

## Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2020. Schwerpunkt Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 246 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 26)



### Quellenangabe/ Reference:

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2020. Schwerpunkt Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, 246 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 26) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250017 - DOI: 10.25656/01:25001

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250017>

<https://doi.org/10.25656/01:25001>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# JHB 26

**Jahrbuch für Historische  
Bildungsforschung 2020**

**Konservatismus und Pädagogik im  
Europa des 20. Jahrhunderts**

Jahrbuch für  
Historische Bildungsforschung  
Band 26

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der  
*Sektion Historische Bildungsforschung*  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF |  
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

## *Herausgeberinnen und Herausgeber*

Meike Sophia Baader (Hildesheim) – Esther Berner (Hamburg)  
Patrick Bühler (Solothurn) – Marcelo Caruso (Berlin)  
Rita Casale (Wuppertal) – Lucien Criblez (Zürich)  
Edith Glaser (Kassel) – Carola Groppe (Hamburg)  
Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich) – Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg)  
Till Kössler (Halle/Saale) – Ulrike Mietzner (Dortmund)  
Sabine Reh (Berlin) – Joachim Scholz (Bochum)  
Michaela Vogt (Bielefeld)

## *Redaktion*

Michael Geiss, Sabine Reh, Joachim Scholz

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 26

*Schwerpunkt*  
Konservatismus und Pädagogik  
im Europa des 20. Jahrhunderts

*Redaktion*  
Michael Geiss  
Sabine Reh

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020

k

## Redaktion

Dr. Michael Geiss  
Universität Zürich

Prof. Dr. Sabine Reh  
BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF |  
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt a.M. u. Berlin  
Professorin für Historische Bildungsforschung  
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Joachim Scholz  
Ruhr-Universität Bochum

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“  
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem  
ein anonymes Begutachtungsverfahren.  
Für weitere Informationen s. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-1-historische-bildungsforschung/jahrbuch.html>.

Korrespondenzadresse der Redaktion:  
Prof. Dr. Joachim Scholz  
Ruhr-Universität Bochum  
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum  
Telefon: +49234 32-25731  
E-Mail: [joachim.scholz@rub.de](mailto:joachim.scholz@rub.de)

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens  
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen National  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.k. © by Julius Klinkhardt.  
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2020.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2413-2

# Inhalt

## I Schwerpunkt: Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts

*Michael Geiss/ Sabine Reh*

Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts  
Einleitung in den Themenschwerpunkt 9

*Wilfried Göttlicher*

Zwischen Bauerntumsideologie und Bildungsexpansion:  
Die Konservativen und die Reform der österreichischen Landschule,  
ca. 1925 bis 1965 28

*Harald Jarning*

Comprehensive schooling – the right way  
conservative policies regarding common schooling in Norway,  
1920-2020 43

*Julia Kurig*

Gymnasiale Elitebildung zwischen Diktatur und Demokratie:  
Kontinuität und Wandel konservativ-pädagogischer Theoriebildung  
zwischen den 1930er und 1950er-Jahren am Beispiel Heinrich  
Weinstocks (1889-1960) 62

*Rita Casale/ Catrin Dingler*

Der „gesunde Kern“ der Universitätsidee 83

*Joakim Landahl*

Defending Christianity as a school subject:  
mass petitions and the mobilization of public opinion in the Swedish  
sixties 99

*Monika Mattes*

„Mut zur Erziehung“, „humane Schule“ und Konservatismus:  
Neue pädagogische Wertesemantiken in den Schuldebatten der  
1970er-Jahre 116

<i>Andrea De Vincenti/ Norbert Grube/ Andreas Hoffmann-Ocon</i> Konservative Markierungen in bildungspolitischen Reformen. Fallbeispiele aus dem Zürcher Bildungswesen in den 1970er- und 1980er-Jahr	130
--	-----

## II      Abhandlungen

<i>Toshiko Ito</i> Orientierung an der Diversität als Norm der Schulerziehung? Zur rhetorischen Überzeugungskraft der Verträglichkeit zwischen kultureller Vielfalt und kultureller Vereinheitlichung an einem Landerziehungsheim im Japan der 1930er-Jahre	145
---	-----

<i>Hartwig Böttcher-Kreft</i> Die Lehrkräfte an den höheren Schulen in Preußen – treue Anhänger der Weimarer Republik und Opfer des NS-Regimes?	167
---	-----

## III     Quelle

<i>Carola Groppe</i> Texte einer Diskursgemeinschaft: Die preußischen Heeresreformer schreiben über Bildung	196
---	-----

Quellentexte von Gerhard von Scharnhorst und August Neidhardt von Gneisenau	224
--	-----

<i>Bettina Irina Reimers/ Sabine Reh</i> Ein frühes Manuskript von Berthold Otto über den Liberalismus	230
---	-----

Quelltext von Berthold Otto	239
-----------------------------	-----



Die Redaktion des Jahrgangs 2020 bedankt sich  
bei den externen Gutachterinnen und Gutachtern:

Martin Beckstein  
Anne Berg  
Philipp Eigenmann  
Gert Geißler  
Rosalía Guerrero  
Elija Horn  
Margret Kraul  
Julia Kurig  
Sibylle Marti  
Jürgen Oelkers  
Stephen Parker  
Andreas Pehnke  
Christina Rothen  
Thomas Ruoss  
Johan Samuelsson  
Sebastian Susteck  
Maik Tändler  
Heinz-Elmar Tenorth  
Frank Tosch  
Jun Yamanah

Für ihre Gutachten zum Band 25 (2019)  
dankt die Redaktion nachträglich:

Giesela Miller Kipp  
Christian Stöger



## **Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts**

### **Einleitung in den Themenschwerpunkt**

Es scheint kompliziert zu sein mit der Geschichte des Konservatismus. Auch wenn man, wie Jens Hacke, „habituelle Präferenzen“ für „Heimat, Familie, Tradition und Religion“<sup>1</sup> als diejenigen Elemente hervorhebt, mit denen sich konservative Denkerinnen und Denker seit gut 200 Jahren bevorzugt beschäftigen, ist es sinnvoll, stärker auf Ambivalenzen zu fokussieren, als dies gemeinhin geschieht, und die Frontstellung von „konservativ“ und „progressiv“, modern oder reformerisch zu überdenken – auch wenn diese es erst ermöglicht, überhaupt von „konservativen“ Positionen zu sprechen.

Noch schwieriger werden eindeutige Einteilungen, wenn Erziehung und Bildung Gegenstand öffentlicher Debatten werden. Starke pädagogische Annahmen gehen dabei häufig mit konservativen Interventionen einher. In der universitären Erziehungswissenschaft, der pädagogischen Reflexion und Ratgeberliteratur oder der Lehrerbildung gibt es ebenfalls sowohl sich selbst als fortschrittsorientierte wie auch als konservativ verstehende Positionen. In der (pädagogischen) Ideengeschichte allerdings wurden konservative Ansätze – mit gewichtigen Annahmen (Ringer 1983, S. 9; Bollenbeck 1994) – lange Zeit nur als Negativfolie genutzt, vor deren Hintergrund sich das Neue, Innovative oder Fortschrittliche besser zur Darstellung bringen ließ.<sup>2</sup>

In der Bildungs- und Erziehungsgeschichte lassen sich – man könnte sagen – analytisch zwei Formen des Konservatismus unterscheiden, die historisch zusammengehen können, aber auch unabhängig voneinander vorkommen: Zum einen finden sich konservative pädagogische Ideen und Praktiken im Kontext der politischen Ideologie des Konservatismus. Erziehung, mit der die Überlieferung von Traditionen, Erfahrungen, Einstellungen und Gewohnhei-

---

<sup>1</sup> Hacke 2004, p.P. (online).

<sup>2</sup> Siehe etwa im Kontext der Geschichte der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulwesens Furck 1998, S. 342f.

ten garantiert wird und die für den Anschluss der Gegenwart an die Vergangenheit sorgt, ist daher immer wieder Zielobjekt politisch konservativer Ideologien und eine entsprechende Bildungspolitik zentraler Bestandteil konservativer Parteipolitik gewesen. Zum anderen ist die Bildungs- und Erziehungsgeschichte aber seit dem *fin de siècle* eng mit der Geschichte der „progressive“ oder „new education“ verbunden, also mit der im 20. Jahrhundert sich rasant differenzierenden Reformpädagogik. Und so finden sich sehr wohl konservative pädagogische Optionen, die dennoch mit liberalen oder anderen politischen Ideologien und philosophischen Ansätzen einhergehen können. Umgekehrt bedeutet eine Parteinahme für „progressive“ oder „reformpädagogische“ Ideen und Praktiken nicht, dass diese zwingend mit einer liberalen und demokratischen Auffassung von Politik und Gesellschaft zusammenfallen<sup>3</sup> – zumal die Legitimation jener auch Strukturen und Versatzstücke aufweist, die man einem konservativen Denkstil zuweisen könnte, also etwa das Setzen auf Natur als Argument, auf Natürlichkeit, auf organologische und ganzheitliche Perspektiven, auf den Nahraum und die kleine Gemeinschaft. In der Geschichte progressiv etikettierter Reformbewegungen finden sich entsprechend zahlreiche Beispiele für autoritäre oder rassistische Positionen.<sup>4</sup>

Gerade wenn die historische Bildungsforschung sich des Themas annimmt, sollte sie offenlegen, mit welchem Konservatismus-Verständnis sie operiert. Hierbei kann sie sich nicht auf die Dimensionen des politischen Konservatismus allein beschränken, auch wenn dieser historisch gesehen sicher häufig mit bestimmten Erziehungs- und Bildungsvorstellungen einherging. Auch reicht die Unterscheidung zwischen konservativer „Ideologie“ und konservativer „Philosophie“ nicht aus, um dem Thema bildungs- und erziehungsge-schichtlich gerecht zu werden.<sup>5</sup> Zuletzt haben Beckstein und Rampton zudem am Beispiel der Migrationspolitik gezeigt, dass sich konservative politische Parteien an einer ganzen Reihe politischer Theorien und Ansätze bedienen, von denen der Konservatismus nur eine Variante ist.<sup>6</sup>

In der theoretischen Literatur ist durchaus umstritten, ob es sich beim Konservatismus überhaupt um eine ideologische Option handelt, die sich – vergleichbar mit der politischen Philosophie des Liberalismus – philosophisch begründen lässt, oder ob sich konservative Positionen nur in der Gegenwart einnehmen bzw. als in der Vergangenheit realisierte Positionen historisch nachzeichnen lassen.<sup>7</sup> Jan Werner Müller hat darauf hingewiesen, dass weder

<sup>3</sup> Nipperdey 1990, S. 833; Giudici, Masoni, & Ruoss 2019.

<sup>4</sup> Leonard 2016, S. 109ff.; Andresen 2000.

<sup>5</sup> Pilbeam 2003, S. 6ff.; Freedon 1996, S. 27ff.

<sup>6</sup> Beckstein und Rampton 2018.

<sup>7</sup> Alexander 2013.

nominalistische noch historistische Zugänge einen hinreichenden Rahmen bereitstellen, um das Phänomen des Konservatismus analytisch zu fassen. Konservativ sind für ihn nicht einfach diejenigen, die sich selbst als konservativ bezeichnen. Es reiche aber auch nicht aus, auf die Zeitgebundenheit des Konservatismus zu verweisen und den Rest der Ideen- und Begriffsgeschichte zu überantworten. Als dritte unbefriedigende Variante nennt Müller einen „conceptual changism“, der zwar von einer gewissen Kohärenz des Phänomens ausgeht, aber gleichzeitig einen stetigen historischen Wandel unterstellt.<sup>8</sup> So argumentierte bereits Karl Mannheim in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts auch gegen eine nur „formale Definition“ des Konservatismus „als reine[m] Relationsbegriff“. Mannheim verstand den Konservatismus vielmehr als einen Denkstil, mit dem die Eigenart eines historisch-sozial immer bestimmten „Strukturzusammenhangs“ bezeichnet sei, ohne dabei aber auf feststehende, ideologische Gehalte zu rekurrieren.<sup>9</sup> Es gehöre zum Konservatismus, dass er letztlich nicht um den Bestand des Gegenwärtigen besorgt ist, sondern um das kämpft, was bereits in Auflösung begriffen ist.<sup>10</sup>

Der Themenschwerpunkt dieses Bandes fokussiert pädagogische und bildungspolitische Optionen konservativen Denkens und Handelns im 20. Jahrhundert. Die großen Themen einer Bildungspolitik des Konservatismus zeigen sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts schon in den Auseinandersetzungen um die Schul- und Bildungspolitik – um die frühen Pläne des Reformers Sövern und seine konservativ-monarchistischen, konfessionell verankerten Gegenspieler, vor allem v. Beckedorff,<sup>11</sup> um die Stiehlschen Regulative in der Mitte des Jahrhunderts, als „Symbol der allgemein als reaktionär beurteilten bildungspolitischen Antwort des Staates“ auf das politische Engagement der Volksschullehrerschaft 1848,<sup>12</sup> und um die Stellung des Gymnasiums, seine Absolventenzahlen, die Bildungsinhalte und Berechtigungsprivilegien<sup>13</sup> gegen sein Ende hin: Bildungszugang zu begrenzen und gleichzeitig weite Teile der Bevölkerung auf ein begrenztes Wissen und loyale Untertanengesinnung festzulegen, indem Religion als höchstes Bildungsgut gesichert, der

---

<sup>8</sup> Müller 2006.

<sup>9</sup> Vgl. die Kritik an einer „formalen Definition“ (Mannheim 1984, S. 102f). Für Mannheim ist Konservatismus ein „objektiver geschichtlich eingebetteter, dynamisch sich abwandelnder Strukturzusammenhang“ (Mannheim 1984, S. 96), der eine Art „Denkstil“ darstelle (Mannheim 1984, S. 92.). Er verwendet hier den Begriff des „Denkstils“ schon vor der 1935 erfolgten Veröffentlichung von Flecks Werk zur „Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv“, Fleck 1980.

<sup>10</sup> Biebricher 2018, S. 42.

<sup>11</sup> Jäger/Tenorth 1987, S. 74.

<sup>12</sup> Tenorth 1987, S. 265.

<sup>13</sup> Vgl. Albisetti/Lundgreen 1991.

Einfluss der Kirchen gestärkt und die „mobilisierenden Folgen der Schulen“ verhindert werden.<sup>14</sup> Die verschiedenen Positionen offenbaren aber auch schon die Ambivalenzen, die es dann in einer Bildungsgeschichte des Konservatismus des 20. Jahrhunderts verstärkt herauszuarbeiten gilt. In einer ersten konservativen bildungspolitischen Wende nach reformerischer Offensive<sup>15</sup> legte der Konservative v. Beckedorff – wie Wehler schreibt – trotz Kritik an Vorstellungen einer allgemeinen Bildung aller<sup>16</sup> und des Festhaltens an der Idee einer „gottgewollten Ungleichheit der Menschen“<sup>17</sup> so viel „Gewicht auf funktionierende Volksschulen“ wie seine „liberalen Antipoden“ und trug damit erheblich zur Aufwertung der Schule bei.<sup>18</sup> Und Thomas Nipperdey, nach 1968 konservativer Gegenspieler Wehlers, beschreibt die spätere schulpolitische Realität des Kaiserreichs als widersprüchlich.

Nipperdey spricht von einer „Verquickung von ideenpolitischen, politischen und gesellschaftlichen Motiven“, bei der die „schulpolitischen Gegensätze quer zu den Gegensätzen der Parteien liegen“.<sup>19</sup> In der deutschen Bildungshistoriographie entstand hingegen früh ein bestimmtes Erzählmuster: Phasen reformerischen Aufbruchs in der Bildungs-, genauer der Schulpolitik und restaurative, konservative Wendungen wechselten sich ab. Ob dabei die Abgrenzung entsprechender Positionen, der bildungspolitischen Optionen und Denkstile so klar war, wie sie sich in der Rezeption dann darstellten, bleibt auch hier eine Frage: Kann überhaupt von überdauernden identifizierbaren konservativen Optionen in der Bildungspolitik und in der Pädagogik gesprochen werden? Für eine der frühen Phasen der modernen staatlichen Bildungspolitik hat das Hansjörg Baumgart kritisch in den Blick gerückt, als er die Rezeption und wechselnde Bewertung der Politik Beckedorffs diskutierte.<sup>20</sup> In diesem Zusammenhang wurden Themenstellungen offensichtlich, an denen sich konservative und im Gegenzug dazu aufklärerische, aber eben auch liberale Positionen schieden. Fragen der Teilhabe an Bildung, nach dem Recht darauf und nach der Art der Schulbildung, die den Massen zugedacht wurde und deren Möglichkeiten, an dieser teilzunehmen, standen dabei von Beginn an im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen.

In der Demokratiegeschichte hat dieser Aspekt der bildungshistorischen Konfliktlagen eine direkte Entsprechung. Das Problem der notwendigen

---

<sup>14</sup> Nipperdey 1990, S. 533.

<sup>15</sup> Die sich noch spiegelt in den Bildungsvorstellungen der Militärreformer dieser Zeit, wie es Carola Groppe in einem ausführlichen Kommentar zu von ihr ausgewählten Quellentexten Gerhard von Scharnhorsts und August Neidhardt von Gneisenaus für diesen Band zeigt.

<sup>16</sup> Küpper 1987, S. 185.

<sup>17</sup> Jeismann 1987, S. 117.

<sup>18</sup> Wehler 1987, S. 481.

<sup>19</sup> Nipperdey 1990, S. 551.

<sup>20</sup> Baumgart 1989.

