

Freie Universität Berlin

Sommersemester 1999

Hauptseminar: Bildungs- und Kulturpolitik in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg

Seminarleiterin: Dr. Christa Kersting

Französische Bildungs- und Kulturpolitik in Deutschland 1945-49.

Ausarbeitung eines Referats.

Martin Dilger

email: martee@zedat.fu-berlin.de

Berlin im Juli 1999

I

Als die Alliierten 1945 damit begannen, dem Leben in Deutschland nach 12 Jahren Nazi-Herrschaft neue Strukturen zu verleihen, taten sie das auf zum Teil sehr unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Das gilt sowohl hinsichtlich des Umgangs mit belasteten Personen als auch mit Blick auf die Beteiligung Deutscher am Vorgehen der Besatzungsmächte¹. Die gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Vorstellungen betreffend, zeigten sich erhebliche (und im Lauf der Jahre zunehmende) Differenzen v. a. zwischen der Sowjetunion auf der einen und den Westalliierten auf der anderen Seite. Richtet man sein Augenmerk auf die *Intensität* der Anstrengungen, die auf den verschiedenen Gebieten der Besatzungspolitik unternommen wurden, werden ebenfalls deutliche Unterschiede sichtbar; so auch in der Bildungs- und Kulturpolitik. Diese sind in ihrer französischen Ausprägung das Thema meines Beitrags.

Frankreich, die kleinste Besatzungsmacht, politisch und ökonomisch geschwächt und, selbst noch unter dem Eindruck deutscher Besatzung stehend, kaum vorbereitet auf eine eigene Invasion, verfolgte keineswegs bloß kulturelle oder bildnerische Ziele. Es ging nicht einfach um die demokratische Umbildung des Nachbarlandes, um Völkerverständigung oder Integration o. ä. Eine grausame Diktatur und ein nicht minder grausamer Krieg warfen ihre Schatten auf die Staaten Europas. Die Franzosen machten – verständlicherweise – zunächst einmal eigene Interessen geltend: Reparationsleistungen der Deutschen und die Errichtung eines europäischen Sicherheitssystems standen im Mittelpunkt. Entwendete Güter sollten zurückgeholt, der Wiederaufbau der eigenen (stark in Mitleidenschaft gezogenen) Volkswirtschaft gefördert werden. Dennoch übertrafen die Franzosen interessanterweise auch auf den Feldern der Kultur und der Bildungspolitik die übrigen Alliierten (vgl. Hudemann, S. 15). Neben jener „harten“ Sicherheits- und Eindämmungspolitik zeigten sich in der französischen Linie eben durchaus auch andere Tendenzen: Ambivalenzen zwischen der Wahrung eigener Sicherheits- und Wirtschaftsinteressen einerseits und Wiedereingliederung des Nachbarn in den »concert des peuples« andererseits, kurz: zwischen politischer Dominanz und kultureller Integration. Dabei drängt sich unweigerlich die Frage nach dem Stellenwert der Kulturpolitik innerhalb der Spanne von Eigenständigkeit und „Verpackungsmaterial“ auf (vgl. Hudemann, S. 15; Vaillant, S. 12). Hinweise zu ihrer Beantwortung gibt der folgende Beitrag. Er stellt den Versuch dar, anhand einiger ausgewählter Texte die bildungs- und kulturpolitischen Vorstellungen der Franzosen zu skizzieren. Im Vordergrund stehen dabei die zeitgenössischen Schriften von Raymond Schmittlein (Kap. III) und Percy W. Bidwell (Kap. V).

¹ Während die Amerikaner versuchten, die personellen „Säuberungsmaßnahmen“ umfassend und gründlich zu gestalten, gingen die Briten und Franzosen pragmatischer vor. Die uneinheitliche Handhabung zeigt sich u. a. in den gravierenden Unterschieden bei der Praxis der Einstufung in Hauptschuldige, Schuldige Belastete, Minderbelastete, Mitläufer und Entlastete (vgl. Kleßmann, S. 91). Was den Grad an Freiheit und Verantwortung angeht, der den Deutschen (in Verwaltung und gesellschaftlichem Wiederaufbau u. ä.) zugebilligt werden sollte, waren die Franzosen restriktiver als die anderen Besatzungsmächte (v. a. Großbritannien) (vgl. Vaillant, S. 16). Z. B. vertrat noch im Juli 1948 – d. h. nach der Währungsreform – Raymond Schmittlein, Leiter der Abteilung für öffentliche Bildung in der französischen Zone, die Auffassung, daß »die Umerziehung der Deutschen den Deutschen selbst nicht überlassen werden durfte« (zit. nach Vaillant, S. 13; zu Schmittlein siehe Kap. III dieser Arbeit).

