sowie mit Dr. Elisabeth Lürßen, Mitglied der Schuldeputation;
- Erlasse, Verfügungen, Verordnungen, Zeitungsausschnitte, Gesetzentwürfe sowie statistisches Material über das Schulwesen in Bremen in der unmittelbaren Nachkriegszeit (insbesondere zur bremischen Schulreform);
- Unterlagen der Militärregierung in Bremen, u.a. Englischkurse für Beamte (auf der Grundlage des Lehrwerks "I learn English"), Schriftverkehr der Militärregierung mit Senator Paulmann (u.a. Programme und Themenübersichten der ersten Lehrerfortbildungen sowie Genehmigungen von Lehrbüchern), Konferenzen des Senators Paulmann mit der Militärregierung, u.a. Stellungnahme der U.S.-Militärregierung zum Bericht der Erziehungskommission für Deutschland, Bericht der Militärregierung über die Erziehung in Bremen, Berichte an die Militärregierung (enthält auch Lehrpläne).

Als ergänzende Bestände werden für die Untersuchung auf dieser Ebene ferner folgende Quellen hinzugezogen: ausgewählte Akten der Senatsregistratur, besonders zu Schul- und Hochschulsachen sowie zur Verwaltungsreform, Unterlagen des *Office of Military Government for Bremen*, besonders *Education and Cultural Relations Division*, frühe Ausgaben der Bremer

Lehrerzeitung (ab 1951), herausgegeben zunächst vom Verein Bremer Lehrerinnen und Lehrer, danach vom Landesverband Bremen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB.

Ebene 2: Methodisch-didaktische Ausgestaltung des Englischunterrichts

- Unterlagen zur Entwicklung und Genehmigung von Lehrwerken, Richtlinien für Schulbücher;
- Materialsammlung und Manuskripte für die Druckschrift der Volksoberschule Bremen "Lehrpläne";
- Unterlagen von Ausschüssen, Arbeitsgemeinschaften und Tagungen, u.a. der Arbeitsgemeinschaft "Bremer Schule", die für die Herausgabe und Genehmigung von Schulbüchern im Land Bremen zuständig war.

Ferner werden auf dieser Ebene als zusätzliche Quellen ausgewählte, für den Englischunterricht genehmigte Materialien und Lehrwerke sowie Unterlagen zur Ausbildung sowie zur Fort- und -weiterbildung von Englischlehrkräften herangezogen, sofern diese – u.a. im Schulmuseum Bremen – verfügbar sind.

Es ist außerdem zu erwarten, dass Dokumente zur Lehrerbildung (in Vorbereitungskursen, an der Pädagogischen Hochschule sowie am Seminar), einzelne Schulbestände sowie die Nachlässe ausgewählter Akteure Einblicke in den Zusammenhang von politischer Agenda und schulischem Alltag (am Beispiel des Englischunterrichts) sichtbar werden lassen, so u.a. der Nachlass der Pädagogen Wilhelm Berger, der maßgeblich beim Neuaufbau des Erziehungswesens nach 1945 mitwirkte, Klaus Böttcher, der erste Leiter des Pädagogischen Seminars (ab 1946), Dr. Erwin Lebek, der das Studienseminar für die Referendarsausbildung ab dem gleichen Jahr leitete, sowie Dr. Hackenberg, dem die Fortbildung der Englischlehrkräfte an Volksschulen oblag.