Kompetenz zur politischen Teilhabe dominierte Teile der Wahlrechtsdebatten des 19. Jahrhunderts, gerade auch des liberalen Lagers.<sup>21</sup> Auseinandersetzungen um Staatsbürgerschaft, politische Mitbestimmung und die Erweiterung des Wahl- und Stimmrechts wurden nicht selten pädagogisch geführt.<sup>22</sup> Von der Sozialdemokratie, der Arbeiterbewegung insgesamt und schließlich auch der Frauenbewegung sahen sich die alten und neuen Eliten unmittelbar in Frage gestellt. Ähnlich wie für den politischen Konservatismus beschrieben, veränderten sich aber auch die bildungspolitischen und pädagogischen Konstellationen im Laufe des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts. Nachdem die Schulpflicht durchgesetzt und der Unterrichtsbesuch für die gesamte Bevölkerung administrativ und finanziell gesichert war,<sup>23</sup> konnte die Schule für immer neue profane Zwecke und hehre Ideale in den Dienst genommen werden. Der obligatorische Schulbesuch von Jungen und Mädchen wurde in der Regel nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt. Gerungen wurde fortan aber nun um so heftiger um das Was, Wie und Wozu der öffentlichen Bildung. Die Selbst- und Fremdetikettierung als „progressiv“ und „konservativ“ diente dazu, die eigenen Reihen zu schließen oder den Gegner zu diffamieren. Mit der Reformpädagogik bzw. der „progressive“ oder „new education“ gab es nun eine pädagogische Ideologie, die sich politisch wiederum ganz unterschiedlich in Anspruch nehmen ließ und sich von Beginn an selbst durch ein geradezu explosives Gemisch auszeichnete – ein Gemisch von liberalen pädagogischen Ideen, kulturkritischen Positionierungen bis hin zu weltanschaulichen Elementen, die gar der „Konservativen Revolution“ zugerechnet wurden.<sup>24</sup> Die großen Konfliktlagen des 19. Jahrhunderts, wie der sogenannte Kulturkampf, hallten aber noch lange nach, wie in Deutschland etwa der Streit um die Bekenntnisschule nach Ende des Zweiten Weltkriegs oder selbst noch die Debatten um das sogenannte Kruzifix-Urteil des Bundesver-

---

<sup>21</sup> Richter 2017, S. 481ff.; Kahan 2003, S. 153ff.

<sup>22</sup> Vgl. Kleinau 1998; Jacobi 1999; Perriton 2009.

<sup>23</sup> Mitch 2013; Aubry und Geiss 2016; siehe auch die Artikel in Westberg, Boser und Brühwiler 2019.

<sup>24</sup> Bast vertritt die Auffassung, dass „wesentliche Denkmotive, Gesellschaftsdiagnosen, Zeitgeistanalysen, politische Zielvorstellungen, kulturkritische Einstellungen, Menschenbilder und gesellschaftliche Alternativentwürfe aus dem Umfeld der Konservativen Revolution sich in ähnlicher, wenn nicht gleicher Weise auch bei einem Teil der Vertreter der Reformpädagogik finden lassen“ (Bast 2013, S. 116). Unter anderem hatte schon Armin Mohler in der Neubearbeitung seiner 1949 in Basel angenommenen und 1950 erstmals publizierten Dissertation, einer frühen Darstellung der „Konservativen Revolution“, die nach der Neubearbeitung 1971 als „Handbuch“ „zur Weltanschauungsfibel der Neuen Rechten“ (Frei, Maubach, Morina & Tändler 2019, S. 72) werden sollte, Berthold Otto zum Umfeld der „Konservativen Revolution“ gerechnet (Mohler 1989, S. 312f.), vgl. dazu Quelle und Quellenkommentar von Bettina Reimers/Sabine Reh in diesem Band.

fassungsgerichts von 1995 zeigen. Sie waren nicht zuletzt für die parteipolitische Profilierung der Christdemokraten von zentraler Bedeutung.<sup>25</sup>

Auch nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus hatten sich schnell konservative Denkrichtungen etabliert, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik sicherte sich als „wertkonservative“ Theorie den größten Einfluss in Universitäten und Bildungspolitik.<sup>26</sup> Und im Rückgriff auf alte technikfeindliche Positionen fanden sich in den 1950er und den frühen 1960er-Jahren nicht nur Vertreter der „Frankfurter Schule“, also der eher links ausgerichteten „Kritische Theorie“, zusammen, sondern gerade auch weite Teile des gegen die Massen und auf elitäre Bildungsvorstellungen gerichteten pädagogischen und schulischen Establishments konnten damit ihre konservativen Vorstellungen vom christlichen Abendland verbinden.<sup>27</sup> Nicht zuletzt der manchmal „Neokonservatismus“<sup>28</sup> genannte liberalisierte Konservatismus „nach dem Boom“<sup>29</sup> bzw. nach der Modernisierungsphase der 1960er-Jahre erwies sich zudem – wenn auch in verschiedenen Ausprägungen – als internationales Phänomen und Reaktion auf den Postkolonialismus, zunehmende Arbeitsmigration und die neue Frauenbewegung, woraus sich weitere politische und ideengeschichtliche Konstellationen ergaben.

All diese Facetten konservativer pädagogischer und bildungspolitischer Positionen im 20. Jahrhundert sind bisher kaum aufgearbeitet worden. Stattdessen orientiert sich die Historiographie an wenigen Wegmarken, mit denen das Thema dann hinreichend erschlossen scheint. In der deutschsprachigen Forschung zur Geschichte des Konservatismus nach 1945 spielen zumeist zwei Ereignisse der Bildungsgeschichte eine besondere Rolle: Die Gründung des *Bundes Freiheit der Wissenschaft* (1970), in dem sich universitäre Opponenten der Forderungen der radikalen Studierendenbewegung versammelten, und der Kongress *Mut zur Erziehung*, der 1978 in Bad Godesberg stattfand. In beiden engagierte sich einer der wenigen bekannten Exponenten eines neuen deutschen Konservatismus, der Philosoph Hermann Lübbe.<sup>30</sup> In der Forschung zur sogenannten Bildungsexpansion finden zudem auch die Arbeiten des Soziologen Helmut Schelsky Berücksichtigung.<sup>31</sup> Dass bei Schelsky die

<sup>25</sup> Hars 1981, S. 122ff.; Müller 1995, 190ff.; Schaal 2006.

<sup>26</sup> Oelkers 1998, S. 222; vgl. Matthes 1998; Kersting 2008, auch jüngst Kurig 2017.

<sup>27</sup> Vgl. zur schillernden Rolle der Technikkritik im Zusammenhang mit der Entwicklung konservativer, aber eben auch progressiver politischer und weltanschaulicher Positionierungen der Pädagogik bzw. von Pädagogen (Untersuchungsgegenstand sind hier – möglicherweise nicht zufällig – fast ausschließlich Männer) in der Geschichte der Bundesrepublik die ungeheuer materialreiche Arbeit von Kurig 2015, etwa im Fazit auf S. 645f.

<sup>28</sup> So in zeitgenössischer Diagnose schon Fend 1984.

<sup>29</sup> Doering-Manteuffel/Raphael 2008.

<sup>30</sup> Schildt 1998, S. 245; Müller 2000; Steber 2017, S. 247; Wehrs 2014.

<sup>31</sup> Siehe etwa Geißler 2002, S. 342f.; Priem 2006.



konservativen Topoi Familie, Autorität und geschlechtliche Arbeitsteilung dezidiert auf die Notwendigkeit von Bildungsreformen bezogen werden, weist auf die Ambivalenz des Konservatismus in der deutschen Nachkriegsgesellschaft hin.<sup>32</sup> Und bisher im Hinblick auf ein konservatives Syndrom noch wenig aufgearbeitet sind die, merkwürdige Frontlinien markierenden, Auseinandersetzungen zwischen der geisteswissenschaftlichen Universitätspädagogik einerseits, einer sich langsam in den 1960er-Jahren etablierenden empirischen Bildungsforschung, die sich sozialwissenschaftlich ausgerichtet hatte und sich an Schulreformen interessiert zeigte,<sup>33</sup> und einer kritischen Erziehungswissenschaft andererseits, die ihre Anleihen in der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule suchte.<sup>34</sup> Dabei teilte sie aber auch deren Bildungselitismus und ihre Kulturkritik und erwies damit einmal mehr, was Bollenbeck zum deutschen Deutungsmuster Bildung schon für das 19. Jahrhundert diagnostiziert hatte – nämlich nutzbar und wirksam zu sein in ganz unterschiedlichen politischen Lagern, dem Liberalismus so gut wie dem Konservatismus.<sup>35</sup> Rehberg hat argumentiert, dass später die deutsche Systemtheorie neue Möglichkeiten einer konservativen Positionierung in der Bundesrepublik schuf, indem sie die nunmehr diskreditierte Kulturkritik nur noch in hochabstrakter Form bereitstellte.<sup>36</sup> Luhmanns Angebot an die gebildete Leserschaft lautete „Konservatismus als Komplexität“.<sup>37</sup> Auch andere sozialwissenschaftliche Deutungsangebote arbeiteten der „Modernisierung des Konservatismus in der Bundesrepublik“ zu.<sup>38</sup>

Aus einer parteigeschichtlichen Perspektive haben Messinger und Wypchol untersucht, wie sich die bildungspolitischen Positionen der deutschen Christ-

<sup>32</sup> Schelsky 1957. Zur Einordnung Schelskys und Lübkes in das konservative Spektrum der Bundesrepublik Steber 2017, S. 124ff., S. 240ff, S. 266f.; van Laak 2003.

<sup>33</sup> Behm/Reh 2016; Behm 2017.

<sup>34</sup> Vgl. zur Bedeutung der Frankfurter Schule für die Erziehungswissenschaft etwa Albrecht et al. 1999; dabei wird allerdings der „kulturkritische“ Dimension der Frankfurter Schule, deren Anknüpfung an die Humboldtsche Bildungskonzeption und die besondere Rolle, die im Kontext der kritischen Theorie der Kunst und deren nicht ‚kulturindustriell‘ geprägter Rezeption zukommt, nicht diskutiert.

<sup>35</sup> Bollenbeck 1994, S. 157. 1994, S. 157. Bollenbeck selbst hält das Deutungsmuster seit spätestens den 1970er-Jahren – trotz dessen kurzer Reaktivierung nach 1945 und trotz der Präsenz der Begriffe Bildung und Kultur – für erledigt, weil ihm die Trägerschichten fehlten, Bollenbeck 1994, S. 301-312. Ob diese Diagnose fast dreißig Jahre später neu geprüft werden sollte, bleibt angesichts gegenwärtiger Entwicklungen eine Untersuchung wert. Gefragt werden könnte, ob die Haltung zur modernen Kunst tatsächlich eine Scheidelinie ist, wie Bollenbeck – mit Blick auf Adornos Kunstrezeption gerade nicht überzeugend – annimmt und wie die auch von Bollenbeck als überlebend unterstellten Elemente der konservativen Kulturkritik derzeit neu sich mischen; vgl. Bollenbeck 1994, S. 396f.

<sup>36</sup> Rehberg 2005.

<sup>37</sup> Zitiert nach Malowitz und Selk 2015.

<sup>38</sup> König 1988.

demokraten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gewandelt haben. Sie weisen dabei insbesondere auf die polarisierende Rolle der Schulstrukturfrage für die westdeutschen Debatten hin.<sup>39</sup> Differenziert findet sich die frühe Positionierung der CDU bereits bei Rudolf Hars dargestellt, der besonders auch die Entwicklungen in den westdeutschen Bundesländern berücksichtigt.<sup>40</sup> Insgesamt ist aber festzustellen, dass die Bildungspolitik für die CDU bis Ende der 1960er-Jahre eine „stiefmütterlich behandelte“ Thematik war. Erst der junge Helmut Kohl formulierte dann eine eigene bildungspolitische Programmatik, die aber ausgerechnet Schulversuche und Wissenschaftsorientierung ins Zentrum stellte.<sup>41</sup> Dass die Christdemokraten in Deutschland in Jahren der Bildungsreform durchaus zu Zugeständnissen bereit waren, hat auch Gass-Bolm in seinen Arbeiten zur Geschichte des Gymnasiums gezeigt. Er kommt zu dem Schluss, dass die „Bezeichnung ‚konservativ‘“ für diese Zeit insgesamt „problematisch“ sei, da manche Reformen in allen Lagern Unterstützung gefunden hätten.<sup>42</sup> Innerhalb der CDU waren die bildungspolitischen Positionierungen so heterogen wie die Traditionen, aus denen die deutschen Christdemokraten hervorgegangen waren.<sup>43</sup> Während in Hessen die christdemokratische Opposition Ende der 1960er-Jahre selbst die Idee der Gesamtschule grundsätzlich mittrug, war das für die regierenden Christsozialen in Bayern undenkbar. Das dreigliedrige Schulsystem galt hier nach wie vor als gewachsene und natürliche Form der Organisation des öffentlichen Bildungswesens, die einer nach Leistung und Begabung differenzierten Gesellschaft entsprechen sollte. Selbst in Bayern kritisierte die CSU aber 1970 in einem „Aktionsprogramm Kulturpolitik“ überraschend die Vorstellung, dass Intelligenz und Begabung vererbt würden.<sup>44</sup> In der Hochschulpolitik schließlich lässt sich zeigen, dass die konkreten Reaktionen der Regierungen im konservativen Bayern und im sozialdemokratischen Hessen auf die rebellierende Jugend an den Universitäten gar nicht so stark voneinander abwichen, wie sich dies in ideologischer Hinsicht hätte vermuten lassen. Die Christsozialen deuteten aber, anders als die Sozialdemokraten, die Proteste der Studierenden viel umfassender als eine Krise der Gesamtordnung, die weit über die Hochschulen des Landes hinaus um sich zu greifen schien. Für die bewusst konservativ auftretenden Gegner einer Demokratisierung der Hochschulen dienten die revolutionären Studierendengruppen hingegen als strategisch klug gewählter Referenzpunkt, um die eigene Position zu markie-

---

<sup>39</sup> Messinger & Wypchol 2013.

<sup>40</sup> Hars 1981.

<sup>41</sup> Bösch 2002, S. 31.

<sup>42</sup> Gass-Bolm 2005, S. 419.

<sup>43</sup> Bösch 2002, S. 33.

<sup>44</sup> Knewitz 2019, S. 299ff.; S. 400ff.

ren – und die Autonomie der Hochschulen gegen die Reformen in Politik und Behörden zu verteidigen.<sup>45</sup>

Im Gegensatz zu den Diskussionen um Schulstruktur und Gesamtschulreform finden Fragen der Berufsbildung bisher weder in der historischen Bildungsforschung noch in der Geschichte des bundesrepublikanischen Konservatismus wirklich Berücksichtigung. Dabei würde es sich gerade hier lohnen, die Debatten um Berufsbildung und sogenannte „Berufserziehung“ näher zu betrachten: In der Zwischenkriegszeit erfuhr das romantische Ständekonzept unter den Bedingungen einer arbeitsteiligen Berufsgesellschaft eine eigenartige Transformation und Neubelebung. Die Ordnung der Berufsstände wurde dabei nicht nur für bürgerliche oder gewerbliche Kräfte zum politischen Fluchtpunkt, sie fand auch begeisterte Anhänger in der Sozialdemokratie. Mit der Idee einer ständischen Ordnung waren in der Regel Vorstellungen natürlicher Akkulturation und einer integrativen Berufserziehung verknüpft.<sup>46</sup> Ein liberalisierter Korporatismus bestimmte dann die westdeutsche Berufsbildung nach Ende des Zweiten Weltkriegs. Erst mit der Strukturkrise seit Mitte der 1970er-Jahre verlor dieses Modell seine integrierende Kraft, da es nicht mehr zu den neuen Anforderungen zu passen schien.<sup>47</sup>

Während es in der europäischen Forschung kaum methodische Überlegungen zum Konservatismus aus bildungshistorischer Sicht gibt, ist in den USA ein neues Forschungsfeld entstanden, das sich dieses Komplexes annimmt. Am Beispiel der USA untersucht Adam Laats in diesem Kontext, wie konservative Reformen für den Erhalt traditioneller Werte und Inhalte in den Schulen kämpften.<sup>48</sup> Dies ist vor dem Hintergrund zu lesen, welche Bedeutung die Erklärung der Menschenrechte und die Verabschiedung einer liberalen und demokratischen Verfassung im Kontext der Revolution bis heute für das amerikanische Selbstverständnis spielen.<sup>49</sup> Die amerikanische Historiographie, auch die pädagogische, ist damit zunächst einmal grundsätzlich als Geschichte der Moderne angelegt, was eine Beschäftigung mit konservativen Akteuren und Entwicklungen, so sie denn nicht nur als Negativfolie erhalten, besonders begründungspflichtig erscheinen lässt. Laats stellt in seiner historischen Untersuchung der „anderen“ Schulreformer zunächst heraus, dass auch in den USA Konservative den Wert einer schulischen Bildung im 20. Jahrhundert nicht in Frage stellten. Die Frage war nicht mehr das „Ob“, sondern das „Wie“ eines allgemeinbildenden Unterrichtswesens. Ihr zentraler

<sup>45</sup> Rohstock 2010, S. 207ff., S. 378ff., S. 414.

<sup>46</sup> Nolte 2000, S. 159ff.; Nolte 2003; Reichardt 2019.

<sup>47</sup> Baethge 1999; die auch die umfassende Darstellung bei Greinert 1999.

<sup>48</sup> Laats 2015.

<sup>49</sup> Dass diese Geschichte nur gemeinsam mit der Befreiungsbewegung der Sklavinnen und Sklaven zu verstehen ist und dass Menschenrechte für lange Zeit die Rechte weißer Männer waren, hat Jill Lepore (2019) jüngst nochmals eindrücklich bewiesen.