II

Bis in die 80er Jahre hinein war man mehrheitlich der Auffassung, zwischen den kulturell-integrativen und den sicherheitspolitischen Zielen des Nachkriegsfrankreich habe es einen unauf lösbaren Widerspruch gegeben. Die zwei Pfeiler hätten nicht dasselbe Gebäude tragen können. Dagegen weist Rainer Hudemann in seinem 1987 erschienenen Text „Kulturpolitik im Spannungsfeld der Deutschlandpolitik. Frühe Direktiven für die französische Besatzung in Deutschland“ mit Blick auf die verbesserte Datenlage darauf hin, daß die französische Kulturpolitik sehr wohl eigenständig und konstruktiv und *dennoch* mit den sicherheits- und wirtschaftspolitischen Zielen habe vereinbar sein können. Die Kulturpolitik war nicht einfach verschleiernde Fassade, sondern mehr oder minder integraler Bestandteil der französischen Besatzungspolitik insgesamt – und das schon seit Beginn der Besatzung². Damit stand sie keineswegs bloß im Kontrast zur französischen Sicherheitspolitik, sondern war „Teil dieser Sicherheitspolitik“, da – so war die Überzeugung – „Umerziehung und Demokratisierung ihrerseits zur Verhinderung künftiger Kriege beitragen sollten“ (Hudemann, S. 31)³.

III

Die gegen Ende des Krieges in Europa zunächst durchaus restriktive Position Frankreichs wurde nicht erst 1947/48, als die Weltöffentlichkeit davon Notiz nahm, aufgeweicht, sondern wies schon früher „weiche“ Elemente auf – sowohl auf der Ebene der allgemeinen französischen Deutschlandpolitik als auch bezüglich der konkreten Praxis der Besatzungspolitik, wie sie innerhalb des feingegliederten Verwaltungsapparats – und eben auch von Raymond Schmittlein und seinem Ressort – betrieben wurde. Raymond Schmittlein hatte als Leiter der Abteilung für öffentliche Bildung (mit Sitz in Baden-Baden) nicht unerheblichen Einfluß auf die Ausgestaltung der französischen Bildungs- und Kulturvorstellungen in der französischen Besatzungszone. In seinem im Januar 1948 entstandenen Text „Die Umerziehung des deutschen Volkes“ vertritt er die Auffassung, daß nur ein über Jahre stabiles demokratisches Staatsgebilde die Mentalität der Deutschen ändern kann. Kurzfristige Maßnahmen sind problematisch deshalb, weil das Problem tiefer liegt: „Ganz Deutschland ist »nazifiziert«“ (Schmittlein, S. 162). Die Geschichte Deutschlands ist eine des Imperialismus, des Nationalismus, des Militarismus – eine Geschichte, die in der Naziherrschaft nur einen Höhepunkt fand.

² Vgl. die ersten »Directives pour notre action en Allemagne« des »Comité interministériel des Affaires allemandes et autrichiennes« vom 20. Juli 45, die Hudemann als Beleg anführt (S. 19). – Auch Emile Laffon, seit August 1945 Chef der Zivilverwaltung der Besatzungszone, vertrat schon früh die Ansicht, daß Frankreich neben der Wahrung seiner Interessen auch eine „zivilisatorische Umerziehungsaufgabe“ gegenüber den besiegten Deutschen zu erfüllen habe (vgl. Hudemann, S. 26).

³ Daran gemessen war sie, das kann im Rückblick wohl gesagt werden, offensichtlich nicht erfolglos, wie man überhaupt (mit Jérôme Vaillant) davon ausgehen kann, daß die französische Kulturpolitik einen „positiven Beitrag für die Verständigung der Völker geleistet“ hat (Vaillant, S. 12).

Ein erster Schritt zur Überwindung der dunklen Vergangenheit und unabdingbare Voraussetzung einer wahrhaft demokratischen Gesellschaft ist der Aufbau eines geeigneten Bildungssystems⁴. Gerade der Generation der Jungen widmet Schmittlein sein Hauptaugenmerk. In sie setzt er auch seine Hoffnungen auf eine sich verändernde deutsche Gesellschaft. Er stellt fest (und beruft sich dabei auf die in den zweieinhalb Jahren der unmittelbaren Nachkriegszeit gemachten Erfahrungen der „Offiziere für Öffentliche Bildung“ und anderen Personen im Dienst der französischen Behörden (vgl. Schmittlein, S. 167)), daß „sich die Bevölkerung in zwei annähernd gleich große, dem Alter der Betroffenen entsprechende Teile, aufspaltet“ (ebd., S. 164): in die Jüngeren (einschließlich der jungen Männer, die am Krieg teilgenommen haben), die noch offen sind in ihrer Weltanschauung und ihrem Lebenskonzept – und die Älteren, über 30jährigen, die sich schon „im Leben eingerichtet haben“ (ebd.). Während die Jungen „einen aufrichtigen und gutwilligen Eindruck“ machten und „durch ihr Suchen nach der Wahrheit“ auffallen, seien die Älteren wohl „unbelehrbar“ (ebd.). Die Jugend wiederum klassifiziert Schmittlein nach Lebenserfahrungen. Drei Hauptgruppen lassen sich seiner Ansicht nach erkennen:

Die größte Gruppe ist die der Jugendlichen, die der Indokration durch die Nazis weitestgehend entgangen sind. Daß diese Gruppe so groß sein konnte, ist dem ländlichen Charakter und dem ausgeprägten christlichen Konservatismus der französischen Zone geschuldet. Die Ausdünnung der Hitlerjugend-Eliten während des Krieges schwächte das Ausmaß der Beeinflussung weiter ab.