Eine Durchsicht der hier genannten Quellen für Ebene 1 ist inzwischen abgeschlossen und eine grobe Erfassung der Quellen auf Ebene 2 mittlerweile erfolgt. Als Untersuchungszeitraum ist zunächst die Amtszeit des ersten Bremer Senators für Schulen und Erziehung, Christian Paulmann, angesetzt (1945-1951), deren Ende mit dem Abschluss der ersten großen Schulreform nach dem Krieg auch eine inhaltliche Zäsur bildete. Die bisherigen Vorarbeiten haben jedoch gezeigt, dass die Quellenlage für diesen vergleichsweise engen Zeitrahmen, gerade was die Frage der methodisch-didaktischen Ausgestaltung des Englischunterrichts anbelangt, u.a. aufgrund von Papierknappheit in den unmittelbaren Nachkriegsjahren vergleichsweise schlecht ist. Angedacht ist deswegen eine Ausdehnung des Untersuchungs-

rahmens bis zum Hamburger Abkommen 1964, das u.a. die bundeseinheitliche Regelung der Fremdsprachenfolge an allgemeinbildenden Schulen regelte und damit ebenfalls einen für die Fragestellung natürlichen zeitlichen Endpunkt bedeuten würde.

3.3 Theoretisches Grundgerüst und Erweiterung der Perspektive

Die entscheidende, die erläuterten Forschungsfragen zusammenhaltende Klammer, die im weiteren Verlauf des Projekts handlungsleitend sein wird, lautet: Wie entwickelte sich die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Englischunterrichts (Ebene 2) im Vergleich zu der durch die Politik vorangetriebenen strukturell-curricularen Reform des Bildungswesens (Ebene 1)? Wie kann diese Entwicklung begründet werden? – Oder, allgemeiner formuliert: War die durch den Staat (in diesem Fall wesentlich durch die amerikanische Besatzungsmacht) vorangetriebene Bildungsreform (untersucht am Beispiel des Englischunterrichts) erfolgreich und warum (nicht)?

Für die Gewinnung von Erkenntnissen über das Gelingen und Scheitern von Reformen im Bildungswesen zieht die Studie die von den amerikanischen Erziehungswissenschaftlern Larry Cuban und David Tyack geprägte, unter dem Terminus *grammar of schooling* bekannte Theorie heran und erweitert diese im Kern um den fachspezifischen Bereich der didaktisch-methodischen Gestaltung von (Englisch-)Unterricht. Diese Theorie besagt verkürzt gesprochen, dass es analog zur Grammatik der Sprache eine sog. *grammar of schooling*, d.h. Strukturen und ein Regelwerk gibt, die das schulische Lernen und Lehren im institutionellen Rahmen organisiert:

Practices like graded classrooms structure schools in a manner analogous to the way grammar organizes meaning in language. Neither the grammar of schooling nor the grammar of speech needs to be consciously understood to operate smoothly. Indeed, much of the grammar of schooling has become so well established that it is typically taken for granted as just the way schools are. *It is the departure from customary practice in schooling or speaking that attracts attention* (Tyack & Tobin 1994: 454, Hervorhebungen SD).

Zur *grammar of schooling* gehören u.a. feste organisatorische Praktiken im Hinblick auf die Strukturierung von Raum- und Zeitkapazitäten, die Einteilung von Lernenden in Klassen und Klassenräume, allgemein-didaktische Prinzipien sowie die Kategorisierung von Wissen in einzelne Fächer, denen eine bestimmte Funktion im Fächerkanon zukommt. Die darauf aufsetzende

Hypothese lautet, dass Reformen im Bildungswesen nur dann erfolgreich sind, wenn sie mit der inneren Logik des Systems Schule (*grammar of schooling*) übereingehen; da dies bei vielen Reformen nicht der Fall ist, scheitern diese. Konsequenterweise kommen Vertreter dieser Theorie zu der Betrachtungsweise, dass in der Regel Schulen Reformen verändern, nicht umgekehrt;¹² sie gehen ferner davon aus, dass Schule sich wandelt, ebenso wie Sprache, dass diese Veränderungen aber graduell sind und zunächst oft unbemerkt vor sich gehen (Tyack & Tobin 1994: 454).