Gegner war aber die „progressive education“. Laats bietet eine historisch fundierte Definition an, um konservatives pädagogisches Denken und Handeln über die Zeit vergleichbar zu machen. Er leitet dabei den pädagogischen zunächst nicht vom politischen Konservatismus ab, sondern dreht die Perspektive um: Für die amerikanische konservative Bewegung im 20. Jahrhundert spielten Fragen der Erziehung und Bildung häufig eine zentrale Rolle. Laats weist darauf hin, dass analytische Unterscheidungen verschiedener Traditionen eines intellektuellen Konservatismus für konservative pädagogische Aktivistinnen und Aktivisten kaum eine Rolle spielten, sie sich vielmehr als Teil einer Bewegung mit einem gemeinsamen Ursprung verstanden. Dabei arbeitet er nicht mit einer simplifizierenden Definition, die der historischen Vielfalt nicht gerecht wird. Vielmehr steht für ihn die Prämisse im Zentrum, dass konservative wie progressive Aktivistinnen und Aktivisten an die Möglichkeit glaubten, die Zukunft der Gesellschaft über das Bildungswesen gestalten zu können, jene dabei aber ein „set of traditional values and ideas about patriotism, religion, culture, and economics“ ins Zentrum stellten. Die öffentliche Bildung muss auch aus konservativer Sicht ernstgenommen werden, da sich hier entscheidet, ob Traditionen aufrechterhalten werden können.<sup>50</sup>

Die diskursdominante „progressive education“ ist auch der Ausgangspunkt von Andrew Hartmans umfassender Darstellung der amerikanischen bildungspolitischen Kontroversen zur Zeit des Kalten Krieges. Besondere Beachtung findet dabei der konservative Antikommunismus der 1950er-Jahre mit seinen Folgen für linke Lehrkräfte, Professorinnen und Professoren. Auch in Hartmans Untersuchung gibt die Entstehung einer konservativen Bewegung, die die USA dann noch über Jahrzehnte nicht zuletzt bildungspolitisch beschäftigen sollte, das Erkenntnisinteresse vor.<sup>51</sup> Zoë Burkholder hingegen widmet sich der Bedeutungszunahme konservativer Lehrerverbände in New York City während des Zweiten Weltkriegs.<sup>52</sup> Einen etwas anderen Fokus auf die Jahrzehnte nach Ende des Zweiten Weltkriegs hat Kevin M. Kruse, der sich der veränderten Rolle von Religion im öffentlichen Leben zuwendet. Die Wurzeln dieser Transformation sieht er nicht im Kalten Krieg, sondern in der Opposition gegen den New Deal mit seinen gesellschaftspolitischen Intentionen. Für die konservativen Aktivisten stellten christlicher Glauben, individuelle Freiheit und freies Unternehmertum eine natürliche Einheit dar, die durch den neuen Staatsinterventionismus bedroht zu sein schien. Öffentliche Schulen spielten dabei eine zentrale Rolle, da von hier

---

<sup>50</sup> Zum Folgenden insgesamt Laats 2015, S. 13.

<sup>51</sup> Hartman 2011.

<sup>52</sup> Burkholder 2015.

aus ein erneuertes Verhältnis von Religion und Politik seinen Ausgang nehmen sollte.<sup>53</sup>

Das Grundschema einer Unterscheidung von konservativ und progressiv wurde aber auch hier kaum hinterfragt. Außerdem fehlen bisher vergleichende oder transnationale Arbeiten zur Geschichte des „educational conservatism“. Dafür liegen für die USA aber mittlerweile unzählige Studien vor, die den verschiedenen anderen Facetten konservativer Pädagogik und Bildungspolitik im 20. Jahrhundert gewidmet sind und somit zumindest einen Vergleich mit den europäischen Verhältnissen erlaubten oder anregend für weitere Untersuchungen sein könnten. So untersucht Natalia Mehlman Petrzela am Beispiel Kaliforniens in den 1960er und 1970er-Jahren, wie ein bestimmtes Verständnis familialer Werte in den Kontroversen um die Ausrichtung des bilingualen Unterrichts und der schulischen Sexualerziehung geformt worden ist.<sup>54</sup> Die konservative Politik der „family values“ hatte in den USA massive Konsequenzen für das Verständnis eines öffentlichen Bildungswesens, wie Seth Dowland für das gesamte 20. Jahrhundert nachgezeichnet hat.<sup>55</sup> Michelle Nickerson hingegen widmet sich konservativen Aktivistinnen in der Region Los Angeles nach Ende des Zweiten Weltkriegs, die durch lokale bildungspolitische Kontroversen politisch mobilisiert wurden.<sup>56</sup> Diese Bedeutung von bildungspolitischen Kontroversen für die Mobilisierung von Frauen in konservativen Graswurzelbewegungen betont auch Carol Mason in ihrer Lokalstudie über eine heftige Kontroverse rund um die Einführung eines multiethnisch ausgerichteten Lehrmittels in den 1970er-Jahren.<sup>57</sup> Familiäre Werte, christliche Erziehung, Sexualpädagogik und Konflikte um die interkulturelle Erziehung stehen auch im Zentrum der Untersuchung Hilde Løvdal Stephens‘, die am Beispiel eines prominenten amerikanischen Predigers untersucht, wie sich Bildung und Erziehung im 20. Jahrhundert aus konservativer Sicht darstellten.<sup>58</sup>

Zwei Merkmale der jüngeren bildungshistorischen Forschung zum amerikanischen Konservatismus stechen besonders heraus: Die Bedeutung der „progressive education“ bzw. Reformpädagogik als Gegenpol und das Interesse für die Entstehung einer konservativen „Bewegung“. Für vergleichende Diskussionen ist deshalb zu fragen, inwiefern diese Perspektive für bildungshistorische Studien zu konservativen Interventionen in anderen geographischen Räumen ebenfalls berechtigt ist.

---

<sup>53</sup> Kruse 2015.

<sup>54</sup> Mehlmann Petrzela 2017.

<sup>55</sup> Dowland 2015.

<sup>56</sup> Nickerson 2012.

<sup>57</sup> Mason 2009.

<sup>58</sup> Løvdal Stephens 2019.

Einen inhaltlich wie methodisch anderen Zugang haben amerikanische Historiker gewählt, die sich an politikwissenschaftlichen Fragestellungen orientieren und entsprechend die Bildungspolitik der republikanischen Partei ins Zentrum stellen. So konnte Gareth Davies zeigen, dass Konservative im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts einer forcierten nationalen Bildungspolitik mit einer größeren Rolle des Bundesstaates zunehmend offen gegenüberstanden.<sup>59</sup> McGuinn hat gezeigt, wie die Bush-Administration im Zuge des *No Child Left Behind Act* (2001) die Rolle der nationalen Bildungsverwaltung im föderalen Gefüge grundlegend neu definiert und dem Bundestaat eine viel aktivere Rolle in der Gestaltung des Bildungswesens zugebilligt hat.<sup>60</sup>

Dass es gewisse Überschneidungen mit den amerikanischen Entwicklungen gibt, zeigen die Artikel in diesem Jahrbuch – und die verstreut vorliegenden historischen Arbeiten zu konservativen Akteuren und Entwicklungen in der europäischen Bildungsgeschichte. So hat Lisbeth Lundahl bereits 1990 explizit darauf hingewiesen, wie der Kampf der schwedischen Konservativen gegen die Gesamtschule in einem internationalen Kontext zu verstehen ist.<sup>61</sup> Nadine Ritzer hat die Bedeutung des Antikommunismus für die Schulentwicklung der Schweiz nach Ende des Zweiten Weltkriegs nachgezeichnet.<sup>62</sup> Dem Widerstand der Konservativen gegen die rebellierenden Studierenden in Frankreich war jüngst eine ganze Zeitschriften-Nummer gewidmet. Verneuil weist hier einleitend darauf hin, wie stark sich auch hier die Forschung bisher auf das progressive Lager konzentriert habe und wie wenig die konservative Opposition in ihrer Vielfalt berücksichtigt worden sei<sup>63</sup> – bei deren Betrachtung gleichzeitig wiederum deutlich wurde, dass politisch-konservative Positionen, etwa die verschiedener Lehrerverbände nach dem Mai 1968, sehr wohl in unterschiedlicher Weise mit pädagogisch-reformerischen Positionen einhergehen konnten: „On voit bien que conservatisme politique et conservatisme pédagogique ne marchent pas forcément de pair: on peut être soit l’un, soit l’autre, soit les deux.“<sup>64</sup> Und Parker und Freathy haben gezeigt, welches Konfliktpotenzial Religion als Schulfach und interkulturelle Ansätze in der Pädagogik auch im Vereinigten Königreich hatten.<sup>65</sup>

Im Zentrum dieses Jahrbuchs stehen konservative Optionen im Kontext zunehmend demokratisch-rechtsstaatlicher politischer Ordnungen in Europa. Mit den genannten Deutungsschwierigkeiten setzen sich die Beiträge offen-

---

<sup>59</sup> Davies 2008.

<sup>60</sup> McGuinn 2015; McGuinn 2016.

<sup>61</sup> Lundahl 1990.

<sup>62</sup> Ritzer 2015.

<sup>63</sup> Verneuil 2019a.

<sup>64</sup> Verneuil 2019b, o.P. (online).

<sup>65</sup> Parker und Freathy 2012.

siv auseinander. Diskutiert wird daher das Verhältnis zwischen einem politischen und einem im engeren Sinne pädagogischen Konservatismus: Was meint im Kontext von Bildung und Erziehung zu unterschiedlichen Zeiten eigentlich Konservatismus bzw. woran ist er erkennbar? Was machen die Kontinuitäten eines politischen und pädagogischen Denkens und einer politischen und pädagogischen Praxis aus, die sich als konservativ kennzeichnen lassen, wo sich doch ganz offensichtlich deren Inhalte und Optionen in den letzten anderthalb Jahrhunderten durchaus änderten? Ist dem Phänomen des Konservatismus gerade in bildungshistorischer Perspektive besser auf die Spur zu kommen, wenn man, statt allein ideengeschichtlich zu verfahren, soziale Milieus rekonstruiert und Netzwerke untersucht, wie es Mannheim für die Konservatismusforschung bereits in den 1920er-Jahren vorgeschlagen hat?

Auch wenn wir ursprünglich Beiträge zum 19. und 20. Jahrhundert eingeladen hatten und den Call for Papers auch auf Englisch publiziert haben, widmete sich die große Mehrheit der eingereichten Artikelvorschläge dem 20. Jahrhundert. In dem vorliegenden Jahrbuch wird der Thementeil deshalb noch durch einen Beitrag von Carola Groppe ergänzt, in dem sie Quellen, die die Bildungsvorstellungen der preußischen Heeresreformer in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts spiegeln, kommentiert und durch die Veröffentlichung eines Textes von Berthold Otto, der von Bettina Reimers und Sabine Reh historisch eingeordnet wird. Ideengeschichtlichen Perspektiven auf das Verhältnis von Pädagogik und Konservatismus widmen sich die Artikel von Julia Kurig einerseits und Rita Casale und Catrin Dingler andererseits. In beiden Aufsätzen stehen die Schwierigkeiten einer konservativen Position in Deutschland angesichts der Erfahrungen des Nationalsozialismus im Zentrum. Eine zweite Gruppe von Aufsätzen widmet sich dem Protest gegen progressiv etikettierte Bildungsreformen. Am Beispiel Schwedens (Joakim Landahl), Norwegens (Harald Jarning) und Westdeutschland (Monika Mattes) zeigt sich, welches politische Potenzial zur Mobilisierung konservativer Milieus eine dezidiert reformerisch ausgerichtete Bildungspolitik hatte. Der Bedeutung konservativer Semantiken und Ideologien für die Reform des Bildungswesens gehen die Beiträge von Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon zu Zürich in den 1970er und 1980er-Jahren und Wilfried Göttlicher zu Österreich im 20. Jahrhundert nach. Die Artikel zeigen, dass das konservative pädagogische Denken und Handeln durchaus ein zentrales Moment der europäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte ist, dass in seinen zahlreichen Facetten bisher kaum ausgeleuchtet worden ist. Sowohl in analytischer als auch in historisch-empirischer Hinsicht besteht noch viel Forschungsbedarf, zu dem dieser Thementeil einen ersten Aufschlag darstellt. Es gilt nun, den pädagogischen

Konservatismus auch international vergleichend in den Blick zu nehmen, transnationale Verflechtungen zu berücksichtigen und die Spezifik konservativer Interventionen im 20. Jahrhundert gegenüber früheren Konstellationen und Dynamiken vermehrt in den Blick zu nehmen.

## Literatur

- Albisetti, James C./Lundgreen, Peter (1991): Höhere Knabenschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C.H.Beck, S. 228-272.
- Albrecht, Clemens/Behrmann, Günter C./Bock, Michael/Homann, Harald/Tenbruck, Friedrich H. (1999): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Frankfurt/New York: Campus.
- Alexander, James (2013). The Contradictions of Conservatism. Government and Opposition, 48(4), 594-615. <https://doi.org/10.1017/gov.2013.4>
- Andresen, Sabine (2000): „Das Jahrhundert des Kindes“ als Vergewisserung. Ellen Keys Echo im pädagogischen Diskurs der Moderne. ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20(1), 22-38.
- Aubry, Carla/Geiss, Michael (2016): The Backbone of Schooling: Entangled Histories of Funding and Educational Administration. In: Paedagogica Historica 52, 4, S. 315-324.
- Baethge, Martin (1999): Glanz und Elend des deutschen Korporatismus in der Berufsbildung. WSI-Mitteilungen 52 (8), 489-497.
- Bast, Roland (2013): Konservative Revolution. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. 1890-1933. Teil 1 Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Baumgart, Franzjörg (1989): Modernisierung unter konservativem Vorzeichen. Zur preußischen Bildungspolitik in der Ära Beckedorff. In: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert: Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart: Steiner, S. 117-127.
- Beckstein, Martin/ Rampton, Vanessa (2018): Conservatism Between Theory and Practice: The Case of Migration to Europe. European Journal of Political Research, 57(4), 1084-1102. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12267>
- Behm, Britta (2017): Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946-1963. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine ‚vergessene‘ Geschichte. In: Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Weinheim Basel: BeltzJuventa, S. 34-69.
- Behm, Britta/Reh, Sabine (2016): (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In: Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker, Wiesbaden: Springer, S. 107-127.
- Biebricher, Thomas (2018): Geistig-moralische Wende. Die Erschöpfung des deutschen Konservatismus. Berlin.



- Bösch, Frank (2002): Macht und Machtverlust. Die Geschichte der CDU. <https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/index/index/docId/635>. Zugriffen: 19. Mai 2020.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M. und Leipzig: Insel.
- Burkholder, Zoë. (2015): "A War of Ideas": The Rise of Conservative Teachers in Wartime New York City, 1938-1946. *History of Education Quarterly*, 55(2), 218-243. <https://doi.org/10.1111/hoeq.12114>
- Davies, Gareth (2008): Towards Big-Government Conservatism: Conservatives and Federal Aid to Education in the 1970s. *Journal of Contemporary History* 43(4), pp. 621-635.
- Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (2008): Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dowland, Seth: Family values and the rise of the Christian right. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, [2015].
- Fend, Helmut (1984): Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freedon, Michael (1996): Ideologies and political theory: a conceptual approach. Oxford: Clarendon Press.
- Frei, Norbert/Maubach, Franke/Morina, Christina/Tändler, Maik (2019): Zur rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalismus. Berlin: Ullstein.
- Furck, Carl-Ludwig(1998): Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. München: C.H.Beck, S. 282-356.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium, 1945-1980: Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen: Wallstein.
- Giudici, Anja/Masoni, Giorgia/Ruoss, Thomas (2019): Nativist authoritarian Far-right Flirtations with Progressive Education: Exploring the Relationship in Interwar Switzerland. In: *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), S. 386-403.
- Greinert, Wolf-Dietrich (1999): Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution: eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Hacke, Jens: Sammelrezension zu verschiedenen Neuerscheinungen im Bereich der historischen Konservatismusforschung. In: *H-Soz-Kult*, 24.04.2004, <[www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-3953](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-3953)>.
- Hars, Rudolf (1981): Die Bildungsreformpolitik der Christlich-Demokratischen Union in den Jahren 1945 bis 1954 : ein Beitrag zum Problem des Konservatismus in der deutschen Bildungspolitik. Frankfurt a.M. et al.: Lang.
- Hartman, Andrew (2011): Education and the cold war: The battle for the American school. Palgrave Macmillan.
- Jacobi, Juliane (1999): Zwischen antiaufklärerischem Konfessionalismus und demokratischem Liberalismus: Frauenbild und Frauenbildung im Kontext der Revolution von 1848. In: Oelkers, Jürgen/Tröhler, Daniel (Hg.): Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung. Weinheim, Basel, S. 235-250.