Die zweite Gruppe bilden die etwas Älteren, insbesondere die Kriegsteilnehmer. Ihre persönlichen Erfahrungen des Krieges und der Greuelthaten führte mehrheitlich zur Ablehnung des Nationalsozialismus.

Eine dritte Gruppe machen die Schüler von Realschulen und Gymnasien aus. Sie entstammen städtischen, gesellschaftlich höhergestellten Schichten und damit aus Kreisen, in denen nationales und nationalistisches Gedankengut besonders stark vertreten war. Im nationalem Geist des Elternhauses aufgewachsen und an den Schulen (die ebenfalls von diesem Geist durchdrungen waren) von der nationalsozialistischen Propaganda beeinflusst, wurde ihnen über Jahre hinweg ein nationalistisch verzerrtes Geschichtsbild vermittelt.

Diese Befunde legt Schmittlein im Anschluß daran einer Einschätzung der »Demokratietauglichkeit« zugrunde. Auch dabei zeigen sich große Unterschiede: Die erste Gruppe ist politisch gewissermaßen noch Tabula rasa. In ihrem Fall ist keine *Umerziehung* notwendig, weshalb diese jungen Leute auch die größte Hoffnung der Erziehung sind. Die etwas Älteren sind zwar noch kei-

⁴ Schmittlein will vermeiden, daß die Maßnahmen einen bloß oberflächlichen und vorübergehenden Effekt haben – sie sollen ganz im Gegenteil „tief prägend [...] wirken“ (Schmittlein, S. 168). Die Überzeugung, daß Entnazifizierungsmaßnahmen (mit ihrer bloß negativen Ausrichtung) oder propagandistische Aktionen (mit ihrer bloß kurzfristigen Wirkung) nicht das rechte Mittel sind, um eine langfristig stabile, demokratische Gesellschaft hervorzubringen, unterschied die französische Besatzungspolitik v. a. von der Position der Amerikaner, die sich von diesen Aktionen mehr erhofften. – Meines Erachtens gleichfalls in diesen Zusammenhang gehört auch die Skepsis der Franzosen hinsichtlich der deutschen Presse (vgl. Vaillant, S. 16; auch hier ein deutlicher Kontrast zu den Amerikanern, die bei der Lizenzierungspolitik Vorreiter waren, vgl. Benz, S. 30) und die ablehnende Haltung politischer Parteien und Gewerkschaften gegenüber (damit ging man insbesondere einen anderen Weg als die Russen und die Briten, die schon im Sommer bzw. Herbst 1945 regionale Parteien zuließen, vgl. Kleßmann, S. 136).

neswegs „für die Sache der Demokratie [...] gewonnen“ (S. 165) – die Nazipropaganda hat auch sie geprägt –, sie sind aber durchaus offen für eine Entwicklung im Sinne der Demokratie. „Dieser Teil der Jugend hat rechtschaffen sein Gewissen geprüft und wird morgen demjenigen folgen, der Gerechtigkeit garantiert“ (S. 166). Die Umstände bei der dritten Gruppe, die auch am stärksten unter den Wirkungen der deutschen Niederlage zu leiden hat – in vielen Fällen wurde der (belastete) Vater entlassen, die Wohnung beschlagnahmt o. ä. – sind für die Entwicklung einer demokratischen Gesinnung denkbar ungünstig. Aber auch diese jungen Leute werden sich, so Schmittlein optimistisch, längerfristig der Demokratie zuwenden. – Kurz und knapp: „Es kann als erwiesen gelten, daß die deutsche Jugend zu gewinnen ist“ (S. 168).

Aufgrund ihres großen Einflusses auf die junge Generation muß bei den Schulen und Universitäten angesetzt werden. Die belasteten Lehrkräfte müssen beseitigt, die („barbarischen“ und unmenschlichen, weil autoritären) Unterrichtsmethoden verändert werden, die Schul- und Lehrbücher ausgetauscht. Das reine, „enzyklopädische“ Vermitteln von Wissen (und das so typische „Pauken“ der Schüler) in Schulen und Universitäten, die in Deutschland schon lange Zeit weniger *Erziehungseinrichtungen* ähneln als Kasernen, muß verschwinden und durch lebensnähere Formen des Unterrichts ersetzt werden⁵. Allgemein gesprochen: selbständiges Nachdenken muß gefördert und eingeübt werden, Kritikfähigkeit und Diskussionskompetenz ebenso, die Lücken im Bereich der modernen (nicht nur deutschen, sondern europäischen) Literatur geschlossen.