In bisherigen einschlägigen Arbeiten wurden ausschließlich Bildungsreformen in den USA innerhalb der zweiten Hälfte des 19. und im 20. Jahrhundert untersucht (vgl. Cuban 1993; Tyack & Cuban 1995; Tyack & Tobin 1994). In der geplanten Studie wird die Theorie erstmals auf Reformen im westdeutschen Kontext angewandt, und zwar auf eine Phase des politischen und gesamtgesellschaftlichen Umbruchs, an dem die Amerikaner (und hier besteht die Verknüpfung zum regionalen Ursprung der Theorie) als Besatzungsmacht beteiligt waren. Die zu untersuchende Phase der unmittelbaren Nachkriegszeit stellt eine Extremsituation im deutschen Kontext dar, in der (kulturelle) Erwartungen ganz anderen Zuschnitts und ganz anderer Art mit Bildungsreformen verknüpft wurden als in den bisher mittels der *grammar of schooling* untersuchten Zusammenhängen.

Als wesentliche innovative Leistung der geplanten Studie ist die konzeptuelle Erweiterung der *grammar of schooling*-Theorie um den fachspezifischen Bereich der didaktisch-methodischen Gestaltung von Unterricht (am Beispiel des Faches Englisch) zu sehen. Bisher identifizieren auf diesem Theorierahmen fußende Arbeiten als wesentliche Bereiche für die Analyse von Reformen im Bildungswesen drei strukturell-überfachliche bzw. allgemein-didaktische Cluster: (1) die politische Welt, (2) formale Strukturen, mittels derer versucht wird, Einfluss auf die Innenwelt von Schule zu nehmen,¹³ und (3) Lehrer-Schüler-Interaktion bzw. Verteilung und Ausgestaltung von Rollen der einzelnen Akteure im Klassenzimmer.¹⁴

12 Vgl. z.B. das "How schools change reforms" betitelte Kapitel in Tyack & Cuban (1995: 60-84).

13 Bei Tyack und Tobin (1994: 455) benannt als "organizational framework", vgl. auch Tyack & Cuban (1995).

14 Vgl. Cuban (1993). Dies ist bis dato die einzige Studie, die die *grammar of schooling*-Theorie auf die Geschehnisse innerhalb des Klassenzimmers anwendet; dabei bleiben jedoch fachspezifische Aspekte außen vor: "The central research issue for me is to determine how stable certain teaching behaviors were over the last century in the face of mighty efforts to move teaching toward student-centered instruction" (Cuban 1993: 9).

Die genannten Arbeiten zeigen die Lehrkraft als "critical change agent"¹⁵ und identifizieren als ein häufiges Kennzeichen gescheiterter Reformversuche, dass die Lehrerperspektive missverstanden oder ignoriert wurde. Daher überrascht es umso mehr, dass fachdidaktische Aspekte, d.h. die wesentlich von der Lehrkraft bestimmten, den Schulalltag letztlich prägenden Inhalte, Methoden und Ziele des Fachunterrichts (siehe u.a. Tenorth 1999) bis dato in einschlägigen Untersuchungen nicht beachtet wurde. Damit wurde der universelle Anspruch, den die These der *grammar of schooling* im Hinblick auf die Gewinnung von Erkenntnissen bezüglich des Scheiterns und Gelingens von Reformen erhebt, bisher nur unvollständig eingelöst. Zur inneren Logik des Systems Schule gehört als viertes das fachspezifische Cluster der Fachdidaktik, um das die geplante Studie die *grammar of schooling*-Theorie am Beispiel der Untersuchung des Englischunterrichts in der amerikanischen Besatzungszone im Bremen der unmittelbaren Nachkriegszeit erweitert.