- Jäger, Georg/Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Pädagogisches Denken. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III 1800-1870. Von der Neugründung Deutschlands bis zur Gründung des deutschen Reiches, München: C.H.Beck, S. 71-103.
- Jeismann, Karl-Ernst (1987): Das höhere Knabenschulwesen. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III 1800-1870. Von der Neugründung Deutschlands bis zur Gründung des deutschen Reiches, München: C.H.Beck, S. 152-180.
- Kahan, Alan, S. (2003): Liberalism in Nineteenth-Century Europe: The Political Culture of Limited Suffrage. Basingstoke.
- Kersting, Christa (2008): Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945-1955. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinau, Elke (1998): Unsere Familienerziehung, unsere Frauen müssen andere werden, wenn es mit dem Staats- und öffentlichen Leben anders werden soll." Frauenbildung und Frauenvereine im Umfeld der 1848er Revolution. In: Rill, Bernd (Hg.): 1848 – Epochenjahr für Demokratie und Rechtsstaat in Deutschland. (Berichte und Studien der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. Bd. 77, München, S. 225-275.
- Knewitz, Johannes (2019): Bildung! Aber welche? Bundesdeutsche Bildungskonzeptionen im Zeitalter der Bildungseuphorie (1963-1973) und ihr politischer Niederschlag am Beispiel von Bayern und Hessen. Göttingen: V&R Unipress.
- König, Helmut. (1988): Von der Masse zur Individualisierung: Die Modernisierung des Konservatismus in der Bundesrepublik. In: Leviathan, 16(2), 252-275.
- Kruse, Kevin M. (2015): One nation under God: How corporate America invented Christian America. New York: Basic Books.
- Küpper, Erika (1987): Die höheren Mädchenschulen. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III 1800-1870. Von der Neugründung Deutschlands bis zur Gründung des deutschen Reiches, München: C.H.Beck, S. 180-191.
- Kurig, Julia (2015): Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und den 1950er Jahren in Deutschland. Würzburg.
- Kurig, Julia (2017): 'Abendländische Bildung' gegen den 'Geist der Technokratie' – zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit. In: Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Weinheim, Basel: BeltzJuventa, S. 16-33.
- Laats, Adam (2015): The other school reformers: conservative activism in American education. Cambridge, Massachusetts.
- Leonard, Thomas C. (2016): Illiberal reformers: race, eugenics & American economics in the progressive era. Princeton: Princeton University Press.
- Lepore, Jill (2019): Diese Wahrheiten: eine Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika; aus dem Englischen übersetzt von Werner Roller. München: C.H. Beck.
- Løvdaal Stephens, Hilde (2019): Family Matters: James Dobson and Focus on the Family's Crusade for the Christian Home. University of Alabama Press.
- Lundahl, Lisbeth (1990): New variations on old themes: the Swedish Conservative Party and the battle over comprehensive education 1900-1985, Journal of Education Policy, 5:2, 157-166, DOI: 10.1080/0268093900050205
- Malowitz, Karsten/Selk, Veith (2015): Angst in Bielefeld: Über ein ausgeschlossenes Gefühl in der Systemtheorie. In: Mittelweg 36, S. 92-116.

- Mannheim, Karl (1984): *Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens* (Hg. Kettler, David/Meja, Volker/Stehr, Nico). Frankfurt a. M.: Suhrkamp [ursprünglich Habilitation 1925].
- Mason, Carol (2009): *Reading Appalachia from Left to Right: Conservatives and the 1974 Kanawha County Textbook Controversy*. Ithaca: Cornell UP.
- Matthes, Eva (1998): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McGuinn, Patrick (2015): "The State of Education in the States: The U.S. Department of Education and the Evolving Federal Role in American School Policy". In Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/ Oelkers, Jürgen/Aubry, Carla (ed.): *Education and the State*. Routledge Press.
- McGuinn, Patrick (2016): "From No Child Left behind to the Every Student Succeeds Act: Federalism and the Education Legacy of the Obama Administration". In: *The Journal of Federalism* 46(3), pp. 392-415.
- Mehlmann Petrzela, Natalia. (2017): *Classroom wars: Language, sex, and the making of modern political culture* (First issued as an Oxford University Press paperback). Oxford University Press.
- Messinger, Sören/Wypchol, Yvonne (2013): *Moderne CDU? Programmatischer Wandel in der Schul- und Familienpolitik*. Stuttgart: Ibidem-Verl.
- Mitch, David (2013): "The Economic History of Education" In: Whaples, Robert/Parker, Randall E. (ed.): *Routledge Handbook of Modern Economic History*. New York: Routledge.
- Mohler, Armin (1989): *Die Konservative Revolution in Deutschland 1918-1932. Ein Handbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Dritte, um einen Ergänzungsband erweiterte Auflage 1989. Korrigenda im Ergänzungsband).
- Muller, Jerry Z. (2000): *German Neoconservatism and the History of the Bonn Republic, 1968 to 1985*. In: *German Politics & Society*, Vol. 18, No. 1 (54), pp. 1-32.
- Müller, Winfried (1995): *Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht, 1945-1949*. München: Oldenbourg.
- Müller, Jan-Werner (2006): *Comprehending conservatism: A new framework for analysis*. *Journal of Political Ideologies*, 11(3), 359-365.  
<https://doi.org/10.1080/13569310600924012>
- Nickerson, Michelle M. (2012): *Mothers of conservatism: women and the postwar right*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Nipperdey, Thomas (1990): *Deutsche Geschichte 1866-1918. Band I. Arbeitswelt und Bürgergeist*. München: C.H.Beck.
- Nolte, Paul (2000): *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft: Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*. München.
- Nolte, Paul (2003): *Ständische Ordnung im Mitteleuropa der Zwischenkriegszeit. Zur Ideengeschichte einer sozialen Utopie*. In: Hardtwig, Wolfgang (Hg.): *Utopie und politische Herrschaft im Europa der Zwischenkriegszeit*. München, S. 233-255.
- Oelkers, Jürgen (1998): *Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft*. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband. Bundesrepublik Deutschland*. München: C.H. Beck, S. 217-243.
- Parker, Stephen G./Freathy, Rob J. K. (2012): *Ethnic diversity, Christian hegemony and the emergence of multi-faith religious education in the 1970s*. *History of Education*, 41(3), 381-404. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2011.620013>

- Perriton, Linda (2009): The education of women for citizenship: the National Federation of Women's Institutes and the British Federation of Business and Professional Women 1930-1959. In: *Gender and Education* 21(1), pp. 81-95.
- Pilbeam, Bruce (2003): *Conservatism in crisis?: Anglo-American conservative ideology after the Cold War*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Priem, Karin (2006): Diskurse über Bildungskarrieren. Zur Politik von Begriffen. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 12/2006/2, S. 79-85.
- Rehberg, Karl-Siegbert (2005): Konservatismus in postmodernen Zeiten: Niklas Luhmann. In: Burkart, Günter/ Runkel, Gunter (Hg.): *Funktionssysteme der Gesellschaft*.
- Reichardt, Sven, (2019): The global circulation of corporatism: concluding remarks. In: Costa Pinto, António/Finchelstein, Federico (ed.): *Authoritarianism and Corporatism in Europe and Latin America: Crossing Borders*. London: Routledge, pp. 275-283.
- Richter, Hedwig (2017): *Moderne Wahlen: eine Geschichte der Demokratie in Preußen und den USA im 19. Jahrhundert*. Hamburg.
- Ringer, Fritz K. (1983): *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ritzer, Nadine (2015): *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen: eine kulturgeschichtliche Analyse*. Bern: hep.
- Rohstock, Anne (2010): Von der „Ordinarienuniversität“ zur „Revolutionszentrale“?: Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen, 1957-1976. München: R. Oldenbourg.
- Schaal, Gary S. (2006): Crisis! What Crisis? Der „Kruzifix-Beschluss“ und seine Folgen. In: van Ooyen, Robert Christian/Möllers Martin H. W. (Hg.): *Das Bundesverfassungsgericht im politischen System*. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schelsky, Helmut (1957): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund Verlag.
- Schildt, Axel (1998): *Konservatismus in Deutschland. Von den Anfängen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck.
- Steber, Martina (2017): *Die Hüter der Begriffe: politische Sprachen des Konservativen in Grossbritannien und der Bundesrepublik Deutschland, 1945-1980*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III 1800-1870. Von der Neugründung Deutschlands bis zur Gründung des deutschen Reiches*, München: C.H.Beck, S.250-270.
- van Laak, Dirk (2003): *From the Conservative Revolution to Technocratic Conservatism*. In: Müller, Jan-Werner (eds.): *German Ideologies Since 1945: Studies in the Political Thought and Culture of the Bonn Republic*. Europe In Transition: The NYU European Studies Series. Palgrave Macmillan, New York.
- Verneuil, Yves (2019a): "Dans le sens inverse de l'histoire" ? Les résistances aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968. *Histoire@Politique*, n° 37, janvier-avril 2019 [en ligne]
- Verneuil, Yves (2019b): Des gardiens de l'ordre établi dans l'enseignement secondaire ? Le SNALC, la CNGA et la Société des agrégés face aux conséquences de Mai 1968.
- Wehler, Hans-Ulrich (1987): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Zweiter Band. Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815-1845/49*. München: C.H.Beck.

- Wehrs, Nikolai (2014): Protest der Professoren: der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ in den 1970er Jahren. Göttingen: Wallstein.
- Westberg, Johannes/Boser, Lukas/Brühwiler, Ingrid (Hg.) (2019): School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13570-6>

**Anschrift der Autor/innen**

Prof. Dr. Sabine Reh  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche  
Forschung (BBF) des DIPF  
Warschauer Straße 34-38  
10243 Berlin  
+49 30 293360 661  
[sabine.reh@dipf.de](mailto:sabine.reh@dipf.de)

Dr. Michael Geiss  
Universität Zürich  
Freiestrasse 36  
8032 Zürich, Schweiz  
+41 44 634 66 10  
[mgeiss@ife.uzh.ch](mailto:mgeiss@ife.uzh.ch)

Wilfried Göttlicher

## **Zwischen Bauerntumsideologie und Bildungsexpansion: Die Konservativen und die Reform der österreichischen Landschule, ca. 1925 bis 1965**

**Zusammenfassung:** Der vorliegende Beitrag untersucht konservative Entwürfe zur Reform des ländlichen Schulwesens in Österreich (ca. 1925 bis 1965). Im Hinblick auf ihre gesellschaftspolitische Orientierung waren diese ambivalent. Neben der Rückbesinnung auf traditionelle Werte zielten sie auch auf die Etablierung moderner hygienischer Standards und auf eine Effizienzsteigerung der Landwirtschaft. Schulische Bildung sollte also erwünschte Aspekte von Modernisierung fördern und zugleich unerwünschte Aspekte hintanhaltend. Ihr wurde die Aufgabe einer Moderation des Modernisierungsprozesses zugeschrieben.

**Abstract:** This article scrutinizes conservative blueprints for the reform of rural schools in Austria (approx. 1925-1965). Their socio-political goals were ambiguous. They aimed to re-establish traditional values. At the same time, modernization was regarded as necessary, as far as hygienic standards and the efficiency of agricultural production were concerned. School education was expected both, to foster desired aspects of modernization and to impede undesirable ones. It was assigned the task of moderating the modernization process.

**Schlagworte:** Landschule, Österreich, Konservatismus, Modernisierung, Schulreform

# 1 Einleitung

„Am würdigen Alten  
In Treue halten,  
Am kräftigen Neuen  
sich stärken und freuen ...  
Wird niemand gereuen.“

Diese Inschrift in ‚Stillarbeit‘ zu bedenken, trug der katholische Landlehrer und Schulmann Josef Schmiedinger seinen Schülerinnen und Schülern auf, wie er in seiner 1925 erschienenen Schrift „Die Stillbeschäftigung in der neuen Stadt- und Landschule“ ausführt.<sup>1</sup> Der Spruch ist paradigmatisch für die Haltung konservativer österreichischer Pädagogen und Pädagoginnen<sup>2</sup> in der Debatte über die Reform der österreichischen Landschule in der Zwischenkriegszeit und im ersten Nachkriegsjahrzehnt.

Welche Topoi und welche konkreten gesellschaftspolitischen Leitvorstellungen die Standpunkte konservativer Pädagogen und Pädagoginnen in der Landschuldebatte prägten und inwieweit diese Standpunkte tatsächlich als konservativ eingeordnet werden können, soll im folgenden Beitrag näher untersucht werden. Der dabei ins Auge gefasste Untersuchungszeitraum umfasst in etwa die Jahre 1925 bis 1965. Der Beginn des Berichtszeitraums entspricht dem deutlicheren Hervortreten eigenständiger konservativ geprägter Konturen in der österreichischen Landschulreformdebatte,<sup>3</sup> sein Ende dem Auslaufen der ‚Österreichischen Landschulerneuerung‘, einer nach 1945 vom österreichischen Unterrichtsministerium initiierten Reformbewegung.<sup>4</sup> Der Fokus der Untersuchung richtet sich auf die Positionen von Akteuren, die

<sup>1</sup> Schmiedinger 1925, S. 39. Der Lehrer Josef Schmiedinger war in der Zwischenkriegszeit einer der wichtigsten katholisch geprägten Vertreter der Landschulreform in Österreich. Ab 1925 war er Leiter der Landschulrubrik der katholischen Lehrerzeitschrift ‚Österreichische Pädagogische Werte‘. Er ist Autor zahlreicher Zeitschriftenbeiträge und einer Monografie zu Landschulthemen. Eine höhere Funktion im Schulwesen hatte er, soweit das aus den von mir ausgewerteten Quellen hervorgeht, nicht inne. Die Schreibweise seines Namens in den Quellen ist nicht einheitlich. Es finden sich dort die Varianten ‚Schmiedinger‘ und ‚Schmiedinger‘. Dass beide Schreibweisen auf dieselbe Person verweisen, kann als sicher angesehen werden. Im Folgenden wird bei Quellenangaben jeweils die im Original gewählte Schreibweise übernommen, ansonsten wird der Variante ‚Schmiedinger‘ der Vorzug gegeben. Vgl. zu Schmiedinger: Göttlicher 2018, S. 180.

<sup>2</sup> Frauen waren in der hier beschriebenen Gruppe nur ausnahmsweise, aber eben doch vertreten, so dass ihre Nennung in diesem Zusammenhang fast ebenso irreführend ist wie ihre Nichtnennung. Dort, wo im weiteren Text nur von männlichen Individuen die Rede ist, liegt das daran, dass Frauen in der konkret angesprochenen Gruppe tatsächlich nicht vertreten waren.

<sup>3</sup> Vgl. Göttlicher 2018, S. 195f.

<sup>4</sup> Vgl. ebd. S. 339-348.

politisch konservativen Parteien zugeordnet werden können. Das sind für die Zwischenkriegszeit katholische Pädagogen und Pädagoginnen, die politisch der Christlichsozialen Partei angehörten oder nahestanden,<sup>5</sup> für die Zeit nach 1945 Pädagogen, die in der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) oder in ihrem Umfeld zu verorten sind.<sup>6</sup> Die Christlichsoziale Partei sowie die ÖVP, die 1945 ihre Nachfolge antrat, repräsentierten zu ihrer Zeit das konservative Spektrum der österreichischen politischen Landschaft. Neben solchen konservativen Positionen gab es in der Landschulreform durchaus auch andere Stimmen.<sup>7</sup> Sie bleiben im Rahmen dieses Beitrags unberücksichtigt, was auch die Ausklammerung der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft in Österreich (1938-1945) nach sich zieht.<sup>8</sup>

Der Beitrag basiert auf der Auswertung von Beiträgen zur Landschulreform in österreichischen Lehrerzeitschriften sowie auf Buchpublikationen zu dieser Frage. Eine zentrale Rolle spielt dabei die ‚Österreichische Pädagogische Warte‘. Sie war das Organ der katholischen Lehrervereine Österreichs und erschien – mit Unterbrechung in den Jahren 1938-1945 – im gesamten Untersuchungszeitraum. Neben Kurzberichten aus dem Leben diverser katholischer Lehrervereine brachte sie auch längere Abhandlungen, in denen die gesamte Bandbreite damals aktueller pädagogischer Fragestellungen erörtert wurde.<sup>9</sup>

Bei den herangezogenen Quellen handelt es sich um Texte, die primär an Lehrer und Lehrerinnen adressiert waren. Bei den Autoren und Autorinnen dieser Texte handelte es sich ganz überwiegend gleichfalls um Personen, die dem Lehrerstand entstammten. Zum Teil waren sie auch noch aktiv im Klassenzimmer tätig, zum Teil hatten sie höhere Positionen in der Schulhierarchie inne (Schulinspektoren, Ministerialbeamte, Lehrerbildner u.ä.). Untersucht wird mithin die Auseinandersetzung über die Reform der Landschule, wie sie primär innerhalb der Berufsgruppe der Lehrer und Lehrerinnen geführt wurde. Der Beitrag beschränkt sich auf die Analyse der *Debatte*, also von Konzepten und Leitvorstellungen. Inwieweit diese Auswirkungen auf die tatsäch-

<sup>5</sup> Zum politischen Katholizismus, der das Verhältnis von katholischer Kirche und Christlich-sozialer Partei im Österreich der Zwischenkriegszeit prägte, vgl. Hanisch 1995, S. 446; Staudinger/Müller/Steininger 1995, S. 169.

<sup>6</sup> Die Zuordnung der Akteure zu bestimmten politischen Gruppierungen war in den meisten Fällen deshalb problemlos möglich, weil sie immer wieder in bestimmten weltanschaulich gebundenen Lehrerzeitschriften publizierten.

<sup>7</sup> Für eine Darstellung der Debatte in ihrer gesamten Bandbreite vgl. Göttlicher 2018.

<sup>8</sup> In den nationalsozialistischen Positionen zur Landschulreform lassen sich zum Teil gleichfalls konservative Elemente ausmachen. Insgesamt unterschieden sich diese aber doch wesentlich von den hier untersuchten Positionen katholisch/christlichsozialer bzw. der ÖVP zurechenbarer Pädagogen und Pädagoginnen. Vgl. zur NS-Landschuldebatte in Österreich: ebd., S. 203-223.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., S. 44.



liche Verfasstheit des ländlichen Schulwesens hatten, kann im gegebenen Rahmen nicht untersucht werden.

Zum weiteren Gang der Darstellung: Während der folgende Abschnitt (2) der Orientierung über zeitliche Abläufe dient, werden die Positionen konservativer Pädagogen in der Landschulreform anschließend nach systematischen Gesichtspunkten erörtert. Gliederungspunkte sind dabei die mit der Schulreformagenda verbundenen *Projektionen ländlicher Kultur* (3), *Bildungs- und Erziehungsziele* für die Landschule (4) sowie Positionen zur *Expansion schulischer Bildungsangebote im ländlichen Raum* (5). In einem abschließenden *Fazit* (6) folgt eine zusammenfassende Interpretation der verschiedenen, zunächst inkonsistent erscheinenden Elemente dieser konservativen Landschulpädagogik.