Wer soll den neuen Unterricht übernehmen, wer das neue Denken vermitteln, wer „das Werk der Umerziehung“ (S. 179) im einzelnen übernehmen? Was schon Rousseau im »Emile« als Problem erkannt und Marx in der dritten Feuerbachthese zugespitzt hat: Wer eine „Veränderung der Umstände und der Erziehung“ will, muß wissen, „daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß“ (Die deutsche Ideologie), ist auch Schmittlein nicht entgangen: Da die alten, in nationalem Geist erzogenen Lehrer keine demokratischen Werte vermitteln (können), muß dafür gesorgt werden, daß sie langsam ersetzt werden durch Leute, die nach dem Krieg in demokratischen Institutionen (und unter französischer Aufsicht) ausgebildet worden sind. Für die Übergangszeit allerdings kommt man wegen fehlender Alternativen nicht umhin, auf die alten Lehrer zurückgreifen. Ähnliches gilt für „Kulturfunktionäre“ und „Angestellte in öffentlichen Ämtern“ (Verwaltungsfachleute, Dolmetscher u. ä.) sowie für die Spitzen der Jugendverbände und der Erwachsenenbildung (vgl. Schmittlein, S. 171f.). Naheliegender wäre es natürlich, auf Emigranten zurückzugreifen. Doch diese Möglichkeit fällt weg: Die einen wollen nicht; die anderen sind nicht dazu geeignet, weil sie nicht das nötige Vertrauen genießen würden. Die deutschen Funktionseliten andererseits sind fast durchweg nationalistisch oder nationalsozialistisch geprägt: „Diese Elite hat weder etwas dazugelernt, noch hat sie etwas vergessen“ (S. 179). Die wenigsten haben Schuldgefühle. Viele wollen die Befugnisse an sich reißen und die Situation für ihre eigenen Zwecke nutzen. Die wenigen mit reinem Gewissen und gutem Willen sind isoliert in einer Atmosphäre, die noch immer vom Nationalismus bzw. Nationalsozialismus vergiftet ist.

⁵ Wie auch im Bereich der Erwachsenenbildung an die Lebenswelt der Menschen angeknüpft werden muß: Also nicht Platon, sondern Jazz, Arbeiterbewegung, Sport und seine Bedeutung etc. sollten in den Programmen der Volkshochschulen stehen (vgl. Schmittlein, S. 169f.).

Mit der Ausbildung einer „Elite von Pädagogen oder Verwaltungsfachleuten in ausreichender Zahl [...] könnte eine solide Basis gesichert werden, *vorausgesetzt, es wird der gerade jetzt in die Offensive gehenden deutschen Reaktion nicht möglich gemacht, das Ausbildungswesen zu zerschlagen, auf das wir mit gutem Grund stolz sein können*“ (ebd., S. 172, Hervorhebung Schmittlein). Mit Blick auf die Unterrichtsmaterialien schreibt Schmittlein, daß mit der Entfernung aller nationalsozialistisch gefärbten, „unge-sunden“ (S. 177) Lehrbücher und der Einführung neuer Bücher der Schülerschaft Literatur nahe-gebracht werden soll, mit der sie bisher nicht in Berührung gekommen ist⁶. Im Geschichtsunter-richt sind Verzerrungen entgegenzuarbeiten: die Geschichte der Deutschen ist *ein* Teil der Weltge-schichte – und nicht mehr! Überhaupt geht es eher darum, die Schüler und Schülerinnen Kompe-tenzen wie Kritikfähigkeit, Diskussionstauglichkeit u. ä. erwerben zu lassen, als sie zu wandelnden Lexika umzugestalten. Sie sollen „etwas von ihrer Menschenwürde begreifen und von der unab-dingbaren Notwendigkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden [...] und sich mit eigenen und frem-den Meinungen auseinanderzusetzen“ (S. 178), sie sollen die Freiheit schätzen lernen und die ande-ren und Andersdenkenden in Toleranz respektieren und achten können.