Besondere Aufmerksamkeit kommt im Rahmen der geplanten Studie der Analyse curricularer Aspekte zu, die als Scharnier zwischen struktureller und methodisch-didaktischer Ebene angesehen werden. Das Curriculum bietet die Möglichkeit, das "Schulfach als Handlungsrahmen" (Goodson, Hopmann & Riquarts 1999) an der Schnittstelle zwischen strukturell-überfachlichem und fachspezifischem Bereich zu erfassen. Die Bedeutung des Curriculums, d.h. genauer "Fragen der Auswahl, Organisation und Bewertung dessen, was als legitimes Schulwissen definiert wird" (Popkewitz 2006: 86), ist für die Analyse von Bildungsreformen in unterschiedlichen Ausprägungen der *Curriculum Studies* bzw. der *Curriculum History* unumstritten (u.a. Kliebard 1986); für das Fach Englisch – zumal im Westdeutschland in der Nachkriegszeit – gibt es bis dato aber keine einschlägigen Untersuchungen.¹⁶

Neben Erkenntnissen zu den im vorangehenden Punkt erläuterten Forschungsfragen wird erwartet, dass anhand der erweiterten *grammar of schooling*-Theorie Kongruenzen und Widersprüche zwischen strukturell-überfachlichem und methodisch-didaktischem Bereich geklärt und Gelingensbedingungen für Bildungsreformen exemplarisch aufgezeigt werden können. Eine erwartete innovative Leistung der Untersuchung besteht in der Anwendung dieser Theorie auf den Englischunterricht und seine Historio-

15 Vgl. u.a. Tyack & Cuban (1995: 135) sowie Tyack & Tobin (1994: 478).

16 Fachspezifische Einzelanalysen für die Naturwissenschaften und die Mathematik sowie für das Fach Geographie sind enthalten in Goodson, Hopmann & Riquarts (1999).

graphie; zu prüfen sein wird, ob eine Ausweitung der *grammar of schooling* von strukturell-überfachlichen Bereichen auf didaktisch-methodische Ansätze und ihre theoretische Begründung ertragreich für neue Erkenntnisse über Reform, Wandel und Kontinuität des Bildungswesens – erstmals aus der konkreten Perspektive des Fachs, in diesem Fall des Englischunterrichts – sind.

Vieles deutet bislang darauf hin, dass es sich bei der Reform des Englischunterrichts im Rahmen der Bremer *Re-Education* zunächst um eine Reform auf der strukturell-curricularen Ebene handelte, nicht aber um eine "departure from customary practice" auf inhaltlicher und/oder methodisch-didaktischer Ebene. Auch Ereignisse auf der strukturell-curricularen Untersuchungsebene legen dies nahe, wie beispielsweise die Tatsache, dass baldmöglichst nach Abzug der Militärregierung aus Bremen die von Anfang an sehr kontrovers diskutierte sechsjährige Volksschule – ein amerikanischer Leitgedanke der Bremer Schulreform, der die Idee der "equality of opportunities" stärken sollte – wieder zurückgenommen wurde.

Eine Abkehr von konventionellen Praktiken im Englischunterricht auf der Ebene der Inhalte und Methoden (d.h. eine innere Reform im Sinne einer "departure from customary practice") scheint sich erst im Laufe der zweiten Hälfte der 60er Jahre in Westdeutschland mit der flächendeckenden Einführung des Englischunterrichts an der Volksschule durch das Hamburger Abkommen von 1964 schrittweise, aber wirksam vollzogen zu haben.

Es lohnt sich deswegen, ausgehend von der *Re-Education*-Phase in Bremen ggf. über Bremen und über die Dauer der Amtszeit des ersten Bremer Bildungssenators hinaus, die 1951 endete, die Struktur staatlicher Eingriffe in das Bildungswesen an diesem eindrucksvollen Beispiel zu betrachten, um einerseits das "Beharrungsvermögen der Institution" (Christ 2010, er fasst dieses Phänomen unter dem Schlagwort der *longue durée*) aufzuzeigen, wovon bis in die Mitte der 1960er Jahre auf der Grundlage der bisherigen Vorarbeiten auszugehen ist. Andererseits scheint für eine Analyse der Voraussetzungen für und Prozesse im Rahmen einer "departure from customary practice" die Einführung des Englischunterrichts an Volksschulen in Westdeutschland durch das Hamburger Abkommen und den damit verbundenen methodisch-didaktischen Paradigmenwechsel vielversprechend, was im Sinne einer kontrastiven Untersuchung für eine räumliche und zeitliche Expansion des momentan auf die unmittelbare Nachkriegszeit in Bremen angelegten Rahmens sprechen würde.