## 2 Konservative Stimmen in der Landschuldebatte, ca. 1920 bis 1965

In den Jahren 1919/20 wurde unter dem Sozialdemokraten Otto Glöckel zunächst auf gesamtstaatlicher Ebene eine Schulreform eingeleitet. Mit dem Ausscheiden der Sozialdemokraten aus der Regierung im Jahr 1920 verlagerte sich der Schwerpunkt der Schulreformaktivitäten zwar zunehmend nach Wien, das bedeutet aber nicht, dass die Schulreform außerhalb Wiens schon wieder beendet worden wäre. Vor allem die 1920 zunächst versuchsweise eingeführten neuen Volksschullehrpläne und die damit einhergehenden didaktischen Reformen beschäftigten das Volksschulwesen im gesamten Gebiet Österreichs.<sup>10</sup>

Die österreichische Landschuldebatte nach 1918 wurde zunächst überwiegend als Debatte über die Möglichkeiten und Grenzen der Adaptierung der Glöckelschen Schulreform an die spezifischen Bedingungen ländlicher Volksschulen geführt.<sup>11</sup> Dabei standen Pädagogen und Pädagoginnen im Vordergrund, die dieser grundsätzlich positiv gegenüberstanden, und *nicht* dem konservativen Spektrum zuzuordnen sind.<sup>12</sup> Etwa ab Mitte der 1920er-Jahre entwickelten aber katholische Pädagogen und Pädagoginnen in Abgrenzung zur Glöckelschen Schulreform eigenständige Positionen in der Landschuldebatte.

---

<sup>10</sup> Zur Glöckelschen Schulreform vgl. z.B. Engelbrecht 1988, S. 64-89. Zum Verhältnis von ‚Wiener‘ und ‚österreichischer‘ Schulreform vgl. Göttlicher/Stipsits 2015, S. 93f.

<sup>11</sup> Zur – sieht man vom spezifischen Kontext der Glöckelschen Schulreform ab – ähnlichen Situation der Landschuldebatte in der Weimarer Republik vgl. Link 1999, S. 131.

<sup>12</sup> Es handelte sich dabei aber nicht notwendigerweise um Anhänger der Sozialdemokratie: vgl. Göttlicher 2018, S. 351-357.

Die demokratische Phase der Zwischenkriegszeit endete in Österreich 1933/34 mit der Etablierung des autoritären ‚Ständestaates‘, dessen politische Eliten großteils der früheren Christlichsozialen Partei entstammten. Für die katholisch-konservative Publizistik zur Landschuldebatte bedeutete dieser Systembruch keine Zäsur. Der Anschluss an das nationalsozialistische Deutschland 1938 führte dann allerdings zu einem Verstummen der katholischen Pädagogen.<sup>13</sup>

Nach 1945 wurden die Bestrebungen zur Reform des ländlichen Schulwesens in Österreich in einer mehr oder weniger institutionalisierten, vom österreichischen Unterrichtsministerium initiierten Reformbewegung gebündelt: der österreichischen Landschulerneuerung.<sup>14</sup> Sie wurde überwiegend von Pädagogen getragen, die der ÖVP zuzurechnen sind. Allerdings finden sich in den Reihen der österreichischen Landschulerneuerung nach 1945 – zwar in geringerer Zahl, aber doch – auch ehemalige Anhänger und Anhängerinnen der Glöckelschen Schulreform.<sup>15</sup> Anders als vor 1934, wo von einer Konkurrenz der beiden Lager zu sprechen ist, kam es nun (wie übrigens auch in der ‚großen Politik‘) zu einer Kooperation.

Was die konservativen Positionen in der Debatte angeht, lässt sich der Zeitraum von der Mitte der 1920er-bis zur Mitte der 1950er-Jahre ungeachtet der politischen Veränderungen als eine Einheit erörtern. Denn nach der Unterbrechung in der Zeit der NS-Herrschaft wurde im Rahmen der Landschulerneuerung der Nachkriegsjahre unmittelbar an die Debatte der Zwischenkriegszeit angeknüpft. Erst ab ca. 1955 kam eine neue Dynamik zum Tragen. Dann nämlich tat sich mit der zunehmenden Expansion ländlicher Hauptschulen ein neuartiges Thema auf, das einen tiefgreifenden Wandel sowohl in der Gesamtkonstellation der Landschulreformdebatte als auch in der Positionierung konservativer Pädagogen und Pädagoginnen nach sich zog.

### **3 Projektionen ländlicher Kultur und katholische Landschulreform**

Das Interesse katholischer Pädagogen am ländlichen Raum beschränkte sich nicht auf Fragen der Schulpädagogik im engeren Sinn. Breiten Raum in ihren Beiträgen nahmen auch Erörterungen über kulturelle und soziale Verhältnisse ein. Wahrnehmung und Deutung des ländlichen Raumes sollen hier am Beispiel des katholischen Schulmanns und Schriftstellers Heinrich Güttenberger

---

<sup>13</sup> Vgl. ebd., S. 203f.

<sup>14</sup> Vgl. Göttlicher 2013, S. 266-268.

<sup>15</sup> Vgl. Göttlicher 2018, S. 232-241.

(1888-1946) erörtert werden.<sup>16</sup> Güttenberger war nicht nur einer der führenden Protagonisten katholischer Landschulreform in der Zwischenkriegszeit, sondern betätigte sich auch als Verfasser heimatkundlicher Aufsätze. Im Geleitwort zu einer Anthologie solcher Aufsätze heißt es:

„Aus diesen Skizzen spricht österreichische Scholle und ihr Kulturerbe. Wir stehen vor der vollständigen Umprägung der Landschaft und der Menschen. [...] Verstädterung ist der Ruf der Zeit, Geschwindigkeit ihr Ideal.

Der österreichische Mensch, dem guten Fortschritt durchaus zugetan, hütet als den Ruf seiner Scholle noch etwas von jener Gemütsruhe, die bei den Alten TRANQUILLITAS ANIMI, bei Grillparzer der stille Sinn heißt. An ihr [sucht die vorliegende Schrift] irgendwie Anteil.“<sup>17</sup>

Es ist ein romantisch verklärter Blick auf eine idyllische, von den Zumutungen der Moderne unversehrte Welt, der aus Güttenbergers Aufsätzen spricht – eine Sehnsucht nach Romantik und Biedermeier, einer Epoche, mit der sich Güttenberger auch mit Vorliebe beschäftigte, während er „dem Dornengesicht der Aufklärung“<sup>18</sup> wenig Sympathie entgegenbringen konnte. Güttenbergers ländliche Welt ist eine Welt der „sonnigen Oktobertage, mit ihren stillen Silben, ihrem Duft über den Waldhöhen, ihrem Leuchten um die Rebhänge“,<sup>19</sup> der „offenen Kaminfeuer“, wo „in herbstlicher Weile [...] Heimgarten gehalten wurde“<sup>20</sup>. Es ist aber auch eine Welt festgefügtter, althergebrachter Ordnungen, die auf der einen Seite Orientierungen bieten, auf der anderen Seite ein Ausbrechen nicht zulassen: „Dem Dörfler ist vom Taufgang bis zum Grabgang, vom Neujahrstag bis zum ‚alten Jahrtag‘ in objektiven Gegebenheiten der Gang der Ereignisse und die Anteilnahme an ihnen vorgezeichnet.“<sup>21</sup>

Im Rahmen einer konservativen Bauerntumsideologie wurden bäuerliche Kultur und bäuerliche Arbeit ideologisch überhöht und als stabilisierende Faktoren für eine – den konservativen Vorstellungen nach ständisch geprägte – gesamtgesellschaftliche Ordnung gepriesen.<sup>22</sup> Franz Strebl beharrte etwa noch 1956 darauf, dass „das Bauerntum kein Berufsstand, sondern ein Ge-

<sup>16</sup> Güttenberger begann seinen Berufsweg als Volksschullehrer. Später absolvierte er ein Universitätsstudium, 1919-1922 war er Professor an einer Lehrerbildungsanstalt, ab 1922 Landesschulinspektor in Niederösterreich. Für einen kurzen Abriss seiner Biografie vgl. Göttlicher 2018, S. 181f.

<sup>17</sup> Güttenberger 1932.

<sup>18</sup> Ebd., S. 167.

<sup>19</sup> Ebd., S. 36.

<sup>20</sup> Ebd., S. 166.

<sup>21</sup> Güttenberger 1925, S. 41.

<sup>22</sup> Zur Bauerntumsideologie in der österreichischen politischen Debatte vgl. Hanisch 2002, S. 21f., 33.

burtsstand“ sei.<sup>23</sup> Das Ziel der „*Erziehung zum Bauerntum*“ sei „der ewig geltende Wert, die naturgegebene, schöpferische Bestimmung des Bauerntums“.<sup>24</sup>

Andererseits – und das überrascht angesichts der Verklärung der ländlichen Welt, wie sie in bisherigen Zitaten deutlich geworden ist – gibt es durchaus auch Aspekte des Landlebens, die Güttenberger als problematisch empfindet. Das betrifft insbesondere die gesundheitlichen und hygienischen Verhältnisse, zudem die Überbeanspruchung der Kinder durch die Mitarbeit in der Landwirtschaft sowie die ungenügende Betreuung der Kleinkinder.<sup>25</sup> Von Bedeutung in der Bewertung der moralischen Qualitäten des ländlichen Lebens scheint dabei die zeitliche Dimension zu sein: Während die ländliche Welt von *früher* bei Güttenberger immer positiv konnotiert ist, fällt die Bilanz für die ländliche Welt seiner *Gegenwart* ambivalent aus: Zum Teil scheint das Lob der ländlichen Welt von früher für sie gleichermaßen zu gelten, in der (damals) gegenwärtigen ländlichen Welt werden aber auch Missstände entdeckt.

#### 4 Bildungs- und Erziehungsziele der Landschule

Ländliche Kultur wurde in den katholischen Entwürfen zur Landschulreform normativ aufgeladen und mit schulischer Erziehung verknüpft. Einerseits erschien dabei ländliche Kultur als Ressource für schulische Erziehung, andererseits wurde der Landschule die Aufgabe zugemessen, im Sinne ländlicher Kultur zu erziehen. So heißt es in einem namentlich nicht gekennzeichneten Beitrag in der ‚Österreichischen Pädagogischen Warte‘:

„Neben der festen Arbeitseinteilung hat das Landvolk auch feste Erziehungsziele. Diese sind aus dem Stande herausgewachsen, durch Jahrhunderte erprobt – und mit Recht verteidigt. Zur Hauptsache bestehen sie in der Erziehung zur Arbeit und zu Berufsidealen; Heimat- und Familiengedanke sind besonders stark betont.“<sup>26</sup>

Entsprechende Erziehungsideale bestünden also in der ländlichen Lebenswelt schon unabhängig von schulischer Erziehung. Der Schule falle, so Schmie-

<sup>23</sup> Strebl 1956, S. 601. Franz Strebl (1887-1961) war schon in der Zwischenkriegszeit einer der führenden Autoren zu Landschulfragen in katholischen Kreisen. Nach Tätigkeit an verschiedenen Volksschulen in Niederösterreich beendete er seine Karriere 1937 als Direktor einer Volksschule. Nach 1945 wurde er kurzfristig in den Schuldienst zurückberufen. Zu seiner Biografie vgl. Göttlicher 2018, S. 191.

<sup>24</sup> Strebl 1956, S. 602.

<sup>25</sup> Vgl. Güttenberger 1925, S. 33, 66, 88.

<sup>26</sup> Bildungsaufgaben der Landschule 1927, S. 236.

dingen, die Aufgabe zu, an diese Ideale anzuknüpfen, sie zu vertiefen und zu reflektieren:

„Dem kulturell *vertiefenden*<sup>27</sup> Unterricht wird die Aufgabe zuteil, die bäuerliche Jugend in den bäuerlichen Kulturkreis zu versenken und ihr namentlich den *inneren* Wert dieser typischen Kultur zum Bewußtsein zu bringen. Dieser vertiefende Unterricht wird mehr denn je die Liebe zur heimatlichen Scholle wecken. [...] das Verständnis für die geschichtliche Entwicklung des Bauernstandes mit seinem Ringen nach Freiheit, nach einem eigenen Heim anbahnen; er wird die hohe sittliche Bedeutung der sozialen Gemeinschaft des Dorfverbandes klarlegen; er wird die Sitten und Gebräuche der Altvorderen als Ausdruck ihres Fühlens und Denkens, als Niederschlag ihrer Eigenkultur besprechen; er wird den eigenartigen Stil des Bauernhauses und seinen Schmuck als etwas betrachten, was kulturell überaus wertvoll ist [...]; er wird sich in die Literatur der bodenständigen bäuerlichen Dichter vertiefen. Unsere bäuerliche Schule muß also eine *Kulturschule* werden, eine Schule, die den Zusammenbruch der bäuerlichen Kultur zu verhindern sucht.<sup>28</sup>

Am Ende des zitierten Absatzes wird angesprochen, dass die als moralisch wertvoll eingeschätzte ländlich-bäuerliche Kultur offensichtlich vom *Zusammenbruch* bedroht ist. Vor allem im Kontext der Landschulerneuerung nach 1945 nahm dieser drohende Zusammenbruch unter dem Stichwort ‚Landflucht‘ breiten Raum in der Debatte ein.<sup>29</sup> Mag man sich zunächst gefragt haben, wozu es denn überhaupt schulischer Intervention bedarf, wenn ohnehin schon außerschulische Erziehungsmächte die gewünschte Erziehungsarbeit besorgen, so wird hier deutlich, dass die *ehemals* gefestigte ländliche Kultur *in der Gegenwart* wohl einer zusätzlichen Stütze bedarf.

Die zum Ende des vorigen Abschnitts angesprochene zeitliche Dimension begegnet uns hier also wieder: Ohne Einschränkungen ein Hort des Guten war anscheinend nur die frühere ländliche Welt. Für die (damals) gegenwärtige galt das nicht mehr: In demselben Buch, in dem Güttenberger den positiven Einfluss der ländlichen Umwelt auf die Entwicklung der Landkinder pries, machte er an anderer Stelle die besorgte Feststellung, dass „die Dorfschenke und die Dorfstraße, namentlich durch das Gebaren der Jugendlichen in der arbeitsfreien Zeit“, auf dem Land ein „sehr tätiger Miterzieher“ sei.<sup>30</sup> Die gegenwärtige ländliche Lebenswelt bedurfte also pädagogischer Intervention. Diese Intervention weist nun aber auf einer Achse mit den Polen ‚konservativ‘ und ‚progressiv‘ in *beide* Richtungen. Denn während im konservativen Sinn zu einer Wertschätzung althergebrachter Kultur erzogen

<sup>27</sup> Sämtliche Hervorhebungen in wörtlichen Zitaten in diesem Beitrag sind aus dem Original übernommen.

<sup>28</sup> Schmidinger 1924, S. 14.

<sup>29</sup> Vgl. Göttlicher 2018, S. 254-267.

<sup>30</sup> Güttenberger 1925, S. 100. [Grammatik sic!]

werden sollte, erhoffte man von der Schule gleichzeitig, im Sinne der Etablierung moderner zivilisatorischer und gesundheitlicher Standards zu wirken.<sup>31</sup>

Neben ländlich-bäuerlicher Kultur stand der bäuerliche Beruf im Fokus katholischer Landschulpädagogik. Auch dabei finden wir wieder beide Richtungen der Achse ‚konservativ-progressiv‘. Denn einerseits sollte der Unterricht althergebrachte Verhältnisse stabilisieren: Die dort vermittelten normativen Orientierungen sollten zum Verbleib in der Landwirtschaft, zur ‚Scholentreue‘ motivieren.<sup>32</sup> Andererseits sollte die Schule aber der Vermittlung von verbesserten Qualifikationen dienen und damit die erforderlichen Humanressourcen für eine Steigerung des landwirtschaftlichen Ertrages schaffen. Und im Zusammenhang *damit* wurde die *rückständige* Haltung der bäuerlichen Bevölkerung nun explizit als Problem eingestuft: „Was nützen alle Erfindungen und Entdeckungen, wenn sie der Landwirt wegen seiner ungenügenden Vorbildung nicht anwenden kann?“,<sup>33</sup> fragte etwa Franz Strebl 1924 und an anderer Stelle konstatierte er:

„Die Ursache der Gleichgiltigkeit der Bauern, den Fortschritten gegenüber liegt darin, daß ihm die naturwissenschaftlichen Grundlagen fehlen, die notwendig sind, um der modernen Landwirtschaft mit Verständnis folgen zu können.“<sup>34</sup>

## 5 Positionen zur Expansion schulischer Bildungsangebote im ländlichen Raum

Die Landschule sollte also zu einer besseren Qualifizierung der ländlichen Bevölkerung und damit indirekt zu einer Steigerung landwirtschaftlicher Erträge beitragen. Im Zusammenhang damit forderten katholische Landschulreformer nicht nur eine deutlichere Ausrichtung der Bildungsinhalte der ländlichen Volksschule an den Erfordernissen der Landwirtschaft, sondern auch die quantitative Erweiterung schulischer Bildung durch Abschaffung der großzügig erteilten Unterrichtsfreistellungen zum Zweck der Mitarbeit in der Landwirtschaft sowie durch Einrichtung obligater ländlicher Fortbildungsschulen im Anschluss an die Volksschule.<sup>35</sup>

Diese Maßnahmen zielten auf eine bessere Qualifizierung der *gesamten* ländlichen Bevölkerung ab. Daneben tauchte bei den Konservativen aber auch der

<sup>31</sup> Siehe Fußnote 25. Vgl. auch Schill 1930, S. 306f.; Niederer 1931, S. 32.

<sup>32</sup> Vgl. z.B.: Schmidinger 1924, S. 14; Strebl 1924, S. 281; Bildungsaufgaben der Landschule, S. 236; Strebl 1927, S. 280.

<sup>33</sup> Strebl 1924, S. 60.

<sup>34</sup> Ebd., S. 59. [Zeichensetzung und Grammatik sic!]

<sup>35</sup> Vgl. ebd., S. 37f., 60; Schill 1930, S. 306f.; Strebl 1934, S. 39.