Schmittlein sieht kaum Chancen einer Veränderung der *älteren* Generationen. Die Älteren, so sein strenges Verdikt, haben nichts gelernt und betreiben allerorten Obstruktion: in den Landtagen, Ministerien und Verwaltungen. Schmittlein vermutet (wohl als Erklärung dieses Sachverhalts), „daß 75 Prozent der heutigen Wählerschaft effektiv von den Nazis gewonnen waren“ (S. 181) und daß unter den erwachsenen Deutschen noch immer eine ungeheure Masse von verkappten Nazis oder Ex-Nazis wandelt⁷. „Zu denken, daß aus der bestehenden Wählerschaft demokratische Volksvertreter wie durch ein Zauberkunststück hervorgehen könnten, das darin bestehen würde, die Nazipartei verschwinden und gleichzeitig ihre Mitglieder wählen zu lassen, wäre eine gefährli-che Fehleinschätzung“ (ebd.). Das zeigt auch der überall anzutreffende Widerstand gegen den Ein-fluß der Besatzungsmacht, gegen ihre Entscheidungen, ja gegen Veränderungen überhaupt. Die Autorität der französischen Behörden ist, was erschwerend hinzukommt, kaum noch exekutiver oder legislativer Art und wird zudem untergraben von Streitigkeiten und mangelhafter Abstim-mung innerhalb des Apparats der Besatzungsmacht selber. Schmittlein bleibt so, was die kurzfristi-ge Entwicklung angeht, nur die resignative Feststellung: „Die Sabotage durch die Ministerien wird so lange fortdauern, wie die aktuellen Generationen ihre Position halten können. Wir müssen uns damit abfinden [...]“ (S. 182). Am liebsten wäre es Schmittlein natürlich, wenn die deutschen Be-hörden überhaupt keine eigene Entscheidungsbefugnis besäßen und – wie Vaillant Schmittleins Vorstellung skizziert – „lediglich Transmissionsriemen des französischen Willen“ wären (Vaillant, S. 17)⁸.

⁶ Schmittlein plädiert v. a. für klassische Werke und politische bzw. historisch-politische Texte (zeitgenössische Litera-tur nennt er nicht: nicht Kafka, nicht die Mann-Brüder).

⁷ Vaillant widerspricht ihm hier allerdings heftig: „Seine Berechnungen [...] sind haarsträubend und keineswegs über-zeugend“ (Vaillant, S. 16). Und in der Tat kann Schmittlein keine empirischen Daten vorweisen. Er stellt lediglich pauschale Vermutungen auf der Basis größter Schätzungen an (vgl. auch Kap. IV dieser Arbeit).

⁸ Damit allerdings stieß Schmittlein auch auf französischer Seite auf Widerstand (so z. B. im französischen Außenministerium) (vgl. Vaillant, S. 17).

Bei allen Schwierigkeiten mit dem älteren Teil der deutschen Bevölkerung ist Schmittlein davon überzeugt, daß die Generation, die *heranwächst*, eine demokratische sein wird. Und gerade auch die „Machenschaften der deutschen führenden Kräfte“ (Schmittlein, S. 183) tragen dazu bei, daß die Jugend die Vergangenheit überwindet. Schmittlein will erkennen, daß die Jungen der Heuchelei mit Verachtung begegnen, und stellt geradezu überrascht fest: „Ihre Sympathie [...] gilt der französischen Verwaltung“ (S. 183). Er fordert schlußendlich die Umsetzung zweier Grundsätze der französischen Erziehungspolitik: „1. Das Erziehungswesen soll den französischen Behörden vorbehalten bleiben, und zwar zumindest in Hinblick auf die wichtigsten den Demokratisierungsprozeß betreffenden Entscheidungen. 2. Die erzieherische Tätigkeit kann nur der Zentralverwaltung überlassen werden, und deren ausführende Organe sollen keinen Nebenbehörden unterstellt sein, die stets fachlich unqualifiziert und häufig bössartig sind“ (S. 184).

IV

Jérôme Vaillant kann (Mitte der 80er Jahre) die Geschehnisse der Nachkriegszeit aus einiger Distanz betrachten. Dadurch gewinnt er auch Distanz zu Schmittleins Einschätzung der Situation Ende 47/Anfang 48. Anhand der Einleitung der 1984 erschienenen Textsammlung „Französische Kulturpolitik in Deutschland 1945-1949“ soll ein kurzer Blick auf seine Beurteilung des Schmittleinschen Standpunktes geworfen werden. Direkt im Anschluß daran sei der Versuch unternommen, den Bericht in einem umfassenderen politischen Kontext zu betrachten.

In der (nicht sehr schmeichelhaften) Beurteilung Vaillants war Schmittlein ein Zentralist, der seine Politik durch die französischen lokalen Behörden behindert sah, ihnen ständig vorwerfend, übertrieben stark den *deutschen* Interessen Rechnung zu tragen (vgl. Vaillant, S. 16). Im „Glauben an eine persönliche Mission und weil er glaubte, sich gegen Angriffe verteidigen zu müssen“ (ebd., S. 18), geraten seine Ausführungen zum tendenziösen Plädoyer: Der Bericht ging an den Bildungsminister in Paris (eine höhere Instanz!). Schmittlein fügte noch ein persönliches und vertrauliches Schreiben an, was den Eindruck einer (nicht unbedingt bewußten) Verzerrung der Tatsachen verstärkt (vgl. auch Vaillant., S. 18). Seine methodisch kaum abgesicherte (Pseudo-)Empirie und seine nicht mehr als pauschalisierende Einteilung der deutschen Bevölkerung hat den Beigeschmack von Ideologie. Zudem zeigt sich eine deutliche Kluft zwischen seinem missionarischen Veränderungs- und Verbesserungseifer und der faktischen Entscheidungsgewalt, die ihm zur Verfügung steht, bzw. dem (noch verbleibenden) Einfluß der französischen Besatzungsmacht insgesamt. Schmittlein sieht nicht, daß sich das Rad nicht wieder zurückdrehen läßt, er läßt schlicht die Tatsache außer acht, daß die den deutschen Behörden und Ministerien schon überlassenen Entscheidungsbefugnisse nicht einfach wieder zurückgenommen werden können. Man müßte, wollte man es dennoch versuchen, mit dem größten Widerstand der Deutschen rechnen. Schon Schmittleins Versuch, das deutsche Schulsystem umzukrempeln und die Strukturen des französischen Systems zu übertragen, war ja bei den Deutschen auf massive Ablehnung gestoßen: Die „deutschen Behörden [verlegten sich] auf Obstruktion und kamen den französischen Forderungen einfach nicht nach, da sie wohl wußten, daß die Zeit für sie arbeitete“ (Vaillant, S. 19). Auf deutscher Seite saß man das Problem