Eingang des revidierten Manuskripts 05.12.2011

Literaturverzeichnis

- Apelt, Walter (1967), *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886-1945. Ein Irrweg deutscher Philologen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Appel, Joachim (Hrsg.) (2004), *Aufschwung im Rückblick: Fremdsprachendidaktik der sechziger Jahre*. München: Langenscheidt-Longman.
- Barfuß, Karl Marten; Müller, Hartmut & Tilgner, Daniel (Hrsg.) (2008), *Geschichte der Freien Hansestadt Bremen von 1945 bis 2005. Band 1: 1945-1969*. Bremen: Edition Temmen.
- Berger, Wilhelm (1947), *Rede vor dem Lehrerverein am 3. Dezember 1947*. StA Bremen 4, 111/1-18.
- Berger, Wilhelm (Hrsg.) (1956), *Erziehungs- und Kulturarbeit in Bremen*. Bremen: Bargmann.
- Bericht des Sonderbeauftragten für Verwaltungsvereinfachung der Freien Hansestadt Bremen über die senatorische Dienststelle für Schulen und Erziehung (1955), StA Bremen Za_1052.11a.
- Bungenstab, Karl-Ernst (1970), *Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der U.S.-Zone 1945-1949*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Christ, Herbert (2010), *Die Stunde der Politik*. Vortrag beim GMF-Kongress Augsburg, September 2010 (Manuskriptfassung).
- Clifton, Denzil Tim (1973), *Bremen under U.S. Military Occupation*. Delaware: University (unveröffentlichte Dissertationsschrift).
- Cuban, Larry (²1993), *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990*. New York and London: Teachers College Press (Teachers College, Columbia University).
- Doff, Sabine (2008), *Englischdidaktik in der BRD 1949-1989. Konzeptuelle Genese einer Wissenschaft im Dialog von Theorie und Praxis*. München: Langenscheidt ELT.
- Doff, Sabine & Wegner, Anke (Hrsg.) (2006), *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. München: Langenscheidt ELT.
- Fuchs, Barbara (1964), *Zur Geschichte des Englischunterrichts an bremischen Volksschulen* (Hausarbeit für die Erste Lehrerprüfung), StA Bremen 127bU.
- Goodson, Ivor F.; Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1999), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte der Schulfächer*. Köln, Weimar und Wien: Böhlau.
- Hall, Robert A. Jr. (1945), *Progress and Reaction in Modern Language Training*. *Bulletin of the American Association of University Professors*, XXXI (Summer 1945), 222-226.
- Hausmann, Frank-Rutger (2003), *Anglistik und Amerikanistik im 'Dritten Reich'*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Howatt, Anthony P. R. (²2004), *A History of English Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Hüllen, Werner (2005), *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmitt.
- Hyneman, Charles S. (1945), *The Wartime Area and Language Courses*. *Bulletin of the American Association of University Professors*, XXXI (Autumn 1945), 436-438.