Gedanke einer ländlichen Elitenbildung immer wieder auf. In der Zwischenkriegszeit sollte diese Aufgabe vor allem in zwei zentralen ländlichen Fortbildungsschulen – St. Martin bei Graz und Hubertendorf in Niederösterreich – verwirklicht werden.<sup>36</sup> Sie wandten sich an die schulentlassene ländliche Jugend. Ihr Besuch erfolgte auf freiwilliger Basis und war in mehrwöchigen Kursen organisiert, die in Jahreszeiten mit geringerem landwirtschaftlichen Arbeitsanfall im Internatsbetrieb abgehalten wurden. Das didaktische Konzept dieser Schulen verknüpfte ganz im Sinne der zuvor erörterten Bildungsziele die Vermittlung von für die Landwirtschaft relevanten Qualifikationen mit einem Bildungsprogramm, das den besonderen Wert ländlicher Kultur und bäuerlicher Arbeit betonte. Als Einrichtungen „zur Ausbildung der geistig regsamen und selbsttätigen Menschen nach dem Reifealter“ zielten sie auf die Bildung einer Elite, die in ihren Dörfern als Multiplikatoren wirken sollte. Man wollte „die zur Führerschaft geeigneten [...] erfassen, als Vertreter ihres Glaubens, als Volksangehörige und Staatsbürger zu Spitzenmenschen, zu Führern unter den Volksgenossen ihres Lebenskreises [...] erziehen“.<sup>37</sup>

Eine strukturell ähnliche Aufgabe wie vor 1938 den ländlichen Fortbildungsschulen wurde in der Debatte der ersten Jahre nach 1945 den ländlichen Hauptschulen zugeschrieben. Die österreichische Hauptschule war 1927 als Ergebnis eines schulpolitischen Kompromisses zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen entstanden. Sie vermittelte für die 5. bis 8. Schulstufe eine gegenüber der Volksschule deutlich erweiterte Bildung, war aber zugleich in ihrer Wertigkeit nach oben gegenüber dem Gymnasium scharf abgesetzt. Sie spielte in der Landschuldebatte vor 1945 so gut wie keine Rolle. Im Zuge der Landschulerneuerung nach 1945 entwickelten die Konservativen aber ein – zunächst noch bescheidenes – Interesse an der ländlichen Hauptschule. Sie sollte nun – gleichfalls mit einem Curriculum, das sowohl entsprechende normative Orientierungen als auch entsprechende Qualifikationen betonte – „dem Land eine bäuerliche *Führungsschichte* [heranbilden], die auch nicht gezwungen, sondern bewußt und gewollt dem Land ihre Kraft zur Verfügung stellt“.<sup>38</sup>

1948, als Broer die ländliche Hauptschule als Schule für eine „bäuerliche Führungsschichte“ entwarf, schien es noch außer Frage zu stehen, dass die normale Schule für die breite Mehrheit der ländlichen Bevölkerung die

---

<sup>36</sup> Vgl. zu St. Martin und Hubertendorf: Dostal 2017; Dostal 2012; Lelleck 1989.

<sup>37</sup> Niederer 1931, S. 34.

<sup>38</sup> Broer 1948, S. 90. Hannes Broer war nach 1945 Direktor einer ländlichen Hauptschule in Schladming (Steiermark). Im Rahmen der österreichischen Landschulerneuerung nach 1945 sprach bzw. schrieb er wiederholt zu Fragen der ländlichen Hauptschule. Vgl. Göttlicher 2018, S. 244.

Volksschule war, die von der ersten bis zur achten Schulstufe besucht wurde. Das sollte sich in den folgenden Jahren rapide ändern. Zu Beginn der 1950er-Jahre kam es zu einer ersten Phase der Expansion der Hauptschule auch im ländlichen Raum, so dass diese Schulform dort (mit beachtlichen regionalen Disparitäten) um 1955 bereits auf dem besten Weg war, die Volksschuloberstufe einzuholen.<sup>39</sup> Diese Expansion war nicht dem Bemühen der Landschulernerneuerung um die Heranbildung einer besonders breiten ländlichen Führungsschicht zuzuschreiben, sondern einer erweiterten Nachfrage der ländlichen Bevölkerung nach höherwertigen Schulabschlüssen. Gegenüber dem früher stets beklagten Desinteresse der Landbevölkerung an schulischer Bildung manifestierte sich hier ein Mentalitätswandel, dessen Ursachen wohl zum Teil in sozioökonomischen Entwicklungen zu suchen sind: Der Anteil der ländlichen Bevölkerung, der in der Landwirtschaft die berufliche Zukunft seiner Kinder sah, wurde immer kleiner. Am Arbeitsmarkt außerhalb der Landwirtschaft aber waren schulische Zertifikate nachgefragt.<sup>40</sup>

Für der ÖVP nahestehende Protagonisten der Landschulernerneuerung stellte sich nun die Frage, wie man sich zu dieser ersten Bildungsexpansion verhalten solle, denn eine Verdrängung der Volksschuloberstufe durch die Hauptschule war ursprünglich nicht auf der Agenda der Landschulernerneuerung gestanden. Diese hatte ihr Hauptaugenmerk vielmehr der landgerechten Ausgestaltung der Volksschule gewidmet.<sup>41</sup> 1957 kam es auf einer gesamtösterreichischen Landschultagung zu einer Kontroverse zwischen zwei Schulmännern, die beide der ÖVP zuzurechnen waren. Während Gustav Schmidberger, Leiter einer ländlichen Versuchsschule in Oberösterreich, für eine Stärkung der Volksschuloberstufen und eine restriktive Handhabung des Hauptschulzugangs eintrat, plädierte der Salzburger Landesschulinspektor Matthias Laireiter dafür, möglichst vielen Kindern Zugangsmöglichkeiten zur Hauptschule zu eröffnen.<sup>42</sup>

Insgesamt setzte sich auf dieser Tagung und in den Folgejahren – durchwegs auch unter den der ÖVP zuordenbaren Schulmännern – der Standpunkt durch, dass es notwendig sei, möglichst allen Landkindern eine über das bisherige Niveau der Volksschuloberstufe hinausgehende Bildung zu bieten.<sup>43</sup> Die Konservativen verstanden sich dabei weiterhin als Anwälte der

---

<sup>39</sup> Vgl. Göttlicher 2018, S. 303-305.

<sup>40</sup> Vgl. ebd., S. 306-310.

<sup>41</sup> Im Vordergrund standen dabei – wie auch schon in den 1920er- und 1930er-Jahren – didaktisch-methodische Innovationen, wobei auch die konservativen Pädagogen aus dem Repertoire der klassischen Reformpädagogik schöpften.

<sup>42</sup> Vgl. Schmidberger 1959; Laireiter 1959 bzw. die Darstellung der Kontroverse bei Göttlicher 2018, S. 310-318. Zu Schmidberger vgl. Göttlicher 2018, S. 276. Zu Laireiter (1910-1990) vgl. Göttlicher 2018, S. 307.

<sup>43</sup> Vgl. Göttlicher 2018, S. 318-321.



ländlichen Welt, nur hatte sich die Perspektivierung des Landschulproblems verschoben. War es bisher darum gegangen, eine Schule zu etablieren, die den traditionellen normativen Orientierungen der ländlichen Bevölkerung möglichst weitgehend entsprach, stand nun die Forderung eines möglichst gleichberechtigten Bildungszuganges für Landkinder im Vordergrund.<sup>44</sup> Laireiters Ausführungen auf der oben erwähnten Landschultagung endeten mit den Sätzen: „Uns, die wir hier versammelt sind, trifft die große Verantwortung, jedem Kind in Stadt und Land die seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Schule zu geben. Daher in Zukunft: Gerechtigkeit auch dem Landkind!“<sup>45</sup>

## 6 Fazit

Landschulreform war für die Konservativen mit rückwärtsgewandten Leitvorstellungen verknüpft. Dabei sind einerseits romantische Topoi einer von den Zumutungen der Moderne unversehrten Welt anzutreffen, andererseits Idealbilder einer stabilen ständischen Gesellschaftsordnung. Die zunächst eindeutig konservative Orientierung dieser Entwürfe zur Landschulpädagogik wurde dann aber dadurch gebrochen, dass man einer konstatierten Krise der ländlichen Welt nicht nur durch die Rückbesinnung auf althergebrachte Werte, sondern zugleich durch Modernisierung begegnen wollte.<sup>46</sup> Modernisierung schien erforderlich in Hinblick auf gesundheitliche und hygienische Standards, aber auch im Hinblick auf eine Effizienzsteigerung der Landwirtschaft. Von konservativer Seite wurden also die Erosion traditioneller bäuerlicher Kultur einerseits und kulturelle Beharrung<sup>47</sup> andererseits *zugleich* als Problem wahrgenommen und die Landschule sollte *beides* leisten: die als kulturell wertvoll erachteten Elemente der ländlichen Lebenswelt erhalten *und* die unerwünschte Rückständigkeit des ländlichen Raums bekämpfen. Josef Schmiedinger formulierte das in sehr bezeichnender Weise: Der „Leitgedanke“ der Landschulreform müsse „den Grundfehler des *bäuerlichen Kulturprozesses* zu erfassen und zu verbessern suchen“.<sup>48</sup>

„Während der Bauer unserer Tage einerseits ein Stück nach dem anderen von seiner eigenartigen Kultur preisgibt, hängt er andererseits wieder an Traditionen, die ihm

---

<sup>44</sup> Damit verschob sich der Fokus der Debatte auch von didaktischen Fragen zu Fragen der Schulstruktur.

<sup>45</sup> Laireiter 1959, S. 116.

<sup>46</sup> Vgl. zum Folgenden Göttlicher 2018, S. 373-378.

<sup>47</sup> Den Begriff ‚kulturelle Beharrung‘ entlehne ich von Werner Bätzing. Vgl. Bätzing 2003, S. 255.

<sup>48</sup> Schmiedinger 1924, S. 14.

nur zum Schaden gereichen. Das gilt namentlich von dem Mißtrauen, das er großzügigen landwirtschaftlichen Reformen entgegenbringt. Auch diesem eigenartigen Zug soll die Schule Rechnung tragen.“<sup>49</sup>

*Technische und hygienische Modernisierung* und *kulturelle Restauration* gingen also als Zielvorgaben dieser Bildungsbemühungen Hand in Hand. Was bezweckt wurde, könnte man als Moderation des Modernisierungsprozesses bezeichnen, durch die erwünschte Aspekte von Modernisierung gefördert und zugleich unerwünschte Aspekte hintangehalten werden sollten. Ein weiteres Mal gebrochen wurden die konservativen Ambitionen dadurch, dass man zur Realisierung der pädagogischen Agenda von Beginn an auf eine Expansion der Schule im ländlichen Raum gesetzt hatte. Die Expansion der Schule kann aber selbst als Teil jenes Modernisierungsprozesses verstanden werden, den zu bekämpfen oder zu kontrollieren das eigentliche Ziel konservativer Landschulpädagogik war. Konsequenterweise setzten die Konservativen auch dann weiterhin auf die Expansion von Schule, als dies in den 1950er-Jahren erstmals auf breite Resonanz in der ländlichen Bevölkerung traf. Das Ende der Landschulerneuerung und der damit verknüpften konservativen Ambitionen um 1965 ist zwar großteils auf den Wandel gesamtgesellschaftlicher Diskurse zurückzuführen,<sup>50</sup> dass konservative Landschulreformer schon immer auf eine Expansion von Schule gesetzt hatten, ermöglichte aber den Anschluss der ‚alten‘ Landschuldebatte an das neue Paradigma des Bildungszugangs für alle.

## Quellen und Literatur

### Gedruckte Quellen

- [Die] Bildungsaufgaben der Landschule und das Leben. (1927): In: Österreichische Pädagogische Warte 22, S. 236-237.
- Broer, Hannes (1948): Die Hauptschule auf dem Lande. In: Lang, Ludwig (Hg.): Landschule und ländliche Erziehung in Österreich. Referate und Ergebnisse der Ersten Österreichischen Landschultagung, herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht. Wien, S. 85-103.
- Güttenberger, Heinrich (1925): Das Landkind nach Umwelt und Eigenart. Wien.
- Güttenberger, Heinrich (1932): Einkehr und Heimkehr. Wien.
- Laireiter, Matthias (1959): Planung und Ausbau eines ländlichen Hauptschulnetzes am Beispiel Salzburgs. In: Lang, Ludwig (Hg.): Die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Wien, S. 97-119.

---

<sup>49</sup> Ebd.

<sup>50</sup> Vgl. Göttlicher 2018, S. 346-348.

- Niederer, Gebhard (1931): Die ländlich-bäuerliche Fortbildungsschule in Österreich. In: Österreichische Pädagogische Warte 26, S. 31-35.
- Schill, Rudolf (1930): Programmatisches zum Landschulproblem. In: Österreichische Pädagogische Warte 25, S. 306-307.
- Schmidberger, Gustav (1959): Die Volksschuloberstufe im Sog der Hauptschule. In: Lang, Ludwig (Hg.): Die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Wien, S. 74-96.
- Schmidinger, Josef (1924): Der Weg zur Landschulerneuerung. In: Österreichische Pädagogische Warte 19, S. 13-15.
- Schmidinger, Josef (1925): Die Stillbeschäftigung in der neuen Stadt- und Landschule. Wien.
- Strebl, Franz (1924): Landschule und Produktion. In: Österreichische Pädagogische Warte 19, S. 36-38, 58-61.
- Strebl, Franz (1927): Schulwissenschaftlicher Lehrgang "Landschule". Veranstatet im Frühjahr I. J. von der Pädagogischen Akademie Elbing in Kottbus. In: Österreichische Pädagogische Warte 22, S. 279-282.
- Strebl, Franz (1934): Landschule und Ständestaat. In: Österreichische Pädagogische Warte 29, S. 38-39.
- Strebl, Franz (1956): Was in der Landschulfrage noch unbekannt ist. In: Erziehung und Unterricht 106, S. 597-608.

## Literatur

- Bätzing, Werner (2003): Die Alpen. Geschichte und Zukunft einer europäischen Kulturlandschaft. München.
- Dostal, Thomas (2012): Bildung im Herrgottswinkel. Zu den ideellen und pädagogischen Grundlagen von Architektur und Raumgestaltung ländlicher Heimvolkshochschulen am Beispiel des bäuerlichen Volksbildungsheims Hubertendorf 1928 bis 1938. In: Spurensuche 20/21 (1-4), S. 146-170.
- Dostal, Thomas (2017): Bildung zu „Volkstum und Heimat“ in der österreichischen Volksbildung der Zwischenkriegszeit. Wien.
- Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien.
- Göttlicher, Wilfried (2013): Die österreichische Landschulerneuerung in den langen 1950er Jahren. Verspätete Reformbewegung zwischen Restauration und Modernisierung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 19, S. 262-282.
- Göttlicher, Wilfried (2018): Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte. Wien.
- Göttlicher, Wilfried/Stipsits, Reinhold (2015): Schulreform als „Tor der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform, 1919-1934. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 78-100.
- Hanisch, Ernst (1995): Das System und die Lebenswelt des Katholizismus. In: Tálos, Emmerich/Dachs, Herbert/Hanisch, Ernst/Staudinger, Anton (Hg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933. Wien, S. 444-453.
- Hanisch, Ernst (2002): Die Politik und die Landwirtschaft. In: Ledermüller, Franz (Hg.): Geschichte der österreichischen Land- und Forstwirtschaft im 20. Jahrhundert. Politik – Gesellschaft – Wirtschaft. Wien, S. 15-189.

- Lelleck, Judith (1989): Bäuerliche Volksbildung in der Zwischenkriegszeit am Beispiel von St. Martin und Hubertendorf. Graz.
- Link, Jörg-Werner (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898 - 1968). Hildesheim.
- Staudinger, Anton/Müller, Wolfgang C./Steininger, Barbara (1995): Die Christlichsoziale Partei. In: Tálos, Emmerich/Dachs, Herbert/Hanisch, Ernst/Staudinger, Anton (Hg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918 - 1933. Wien, S. 160-176.

### **Anschrift des Autors**

Dr. Wilfried Göttlicher  
TU-Dresden  
Professur für Schulpädagogik:  
Schulforschung  
01062 Dresden  
wilfried.goettlicher@tu-dresden.de

Harald Jarning

## **Comprehensive schooling – the right way: conservative policies regarding common schooling in Norway, 1920-2020**

**Abstract:** In Norway, seven-year basic schooling for all children was decided upon by the Storting, the Norwegian parliament, in 1920. This article follows the comprehensive school issue over a century in the policies of the Conservative Party. With the notions of a ‘unified school’ and a ‘school for all’ as a nexus of educational policies, positions in the Conservative Party have, for long periods, oscillated between silent acceptance, modest irony and critiques of mainstream comprehensive school agendas. The phases of consent or conflict by the Conservative Party to common school reforms represent a litmus test of the sustainability of the ideal of a school for all. Representing the interests of the well-to-do, recurrent conservative orientations have included: A high regard for talent, recurrent fear of declining standards, trust in pedagogies of performance, and competitive promotion according to merit. In relation to the broad societal valuation of the tradition with the neighbourhood school as a common school, the right side of the political landscape has for long periods prioritized critique over confrontation. This pattern is in line with social and historical traditions of research that has emphasized consensus-building and trust as a key to understanding the patterns of broad settlements in education and other welfare policy areas in Norway as well as in the Nordic area.

**Zusammenfassung:** In Norwegen wurde 1920 vom Storting, dem norwegischen Parlament, eine siebenjährige Grundschulausbildung für alle Kinder beschlossen. In diesem Artikel werden die Verhandlungen zur Gesamtschulfrage in der norwegischen Konservativen Partei über ein Jahrhundert nachgezeichnet. Vorstellungen einer „Einheitsschule“ bzw. einer „Schule für alle“ dienten hierbei als bildungspolitisches Bindeglied. Die Positionen in der Konservativen Partei oszillierten zwischen stiller Akzeptanz, verhaltener Ironie und einer Kritik des Gesamtschulmainstreams. Zustimmung zu oder

Opposition gegen Gesamtschulreformen stellten dabei einen Lackmustest für die Tragfähigkeit des Ideals einer Schule für alle dar.