„Besatzung“ einfach aus. Schmittleins Forderung nach völliger Erneuerung des gesamten Bildungssystems, um, wie er meint, den Weg frei zu machen „für Freiheit, Toleranz und Objektivität“ (S. 170), kommt zweieinhalb Jahre zu spät. Und ein zweiter Gesichtspunkt ist zu beachten: Ihre Durchsetzung scheitert nämlich nicht allein am deutschen Widerstand, sondern auch an den „großen“ Tendenzen in der Deutschlandpolitik hin zu einer baldigen Staatsgründung, oder allgemeiner: an der sich herauskristallisierenden neuen weltpolitischen Situation. Diese „äußeren Bedingungen“ bezieht Schmittlein offensichtlich nicht in seine Überlegungen mit ein. Sie aber waren, so ist im Rückblick zu konstatieren, übermächtig, beinahe erdrückend. Die weltpolitischen Ereignisse entwickelten eine Eigendynamik; die Spaltung Europas zeichnete sich ab. Der Kalte Krieg begann. Zur Eindämmung (Containment) der „kommunistischen Gefahr“, die Truman in seiner Rede am 12. März 1947 mit Blick auf die Sowjetisierung Osteuropas ausmachte (als „Truman-Doktrin“ in die Geschichtsschreibung eingegangen), brauchte es eine in die westliche Staatengemeinschaft eingebundene, europäisch-atlantisch orientierte Bastion. Und diese Funktion konnte nach anglo-amerikanischer Überzeugung nur von einem einheitlichen, zentral gesteuerten und (damit) ökonomisch leistungsfähigen Staatsgebilde ausgefüllt werden. Die geplatzte Konferenz der Ministerpräsidenten aus allen vier Zonen am 6./7. Juni 1947 und der Marshall-Plan (der zunächst auch – vielleicht bloß aus taktischen Gründen – an die osteuropäischen Staaten und an die Sowjetunion gerichtet war, jedoch von den Sowjets zurückgewiesen wurde) verhärtete die Fronten und beschleunigte die Spaltung Deutschlands und des Kontinents weiter.

Schmittleins Überzeugung, daß die französische Besatzung noch mindestens zehn Jahre währen würde (vgl. Vaillant, S. 17), zeugt angesichts der skizzierten globalen Tendenzen von verblüffender Naivität. Schon am 23. Februar 1948, d. h. kurz nach Abfassung des Textes, fand in London die „Sechsmächtekonferenz“ (neben den USA, Großbritannien und Frankreich nahmen die drei Beneluxländer daran teil) zur Frage der Zukunft Deutschlands statt. Ergebnis war u. a. die Empfehlung der Bildung einer westdeutschen Regierung...

V

Abschließend sei noch eine zeitgenössische Außenperspektive nachgezeichnet. Von amerikanischer Seite auf die Politik des kontinentaleuropäischen Partners blickt Percy W. Bidwell mit dem Text „Reeducation in Germany. Emphasis on Culture in the French Zone“. Erschienen in einer amerikanischen Vierteljahresschrift berichtet der kurze Artikel einem amerikanischen Publikum über die „Reeducation“ in der französischen Zone und ihre Besonderheiten.