- Kliebard, Herbert M. (1986), *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Boston, London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Knappen, Marshall M. (1947), *And Call It Peace*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lange-Quassowski, Jutta (1979), *Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen. Wirtschaftsordnung – Schulstruktur – Politische Bildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Lehberger, Reiner (1986), *Englischunterricht im Nationalsozialismus*. Tübingen: Stauffenburg.
- Müller, Winfried (1995), *Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht 1945-1949*. München: Oldenbourg.
- Paulmann, Christian (1945a), *Eröffnung der Volksschulen September 1945*. StA Bremen 4, 111/1-18.
- Paulmann, Christian (1945b), *Eröffnung der Höheren Schulen Dezember 1945*. StA Bremen 4, 111/1-18.
- Paulmann, Christian (1945c), *Eröffnung des Pädagogischen Seminars 1.12.1945*. StA Bremen 4 111/1-18.
- Pedron, Anna-Maria (2010), *Amerikaner vor Ort. Besatzer und Besetzte in der Enklave Bremen nach dem Zweiten Weltkrieg*. Bremen: Selbstverlag des Staatsarchivs Bremen.
- Popkewitz, Tom (2006), Die historische Erforschung des Curriculums und eine kurze Bemerkung zu ihrer Geschichte. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 12/2, 86-87.
- Raddatz, Volker (1977), *Englandkunde im Wandel deutscher Erziehungsziele 1886-1945*. Kronberg: Scriptor.
- Sauer, Helmut (1968), *Fremdsprachen in der Volksschule*. Hannover: Schroedel.
- Senator für Schulen und Erziehung Bremen (Hrsg.) (1948), *Die Schulreform. Vorschläge der bremischen Schulverwaltung*, herausgegeben vom Senator für Schulen und Erziehung in Bremen. Der amerikanischen Militärregierung eingereichte Denkschrift. Bremen: Walter Dorn.
- Senator für Schulen und Erziehung Bremen (Hrsg.) (1949a), *Lehrplan für Grundschule 1-6*. Bremen.
- Senator für Schulen und Erziehung Bremen (Hrsg.) (1949b), *Schule und Schulkind in Bremen 1945-1949. Der Weg aus dem Zusammenbruch zum Neuaufbau*. Bremen: Krohn.
- Senator für Schulen und Erziehung Bremen (Hrsg.) (1950), *Lehrplan Volksoberschule*. Bremen.
- Senator für das Bildungswesen Bremen (Hrsg.) (1955), *Die bremischen Schulen 1945-1955. 10 Jahre Wiederaufbau*. Bremen: Schmaldfeldt & Co.
- Sommer, Karl-Ludwig (2009), Die 'Enklave Bremen' und die humanitäre Hilfe aus den USA nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Scholl, Lars (Hrsg.) (2009), *Bremen und Amerika. Jahrbuch der Wittheit zu Bremen 2008/09*. Bremen: Hauschild, 148-157.
- Staatsarchiv Bremen (Hrsg.) (2007), *Occupation Enclave State. Die Wiederbegründung des Landes Bremen nach dem zweiten Weltkrieg. Dokumente zu Politik und Alltag*. Bremen: Staatsarchiv.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999), Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, Ivor F.; Hopman, Stefan & Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1999), 191-207.
- Tent, James F. (1982), *Mission on the Rhine. 'Re-education' and Denazification in American-Occupied Germany*. Chicago: University of Chicago Press.

- Tent, James F. (2001), Der amerikanische Einfluß auf das deutsche Bildungswesen. In: Junker, Detlef; Gassert, Philipp; Mausbach, Wilfried & Morris, David B. (Hrsg.) (2001), *Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges, 1945-1968. Ein Handbuch*, Bd. 1. Stuttgart und München: Deutsche Verlags-Anstalt, 601-611.
- Thron, Hans-Joachim (1972), *Schulreform im besiegten Deutschland. Die Bildungsreform der amerikanischen Militärregierung nach dem Zweiten Weltkrieg*. München: Universität (unveröffentlichte Dissertationsschrift).
- Tyack, David & Tobin, William (1994), The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* 31/3, 453-479.
- Tyack, David & Cuban, Larry (1995), *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wulff, Hinrich (1966), *Schule und Lehrer in Bremen 1945-1965. Geschichte des Vereins Bremer Lehrer und Lehrerinnen in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Ein Beitrag zur Sozial- und Geistesgeschichte des Lehrerstandes in unserer Zeit*. Bremen: Hans Krohn.
- Wulff, Hinrich (1967), *Geschichte der bremischen Volksschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.