Die Konservative Partei vertrat vor allem die Interessen der Wohlhabenden. Folgende wiederkehrende Motive lassen sich aber darüber hinaus ausmachen: Eine hohe Wertschätzung des Begabungskonzepts, die immer wiederkehrende Angst vor sinkenden Standards, Vertrauen in die Leistungspädagogik und eine wettbewerbsorientierte Förderung nach individuellen Leistungen. Angesichts der breit abgestützten Wertschätzung der lokalen Schule als gemeinsamer Schule hat die rechte Seite der politischen Landschaft lange Zeit der Kritik Vorrang vor der Konfrontation eingeräumt. Dieses Muster steht im Einklang mit den Ergebnissen sozial- und geschichtswissenschaftlicher Forschung, die Konsensbildung und Vertrauen als Schlüssel zum Verständnis der dominanten Traditionen in der Bildungs- und Sozialpolitik sowohl Norwegens wie auch anderer nordischer Staaten betont hat.

**Keywords:** Comprehensive education, Einheitsschule, Norway, education and welfare state settlements, Høyre, the Conservative Party in Norway, Nordic model of education

## 1 Introduction: A seven-year common school

On 24<sup>th</sup> March 1920, the Norwegian parliament decided that state support for grammar schools would be restricted only to the secondary schools that built upon all seven years of basic folk schooling. This budgetary decision in 1920, a century ago, institutionalized the principle of a unified school as the first level of a system of education funded on democratic and egalitarian values. The decision was passed with 66 votes to 48. Supporters included the vast majority of representatives from *Venstre*, the Liberal Party, all representatives from the Labour Party and the small Radical People's Party, a few Conservatives and one agrarian vote. The opposition included, almost without exception, representatives from the Conservative Party, *Høyre*, representatives from the urban Free Liberals as well as a few representatives of *Venstre* and two agrarians.

By 1936, however, new legislation for the seven-year Unified School had gained general support in parliament and the new law was passed unanimously: "There was no struggle along party political lines concerning the basic school legislation anymore." These are the words that Nils Hjeltnet, the Social Democratic Minister for Church and Education at the time, used to characterize the educational climate of 1936. In line with this atmosphere, Sven Svensen, the Conservative chair of the standing committee on educa-

tion, started the plenary debate on the new legislation with the words, “It is a pleasure to see the positive will with which both the proposition, and the amendment, have been met in the chamber of the parliament. It seems that all now agree on all that has to be done.”

Three decades later, in an introduction of the new reform to the media in April 1967, Kjell Bondevik, the minister from the Christian Popular Party in charge of the reform that extended unified, basic schooling by two additional years, stated: “There is little of a political nature in the proposal on the basic school. One would hardly have seen a very different proposal from another government.”<sup>1</sup> Spanning half a century, these quotes introduce some of the political voices that have influenced issues associated with comprehensive schooling in Norway. The argument presented in this article is that, alongside the many obvious cleavages and diverging positions, construction of an educational common ground has shaped the political and public climate surrounding comprehensive school reforms in Norway over long periods of time.

In this article, the topic of comprehensive schooling is the thematic nexus, reflected in the policies of *Høyre*, the Conservative Party in Norway, over the course of the century from 1920 to 2020. The seven-year unified basic school was something of a unique accomplishment in Europe a century ago. During the interwar years, as well as in the second part of the 20<sup>th</sup> century, policy patterns in relation to comprehensive school issues, the successes as well as the confrontations,<sup>2</sup> remind us of the importance of studying the forms of broad support for schooling for all, in combination with analysis of repeated areas of discontent and opposition. Within a grand narrative of the triumph of unified schooling, the right side is often seen as a beautiful loser, the voice of worthy, but outdated traditions. A contention through this article is that such a narrative has paid little attention to modernizing contributions of conservative forces. Analytically, the degree of consent by the Conservative Party in common school issues here also offer a litmus test of the sustainability of the ideals of a school for all for a given historical period.

For at least a century, compulsory schooling in Norway has been organized along comprehensive principles, as they are known in the anglophone educa-

---

<sup>1</sup> Hjeltnveit 1969, p. 47. Svensen, *Sf* 1936, 6.7, p. 677. Kjell Bondevik, 10.04 1967, from Telhaug 1969, p. 129.

<sup>2</sup> The Conservative Party was alone in government in the 1920s, and from 1981 to 1983. The party was part of centre-right governments with prime ministers from other parties in the years 1965 to 1971, 1983 to 1986, 1989–90, 1997–2000 and 2001–2005. Since 2013, the prime minister of varied right and centre-right governments have been from the Conservative Party. Ministers for Church and Education were chosen from the Conservative Party in four governments during the 1920s, between 1981 and 1983, 2001 and 2005, and from 2013 until 2019.

tional discourses. Here, some awareness of variations and peculiarities in national and Scandinavian vocabularies on comprehensive schooling gives some extra background on the lines of establishment and phases of restructuring of common schooling. In Norway, a first bridge across the great divide between the academic examination schools and ordinary primary schools was in place before 1870, and old segmented patterns of schooling and estate-like pedagogies rooted in patriarchal and religious education had lost curricular hegemony by 1900. From the early 20<sup>th</sup> Century, this block of modern general and national subjects was seen as a common cultural denominator that supported a comprehensive restructuring of the basic folk school and post-compulsory secondary education.

*Enhetskole*, literally ‘the unified school’, was established as the programmatic keyword for these comprehensive reforms from the start of the 20<sup>th</sup> century and gained a wide cultural and social support. With expansion of the mass education system from the 1960s and the related extension of basic schooling to the age of 16, the notion of a school for all - *en skole for alle* - has been prevalent. Around 1990, following the shift towards a broad knowledge policy agenda over several decades, the term *felleskolen*, ‘the common school’, became an additional term that denotes comprehensive schooling.<sup>3</sup> From the turn of the 21<sup>st</sup> century, the hybrid catchword, ‘a knowledge school for all’, has been an additional phrase, found on the right as well as the left of the national political and educational landscape, used to emphasize integration of common school issues in a broad framework of contemporary knowledge policies.

## 2 Research on conservative education policies within a welfare state trajectory

“Høyre will pursue a Conservative progressive policy based on Christian cultural values, constitutional government and democracy, to promote personal freedom and social responsibility, co-determination and ownership rights, and a binding commitment to national and international cooperation.”<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Rust (1989) and Lauglo (1995) have interesting introductions to the modern educational history of Norway. Thuen (2018) follow the trajectories of the three keywords of common schooling from 1850 and onwards.

<sup>4</sup> From the mission statement from 1971; downloaded from <https://hoyre.no/politikk/program/> on 24.03.2020.



Scandinavian overviews<sup>5</sup> by Liedman, and by Isaksen and Syse, have pointed to a number of common elements of modern conservative political thought. Relevant keywords from their presentations of the conservative repertoire of ideas include loyalties towards traditions and persons; epistemic modesty; concern for institutions, habits and tradition; concern for modern personal and religious ethics; a high regard for discipline and merit; and a strong belief that effort should be rewarded. A positive regard for hierarchies, private ownership and for the promotion of knowledge and culture are important elements that characterize positions of the Conservative Party. Earlier relevant studies of conservative voices during the century of comprehensive school reform include the volumes on the general history of the Right Party<sup>6</sup> by Danielsen and Sejersted, as well as a more recent book by Notaker. The Right Party and educational conservatism are at the forefront of two books from 1984 and 2008 by Alfred O. Telhaug, the doyen of Norwegian history of education in the 20<sup>th</sup> century.

Within the field of education, dominant conservative orientations include the high importance attached to a western cultural canon, to educational values close to the research system, and to individual merit. A crosscutting issue associated with comprehensive forms of education is that of the differences between meritocratic<sup>7</sup> and egalitarian conceptions of educational goals and school reforms. Comparative studies by the British sociologist Castles in the 1970s, and the Norwegian historian Sejersted some decades later, have suggested that Scandinavian comprehensive school reforms are cases of meritocratic forms of redistribution rather than levelling educational egalitarianism. Research into modern Norwegian and Nordic historical trajectories seen as knowledge regimes, or as virtuous circles and common learning processes,<sup>8</sup> represent other attempts to get to the core of modern Scandinavia, including the common school traditions. Here, Rust, Thuen, and Sass are among educational researchers that have not only given attention to conflicting issue but also to the strive for settlements.

After this introduction, the main part of the essay presents the agendas and positions of *Høyre* on comprehensive schooling and related issues over the

---

<sup>5</sup> See Liedman (2002) on modern liberalism and conservatism (p. 272 onwards), and Isaksen & Syse's introduction (2009, pp. 6-22).

<sup>6</sup> Sejersted 1984, Notaker 2009 and Løvhaug 2007.

<sup>7</sup> Castles (1979, p. 49) points to that "[I]t is a meritocratic rather than an egalitarian structure, which results from a Social Democratic ideology in action." Sejersted (2005, p. 300) has commented that the meritocratic ideal of "equality of opportunity did not lead to an equality of outcome".

<sup>8</sup> Thuen 2018, Rust 1989, pp. 282-289, Telhaug et. al. 1999, Sass 2018 all analyse the development of common schooling. For general historical accounts, the articles by Slagstad (2003) and Skirbekk (2018) and the book by Sejersted (2005/2011) are relevant examples.

century from 1920. Conservative positions are in the first hand gleaned from parliamentary debates on the seminal comprehensive school reforms. Supplementary sources include manifestos of the Right Party from the decades of the same main reforms. In addition, books and interviews of key conservative educational politicians have been searched for examples of typical conservative positions on common schooling from central periods of school reforms. The profile of the Right Party on selected issues connected to the trajectory of unified schooling is discussed. At the end of the essay, visions and key positions of *Høyre* on common school issues are summed up.

### 3 The Norwegian Conservative Party on comprehensive schooling

#### 3.1 From 1920: Common schooling and varied schools for young people

From the beginning of organized mass politics in Norway in the 1880s, *Venstre*, the Liberal Party, profiled itself as ‘the’ modern schools party. *Venstre* was the centrepiece in the three-directional (right, centre and left-leaning) political landscape of the multi-party state phase from 1884 to 1940. Along with the small Radical People’s Party and the Labour Party on the left, *Venstre* had been instrumental in setting the agenda for an integrated system of education based on a common primary school. The excerpt below from a report by a parliamentary reform commission highlights the two concerns of this comprehensive school reform movement in Norway: that unified basic schooling should represent a common start, and then allow a varied and flexible choice of practical or academic educational routes in the secondary and tertiary education phases.

“What is needed now is an organic interconnection of the different kinds of schools. In short: in the seven-year primary school, there should be provision for a most varied and flexible system of continuation schools, differing according to the individual’s choice of position in life, probably changing in different regions, reflecting town and countryside needs, with schools partly having a more general educational character and partly having more specialized vocational profiles.”<sup>9</sup>

Conservative positions were not all against the idea of a common school for all children. Ironic comments about old educational privilege expressed genuine concerns for social needs and the nurturing of talent, along with the

---

<sup>9</sup> *Den parlamentariske Skolekommissjon I* (1927, pp. 8-9).

fear of a levelling of quality. During a major debate in the Storting on unified schooling in 1920, the Conservative representative Elias Trættemberg, with a background as a primary school teacher and supervisor, voiced a vision of a school for all in accordance with the Matthew principle:

“Our school system must give a free path for talent, and in the best possible way help forward those who are struggling. It is against all common sense at this moment to make the road longer and more difficult. I am convinced that it is a step backwards rather than an advance.”<sup>10</sup>

A unified school would need to be designed around flexible forms of differentiation, where “Every child, from the moment when peculiar abilities and some individual working habits start to show, shall, as far as possible, have his or her needs met in relation to these different abilities.”<sup>11</sup>

A highly regarded Conservative member of parliament in the interwar years was Sven Svensen (1863–1943). Svensen was for many years the leader of the standing committee on education and no orthodox Conservative. Already in 1911, Svensen was one of seven experts appointed by the Storting to investigate linkages between primary and secondary schooling. In 1935, he chaired the standing committee’s deliberations on the new grammar school legislation based on the seven-year unified folk school. His willingness to negotiate settlements across party lines is evident not least in the active reform wave in the second part of the 1930s. In 1935, he deliberately chose to be part of the majority that supported the new grammar school legislation. Most Conservative representatives supported a turn back to the legislation from 1896, under which pupils after five years of common schooling could attend a grammar school while the majority of the pupils would finish the two last years of primary school. In the final vote, this position by the majority in the Conservative Party, to go back to a four-year intermediate school, was supported only by a minority in the Storting.

Svensen’s position also represented acceptance of a professional and political corporatist style of educational policymaking and a strong voice for teacher unions, a pattern that started in the 1930s and lasted until 1990. A continuous argument by Svensen was that mutual understanding and cooperation needed to be cultivated between teachers in primary and secondary schools: “I think that those issues that still diverge need to be resolved in an intimate cooperation between the men and women of the folk school and of the grammar school.”<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> St. 1920, 23.3, p. 923.

<sup>11</sup> Elias Trættemberg, St. 1920, 23.3, s. 922.

<sup>12</sup> Svensen’s argumentation is from Innst. O.1 1935, pp. 59–64 and St. 1935, 7.2, p. 70.

In the Conservative Party history, Rolf Danielsen has underlined two conflicting conservative positions on the comprehensive school issue from the interwar years. Both positions were generally in favour of democratic education and equalization of rights to education. From this background,<sup>13</sup> it was possible during those years as a member of *Høyre* to argue either for a position that would see unified schooling for as long as possible as a first priority, or for a differentiated position that would prioritize variation in educational paths and facilitation of opportunities for early choice according to abilities and preconditions. In the examples above Svensen is a representative of the former position and Tretteberg of the latter.

### 3.2 From 1960: Comprehensive schooling in a mass education system

Two seminal public texts from 1945 provide an introduction to the educational setting in Norway after five years of war and occupation and highlight perceptions of school traditions and the educational system prevailing at this time. During the last year of the war, a group of politicians from the left, centre and right had elaborated a common political platform beyond party lines. The brief paragraph on education furthered two of the issues from the 1930s. The education sector as a whole had been fragmented and would need much stronger coordination. Vital equality issues included access for all irrespective of economic resources or place of residence, and the need to put vocational schools on an equal footing with grammar schools.

A common concern also expressed was that schooling should contribute to the education of young people's character and equip new generations for democratic citizenship, a mission that reflected how a democratic educational orientation had been renewed by wartime experiences. After the war, schools and the church were seen as the main national institutions that had shown civil courage and leadership in resistance against Nazification. In the first post-war years, these experiences had an impact on public discussions about the aims of schooling in a democratic society. The major example here is an open letter to the government from September 1945 entitled "The future of our culture", signed by various men of letters. Education had a prominent place in the document and sentiments such as the following were expressed: "Few, if any, were concerned that the school *also* has as its task to initiate the young generation in a world of intellectual and moral values."<sup>14</sup> Thus, the

---

<sup>13</sup> Danielsen 1984, pp. 352-353.

<sup>14</sup> From Jordheim 1971, p. 26.

open letter exhorted common engagement in civic values and the need for contributions from schools as vital cultural institutions to post-war reconstruction.

Educational politics had a marginal position during the first post-war decades. This is the main conclusion from a general overview of educational policy issues in election manifestos of political parties in Norway between 1945 and 2000 by Alfred Oftedal Telhaug<sup>15</sup> and colleagues. This book describes the first quarter of a century after the Second World War as a quiet and stable phase. Exceptions were limited to tensions around traditional cleavages in Norwegian culture and society: the place of Christianity in teaching and curriculum, centralization or decentralization, and cultural conflicts over the language of schooling.

### 3.3 A change of agenda: The coming of the “educational society”

The first paragraph from the manifesto of *Høyre* for the parliamentary election in 1965 marks a change of agenda for educational politics, seen not only in the Conservative Party:

“More and more, our society is becoming an educational society where demands for knowledge rise in all areas. It is our responsibility [to ensure] that these demands are met, and that our system of education at all levels gives all young people the greatest possible freedom in choice of education and affords them teaching of the highest quality. The pressure on schools must not lead to a levelling of standards.”<sup>16</sup>

Within this new agenda the education sector had left the overarching policy field of cultural policy. In the 1960s, educational policy established itself as a policy field of its own, accompanied by a growing number of national councils, other expert institutions, and researchers. In the same years *Høyre* had invested intellectually and politically in the search for alternatives to backward-looking notions of conservative foundations in educational policy work. Prior to the 1965 elections, the party had appointed a series of working committees that included established parliament representatives as well as newer intellectual voices. This search gathered arguments from various sources including the conservative intellectual journal *Minerva* (1957-1974). The core network around this journal, with its young, male, conservative university intellectuals, was in many ways a functional equivalent of today’s think tanks. In retrospect, comments from the most prominent conservative voice

---

<sup>15</sup> Telhaug 1999, p. 20f; also Sejersted 1984, pp. 272-280.