Über vieles in der Deutschlandpolitik war man sich zu der Zeit, als der Text entstand (Sommer 1948; erschienen schließlich im Oktober desselben Jahres), in den Gremien und Koordinationsstellen der Alliierten überhaupt nicht mehr einig. Politisch war das Klima zusehends eisiger geworden; die Verhandlungen der Besatzungsmächte stockten auf vielen Gebieten. Sowohl das Abgleiten in den Kalten Krieg als auch der Weg zu zwei Teilstaaten auf deutschem Boden waren klar vorgezeichnet. Im Juni 48, unmittelbar nach der Währungsreform in Westdeutschland, kam es zu einem ersten ernsthaften, dazu offen ausgetragenen Konflikt: der Berlin-Blockade. Über die Notwendig-

keit einer Umerziehung allerdings, und zwar einer umfassenden (Bidwell schreibt, es gehe um die „Weltanschauung“, S. 78), war man sich nach wie vor einig, meint Bidwell. Indes: *Wie* diese Umerziehung dann tatsächlich vonstatten ging und geht, war und ist von Zone zu Zone verschieden. Das gilt sowohl im Hinblick auf die Entnazifizierung des Schul- und Universitätspersonals als auch auf die der Inhalte und Methoden des Unterrichts. Ebenso verschieden seien die „kulturellen Programme“ der Besatzungsmächte, welche die Erziehungsreformen ergänzten. Beim Blick auf die französische Besatzungszone kann auch Bidwell erkennen, daß zwei Hauptziele verfolgt werden. Einerseits soll durch die Vermittlung kultureller Inhalte dazu beigetragen werden, daß „zivilisierte Menschen“ entstehen, andererseits sollen durch strenge wirtschaftliche Kontrollen und eine strikte Wirtschaftspolitik (die auch von den Deutschen als hart empfunden würden) ökonomische und sicherheitspolitische Zielvorstellungen durchgesetzt werden.

Bidwell stellt im großen und ganzen die Position dar, die auch von Schmittlein vertreten wird: Die Erwachsenen lassen sich nicht mehr umerziehen, aber was die Jugend (zu der hier, wie wir schon im Kap. III gesehen haben, auch diejenigen jungen Leute gezählt werden, die sich im tertiären Bildungsbereich finden lassen) angeht, kann noch gehofft werden. Auch die Überzeugung Schmittleins, daß der Erfolg bei den Schülern der unteren Klassen, die von der Nazi-propaganda nicht indoktriniert worden sind, am größten sein wird, führt Bidwell an.

Der amerikanische Autor stellt fest, daß an den Schulen der französischen Besatzungszone (ganz ähnlich wie in den anderen Zonen) allerorten Mangel herrschte und immer noch herrscht: an Lehrbüchern, an Lehrern, an Schulräumen. Die Schulbücher aus der Nazi-Zeit waren unbrauchbar. Es mußten neue geschrieben und eben auch gedruckt werden – angesichts des Papiermangels keine einfache Aufgabe! Doch es wurden enorme Anstrengungen unternommen: in der französischen Zone wurden in Relation zur Schülerzahl mehr Lehrbücher gedruckt als in jeder anderen Zone. Der durch die direkten und indirekten Kriegsfolgen sowie die Entnazifizierungsmaßnahmen entstandene Lehrermangel wurde dadurch verschärft, daß kurz nach dem Krieg viele Schüler an die Schulen drängten und die Schülerzahl gemessen an der Vorkriegssituation insgesamt gewachsen war⁹.

Neben der Herausgabe von (deutschsprachigen) Magazinen für Jugendliche, der Organisation von Veranstaltungen und Zusammenkünften mit französischen Schülern und Studierenden machte man sich v. a. den Wiederaufbau des Hochschulwesens zur Aufgabe. Insbesondere bemerkenswert ist in Bidwells Augen die Neugründung der Mainzer Universität, nachdem sie jahrelang (seit 1915) geschlossen war. Die „mit viel Beifall bedachte[n] Universitätspolitik“ (Kleßmann, S. 96) der Franzosen ließ diese Hochschule (nach dem Urteil Bidwells) mehr amerikanischen oder britischen Bildungseinrichtungen ähneln als traditionellen deutschen. – Eine weitere Facette des französischen Bildungskonzepts stellte das *Institut Français* dar. Innerhalb dieser Einrichtung wurden nicht nur Bibliotheken mit französischer Literatur eingerichtet sowie Sprach- und andere Kurse abgehalten,

⁹ Der Lehrermangel förderte einen mehr und mehr pragmatischen Umgang mit „belasteten“ Personen: Viele der zunächst suspendierten Lehrer – nach Angaben Bidwells 75 % – wurden später auf Probe wiedereingesetzt. Zwar erwartete man nicht, daß diese Lehrer demokratische Ideen vermitteln würden, aber immerhin könnten sie den Schülern und Schülerinnen Elementartechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen beibringen.

sondern auch Ausstellungen, Lesungen und Konzerte organisiert. – Ebenfalls besonderes Augenmerk wurde, um einen weiteren wichtigen Bereich anzuführen, auf die Lehrerbildung gelegt. In ständiger Zusammenarbeit mit Deutschen wurde die Einrichtung von Ausbildungsstätten für Volksschullehrer vorangetrieben. Verwaltung und Lehre dieser Ausbildungsstätten lagen in der Hand von Deutschen. Besondere Angestellte jedoch, die *lecteurs français*, sollten einen eigenen Unterricht in französischer Literatur und Sprache durchführen, Kontrollfunktionen ausüben und zudem den Kontakt mit den französischen Erziehungsbehörden halten.

Bidwells Eindruck, nach dem die deutschen Lehrer und Verwaltungsbeamten das Programm der Franzosen unterstützten (vgl. Bidwell, S. 81), wird größtenteils der Realität entsprochen haben, zumal im Fall der Jüngeren. Nach der intellektuellen und moralischen Wüste der Naziherrschaft (vgl. ebd., S. 85) schätzten die Deutschen ein Programm, das Wege aus der kulturellen und staatlichen Isolation eröffnen könnte. Daß die Maßnahmen von vielen der direkt Beteiligten nicht nur akzeptiert, sondern geradezu geschätzt wurden, mag auch daran liegen, daß die Franzosen enorme Anstrengungen unternommen (und dabei wiederholt Phantasie bewiesen) haben, Unterrichtsgebäude und Unterkünfte bereitzustellen. Man legte viel Wert auf eine gebührenfreie Ausbildung. So sollte nicht zuletzt die soziale Basis verbreitert werden. Sogar Verpflegung und Unterkunft waren frei und lagen im Vergleich mit den allgemeinen Verhältnissen innerhalb der Besatzungszone nicht selten über dem Standard. Daß sich die Unterstützung durch die Deutschen allerdings keineswegs auf allen Ebenen zeigte, hatten wir schon bei Schmittlein gesehen. Ganz ähnlich wie dieser betrachtet auch Bidwell besonders die Länderregierungen und -behörden als diejenigen, die sich gegen die Vorschläge der Besatzungsmacht stellen – so bei der Einführung eines NC ebenso wie bei der beabsichtigten „Säkularisation“ der Schulen, welche diese zu konfessionell ungebundenen Einrichtungen transformieren sollten.

Anders als die Amerikaner und die Briten konzentrierten sich die Franzosen also – so Bidwells Fazit – auf gewissermaßen eher „indirekte“ Maßnahmen. Während die beiden anderen Westalliierten mehr Wert darauf legten, daß sich – wieder demokratisch orientierte – politische Parteien formieren (und dabei nicht zuletzt an die Wirkung von Propaganda mittels Presse oder Radio glauben¹⁰), wurde von den Franzosen das Kulturelle – Kunst, Musik und Literatur – betont. Der Zeitrahmen konnte dabei – sofern das Umerziehungsprogramm nachhaltig wirken soll – nicht anders als langfristig, d. h. möglichst über Jahrzehnte angelegt sein. Vielleicht auch deshalb die Reaktion auf amerikanischer Seite: „To the more nervous and impatient Americans it may seem that all this has little direct relation to producing a peaceful and democratic society in Germany“ (Bidwell, S. 85). Bidwell selbst sah durchaus Chancen des französischen Vorgehens. Der indirekte Weg sei zwar der schwierigere, aber möglicherweise auch der erfolgreichere – immer vorausgesetzt, die wirtschaftlichen Probleme können in angemessener Zeit bewältigt werden¹¹.

¹⁰ Vgl. Fußnote 4.

¹¹ Letzteres war, wenn man die Entwicklung nach 48 betrachtet, durchaus der Fall. Im Rückblick problematisch erscheint natürlich auch hier die implizite Annahme Bidwells, der Einfluß der Besatzungsmächte auf das deutsche Bildungssystem halte noch eine geraume Zeit an und das „20- or 30-year program“ der Franzosen (S. 85) werde tatsächlich noch in die Realität umgesetzt werden *können*.

LITERATUR:

- BENZ, Wolfgang: Demokratisierung durch Entnazifizierung und Erziehung. In: Informationen zur politischen Bildung 259 (2. Quartal 1998): Deutschland 1945-1949. Besatzungszeit und Staatengründung, S. 23-31.
- BIDWELL, Percy W.: Reeducation in Germany. Emphasis on Culture in the French Zone. In: Foreign Affairs 27/1 (Oktober 1948), S. 78-85.
- HUDEMANN, Rainer: Kulturpolitik im Spannungsfeld der Deutschlandpolitik. Frühe Direktiven für die französische Besatzung in Deutschland. In: KNIPPING, Franz/LE RIDER, Jacques (Hrsg.) unter Mitarbeit von Karl J. Mayer: Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland 1945-1949. Tübingen 1987, S. 15-33.
- KLEßMANN, Christoph: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955. Fünfte Auflage, Bonn 1991 [Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 298]
- SCHMITTLEIN, Raymond: Die Umerziehung des deutschen Volkes. In: VAILLANT, Jérôme: Französische Kulturpolitik in Deutschland 1945-1949. Berichte und Dokumente. Konstanz 1984, S. 161-85.
- VAILLANT, Jérôme: Französische Kulturpolitik in Deutschland 1945-1949. Berichte und Dokumente. Darin: Bedeutung und Ausmaß des französischen Einflusses auf die kulturelle Entwicklung im Nachkriegsdeutschland [Einleitung], Konstanz 1984, S. 9-21.