<sup>16</sup> *Skole og utdannelse*, Høyres programme for 1965-1968, p. 16.

on educational policy from 1960 to around 1990, Lars Roar Langslet (1936–2016), add nuances to the characterization of the quiet and stable field of educational policy:

“I would say that within the Conservative Party there was a steadily growing feeling that our people who were working with school policy were too evasive and nice and just following along [...]. But [...] it was an area of consensus in many ways; school policy, in this phase [...] became much more intensified when Lønning came in, and since [...] I came in, this gradually became an area of political confrontation during the 70s.”<sup>17</sup>

Per Lønning (1928–2016) was a highly articulate conservative scholar with a profound interest in educational issues, and a member of parliament for two periods from 1958 to 1965. Early on in debates on education, Lønning emphasized the need to focus on curriculum variation and differentiation: “Personally, I expect... that the so-called comprehensive school will potentially offer us a richly differentiated school type with greater possibilities to preserve the individual student’s abilities and dispositions than the school types we have today.”<sup>18</sup> In the education committee and in parliamentary debates, Lønning contributed not only by conservative positioning, but also in boundary work across party lines against new educational fashions from a growing tribe of pedagogic experts and policy intellectuals. After 1955, a layer of administrative progressivists had the new Innovation Council for Education as a home base. However, from left to right, the standing committee on education came together against the new pedagogic experts, as in this example of a univocal response:

“The Committee will as a matter of principle express that whatever negative aspects the inherited system of examinations has, it represents with its national censorship principles a feeling of safety against contingencies that is more thorough than in any other system tried in this country. One should be very careful about removing such a system until one has, by systematic and comprehensive development work, found alternatives that definitely work better.”<sup>19</sup>

After 1965 the challenges of mass education reform moved to the forefront of Norwegian public and political debates. During this implementation of the nine-year comprehensive school in Norway, the Conservative Party consented to and followed the majority, supporting the changes from visible to almost invisible forms of differentiation for two decades. In an early phase, pupils were permitted to choose between a practical vocational and a general track for the last two of the nine years of the basic school. Ability grouping

---

<sup>17</sup> From the thesis by Katharina Sass (2018, p. 177).

<sup>18</sup> Odelstinget, 5th March 1959.

<sup>19</sup> Innst. S. 219, 1960–61: 364.

was the model of differentiation implemented during most of the 1960s, before a compromise in the 1970s featured no organized differentiation. Lars Roar Langslet commented on the consent to this de-differentiation by himself and by Høyre with the following words:

“I myself supported the 'farewell' to the ability group system and do not want to deny my responsibility for this. But I must admit that I have become doubtful as to whether this was right. I think the ability group system was, pedagogically, a good solution for the question of differentiation and presumably better than the new regulation [is likely to be], with classes that are 'kept together’.”<sup>20</sup>

But against the left and centre parties in the 1970s, Langslet reiterated the trust of the Conservative Party in control and competition as pedagogic mechanisms. “The Conservative Party disagrees in principle with the abolition of grades and exams in the primary school... We won't solve this by taking away the measuring scales.”<sup>21</sup> However, while Per Lønning, in the early 60s, wholeheartedly supported grades throughout primary school, Langslet in the 70s did follow moderate progressivist pedagogies in not stressing competition in schools too early:

“At the level of the child, it is possible to bring forward a just defence for the abolition of grades: the grading system implies [...] increased conspicuousness of the competitive element, which again directs one's attention towards later schooling and work. Strong human reasons suggest that this element should not be emphasized at too early a stage of schooling.”<sup>22</sup>

Langslet was, throughout the 1970s, the most publicly heard conservative voice and a member of the parliamentary standing committee for education from 1969 to 1981. From 1973, he chaired the committee. He had a scholarly background as a historian of ideas and was a prominent public intellectual from the *Minerva* network. This intellectual conservative wing had positioned itself in a double confrontation; with liberalism as well as with radicalism. During the 1970s, he often made ideational contributions to educational issues in magazines and papers.

The new radicalism in education and cultural politics from the 70s also supported a bolder conservative attitude. Through the double line of arguments, the Conservatives gradually made a strong impact on the educational policy agenda that received plenty of coverage by public media. School policy issues where the Conservative Party did gain broad support in media and polls in these years included defence of marking and examinations, and the strive for meritocratic fairness in selection and admission policies. However, in a

---

<sup>20</sup> Langslet 1977, p. 56.

<sup>21</sup> Langslet. Sf 1974 8.5, p. 3126.

<sup>22</sup> Langslet 1977, p. 51.

book on Scandinavian social democracy, the British social scientist Francis Castles highlighted “the introduction by Norwegian bourgeois parties of fully comprehensive education”<sup>23</sup> from the late 1960s, as a key example of a political culture of compromise and quest for consensus during the same decades.

### **3.4 From 1980: Knowledge, choice, selection: Towards a change of agenda**

In a monumental history of Norway and Sweden in the 20<sup>th</sup> century, the Norwegian historian Francis Sejersted comments ironically on how the twilight of organized modernity left its stamp on the concept of welfare state institutions like the unified school: “High-quality standard solutions had been the aim of the social democratic welfare state. There should be no choice; everyone should get the same, and what everybody gets should be the best possible.”<sup>24</sup> Against a background of rising public debate about the darker aspects of the notion of unified schooling, the manifesto of *Høyre* for the 1981 elections announced a more active conservative profile in common school issues. Marking was to continue in the lower secondary basic school and organized differentiation was not to be prohibited. New recommendations included the introduction of a core curriculum, paired with an expansion of electives in the lower secondary part, as small steps towards greater standardization in core subjects matched with modest pedagogic individualization. From the 1990s, a knowledge policy agenda, that was initially promoted by the right, gained support across the political and educational landscape. Through such educational initiatives, the Conservative Party could move mainstream educational policy beyond earlier corporate welfare state progressivism and the related preferences for invisible as opposed to visible pedagogies.

### **3.5 The coming of the new educational governance**

The Conservative manifesto for the 1981 election had included a proposal to dismantle the Innovation Council that for decades was seen by the right as a progressivist stronghold beyond parliamentary control. By 1985, the government under Conservative leadership had closed down the council. This was a start of two decades of rapid organizational and accountability reforms

---

<sup>23</sup> Castles 1979, p. 98.

<sup>24</sup> Sejersted 2005, p. 518.



across all levels of the education system. In 1991 a Social Democratic government took a next major step against corporate educational progressivism and closed down the national sector councils for compulsory, secondary and further education. However, it was with the Conservative minister Kristin Clemet, who was in charge of the Ministry of Education from 2001 to 2005,<sup>25</sup> that a thorough restructuring of the governance of the education sector, based on a liberal principle of ‘arm’s length’ distance between policy development and management, came into full operation. Three interlinked reforms were implemented in the four years during which Clemet was in charge: The introduction of a thorough national quality assessment system in 2003; the establishment of the new central hub in non-political educational governance, the Norwegian Directorate for Education and Training, in 2004; and, the year after, a national curriculum framework based on specifications designed to be in tune with accountability-based lines of centralized control and local responsibility of results. This successful restructuring under Conservative leadership ended a fifty-year-old knowledge regime and layered pattern of political-professional corporatism. It included a deliberate decision by the Conservative leadership not to use the old keyword, the unified school<sup>26</sup> – *enhetsskolen*, anywhere in a key white paper to parliament.

The restructuring paved the way for legal and curricular reforms supporting tighter linkages across the traditional divide between compulsory and post-compulsory schooling. The new framework introduced a common law for compulsory as well as post-compulsory schooling, an integrated national curriculum for general as well as vocational tracks and for all school subjects, and overall quality and accountability measures, with the school owner holding the lowest level of responsibility. There is little left of the conservative epistemic modesty emphasized by Isaksen and Syse in the national redesign of political and depoliticized parts of this performance-based regime of governance.

The expansion in the first decade of the 21<sup>st</sup> century of this encompassing set of regulations and accountability measures have supported increased standardization, control and competition across the three tiers of educational politics and administration: the state, municipalities and counties. Educational welfare contributions for all have by general emphasize on performance pedagogies have promoted educational re-commodification; not in exogenous forms as by tuition fees, but in endogenous pedagogic forms. Through systematization of mechanisms of transfer and choice according to merit, well within the framework of common and free of charge compulsory and post-

---

<sup>25</sup> Helsvig 2017.

<sup>26</sup> From an interview with Kristin Clemet, quoted in the theses by Janicke Heldal Stray (2009, p. 203).

compulsory public schools, more emphasis has been placed on credentials and schooling as an individual rather than a combined public and individual good.

### **3.5 The curriculum of common schooling – a moderate middle ground**

In Norway the achievement of a moderate conservative stance has been reached on a number of educational issues that could reach out to the more religiously traditional Christian People's Party and at the same time to the more secular orientations of the left. In curriculum reforms the Right Party have had accidental advantages from being closer to mainstream multi-party politics than to the more orthodox Christian Party. At a number of policy crossroads, a combination of Christian culture and humanist values has been furthered, but without the earlier partiality. Gradual decoupling of common schooling from the church has also opened up the curriculum and teaching to a greater plurality of values and to more space for world religions and secular life orientations in the national curriculum. On a global scale, from the 1990s onwards, schooling and education have also met the intertwined challenges of knowledge politics and life politics. In Norwegian educational policies such new cross-cutting challenges have introduced paradoxes. While the Conservative Party voiced a neo-liberal gospel of freedom of choice,<sup>27</sup> the Labour Party has occasionally taken a more tradition-oriented stance, as seen in the introduction by the left of the knowledge school as a renewed vision of the unified school.

### **3.6 Supporting the neighbourhood school or a general policy for choice of schools**

From the 1980s a growing area of conflict grew around the organizing liberalist master idea of the time: freedom understood as maximization of individual choice. In primary and secondary education, the major line of conflict in the issue was seen between supporters and opponents of less restricted laws to regulate rights to state grants for independent schools.

In Norway, state grants for non-public primary and secondary schools were regulated by a law on private schools from 1970 onwards. A revision of the law in 1985 widened the conditions for public support beyond the intention

---

<sup>27</sup> Thuen 2018, pp. 190-194; Slagstad 2004.

to protect rights to alternative schools for religious minorities. With the introduction in 2003 of the Independent School Act, *friskoleloven*, based on a change from an act of purpose to an act of rights, general conditions relating to quality and competence widened the scope to establish independent schools.

From the 1990s, this change to an act of rights followed an greater focus in the Conservative Party on increased opportunities for school choice and for recognition of alternatives to the ordinary publicly owned schools under the responsibility of municipalities and counties. Since 2001, a key issue in the Conservative Party election manifestos was to secure educational freedom for parents to choose basic schools for their children, as well as to extend the choice of schools for students at upper secondary level. In a comparison of Sweden and Norway during the 20<sup>th</sup> century, Francis Sejersted made the following comment about this understanding of freedom: “Freedom of choice is a freedom for those who have the choice, but not for those who do not have the possibility of choosing. Freedom of choice for the first is the un-freedom of the second.”<sup>28</sup> The Independent School Act of 2003 led to a rapid increase in schools that competed in supplying the upper secondary general programme in competition with the public county-owned schools. From 2005, a new “red-green” government froze the regulations under the Act of Rights, and in 2007, the government made a formal agreement with the Christian Party to reintroduce a private school act more along the lines of 1985.

In 2015, the latest agreement relating to the independent school issue was reached between the Right government and the small Christian and Liberal parties. The same year a revised law on independent schools reintroduced a somewhat more open act of purpose, in combination with a provision banning any school receiving a public grant from profiting. When the new law was presented to the Storting, the Conservative Minister for Education stated that the new law was a deliberate compromise<sup>29</sup> and at the same time, highlighted the added quality of broad support for new legislation. As the minister stated in the debate, “This means that our most important task is to make the knowledge school, the public school, better. This is task number one.”

The agreement limited confrontation between the traditional key position of local schools and the public service responsibility of municipalities and counties. Furthermore, the retreat from broadside confrontation might indicate an adjustment in the Conservative Party in relation to comprehensive school issues. Under the headline “An inclusive knowledge school”, the current Conservative manifesto introduces the section on basic schools, where a separate bullet point promoting parents’ choice of school on a broad scale is

---

<sup>28</sup> Sejersted 2005, p. 447.

<sup>29</sup> Torbjørn Røe Isaksen, ST 11.06.2015, Sak 3. Endringer i privatskolelova mv, p. 4085.

missing. A proposal on school choice in the manifesto has been sustained only in relation to upper secondary schools and to cover choice within a county, and the option for students to choose a track and institution according to performance.

#### 4 Consent and confrontations – *Høyre* and the common school issue

One of the concluding remarks in the history of the Conservative party from 1984 is that the *Høyre* had “always been a party representing the interests of the well-to-do in society”.<sup>30</sup> From the Conservative side, a strategy has often been to “restrain the radical Labour Party”,<sup>31</sup> partly by supporting moderate positions, by keeping a low profile for the party on highly controversial issues, and through the strengthening of non-socialist alliances.

The century from 1920 onwards has been characterized by the quest for an up-to-date common school as a baseline in the system of education, and this has, in the Norwegian case, supported comprehensive school reforms encompassing left- and right versions. While broad support for common schooling has been a core element in a long, modern and democratic educational trajectory,<sup>32</sup> conservative positions have largely been formed in shifts between consent, irony and critiques of reforms towards extended common schooling. From the start *Høyre* included two conflicting conservative positions on the issue of common schooling; to keep up unified schooling for as long as possible as a first priority, or to give priority to variation in educational paths and early choice according to abilities. Broadside conflicts have been exceptions found in two periods; in the long decade from 1920 ended by the common school and welfare state settlements of the 1930s, and over a decade from the start of the 21<sup>st</sup> century. During both periods, conflicts between knowledge regimes<sup>33</sup> have been seen as an important background.

During the 20<sup>th</sup> century, compromises have been reached in a number of cross-cutting cultural and educational issues, finding a middle ground between traditional and more secular forces. Paradoxically, *Høyre* has had an easy ride in this respect, as actual educational developments have been close to conservative orientations. With the coming of mass education, however, the loss of aura and authority of modern cultural institutions and a post-canonic environment have had deep impacts on the foundations of the educa-

---

<sup>30</sup> Sejersted 1984, p. 419.

<sup>31</sup> Sejersted 1984, p. 417.

<sup>32</sup> Rust 1989. Thuen 2018.

<sup>33</sup> Slagstad 2004, p. 73, Helsvig 2017.

tional policies of *Høyre*. The loss of traditional points of reference from the church is an obvious case.

Still, conservative values and positions include general concern for basic virtues represented by modern institutions: a high regard for culture and learning, respect for training and proficiency, fair and impartial professional judgement and authority, consideration for human rights and the rule of law, and the obvious high standing of private ownership and competitive spirits as fundamental driving forces. More than other parties the education policies of the Right Party have thus promoted merits and standards affiliated with academia and other high culture institutions.

The moderate conservative line over a century in the common school issue echoes research that emphasize consensus-building as a key to modern Norwegian and Nordic trajectories. The degrees of consent or confrontation from the Conservative Party can here be seen as a mark of the sustainability of the ideals of a common school. From the research by Val D Rust, an interesting example here is his comment on the mutual, but seldom articulate awareness in the Norwegian case: “[...] that education cannot function as a national enterprise unless there is a general commitment to it by participants, by the broad citizenry who must gain some sense of ownership of any educational reform endeavour”.<sup>34</sup> Today’s policy landscape also seems to move beyond simple confrontations and aggregation of power resources, and is more in line with policy styles that elevate contributions from mutual learning.<sup>35</sup> In the Norwegian case, however, conservative positions in common school issues still maintain their characteristic meritocratic twist.

## Acknowledgements

The author would like to thank Karl Øyvind Jordell, Inga Bostad, Fredrik Thue and the HumStud research group for their encouragement and valuable comments, as well as the editors and two anonymous reviewers for all suggestions that have supported the rewriting of this article.

---

<sup>34</sup> Rust 1989, p. 287.

<sup>35</sup> Skirbekk (2018, p. 142) offers a broader analysis of the centrality of learning processes and mutual trust. For similar traits, Castles (1979) introduces the notion of *virtuous circles*. Sejersted (1983) discusses related cases as an expression of policymaking and as processes of problem-solving in a more deliberate vein; and Thuen (2018, p. 179) understands historic shifts in common school policies as a balancing of preferences for *enhetsskole* versus *kunnskapsskole*.

## Sources and Literature

### Digital Archives

The digital archive of the Storting is the source for information about the educational positions of the Høyre party in debates on key issues. Original formulations can be found by searching for the date of documents and pages.

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/?tab=Index#secondaryfilter>

Conservative Party manifestos have been partly accessed using the digital archive of the National Library of Norway, bokhylla.no and Høyre party web pages. Data on the political system was retrieved from the NSD (e.g., election manifestos), as follows: <https://nsd.no/polsys/data/parti/partidokumentarkivet/>

Where no other source is given, Norwegian-English translations are those of the author.

### Literature

Boyd, W. (Ed.). (1930): *Towards a new education*. NY: Alfred A. Knopf.

Castles, F.G. (1979): *The Social Democratic Image of Society*. London: Routledge & Kegan Paul.

Danielsen, R. (1984): *Borgerlig oppbyggingspolitikk 1918–1940*. Høyres historie 2. Oslo: Cappelen.

Dokka, H.J. (1975): Enhetsskoleproblemet i den norske skolens historie, i Harbo, T. et al. *Skolen og samfunnet*. Oslo: Fabritius forlag.

Helsvig, K. (2017): *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie (1945–2017)*. Oslo: Pax.

Hjeltnveit, N. (1969): *Vekstår og vargtid*. Oslo: Aschehoug.

Isaksen, T.R. and H. Syse (2009): *Konservatisme*. Oslo: U-forlaget.

Jordheim, K. (1971): *Fra folkeskole til grunnskole*. Oslo: U-forlaget.

Langslet, L.R. (1974): *Frihet og orden*. Oslo: Cappelen.

Langslet, L.R. (1977): *Uro i skolen*. Oslo: Cappelen.

Liedman, S-E. (2002): *Från Platon til kommunismens fall*. Stockholm: Bonners.

Løvhaug, J. (2007): *Politikk som idékamp*. Oslo: Pax.

Müller, D. et al. (1987): *The Rise of the Modern Educational System*. Cambridge: CUP.

Notaker, H. (2011): *Høyres historie 1975–2005*. Oslo: Cappelen.

Rust, V.D. (1989): *The democratic tradition and the evolution of schooling in Norway*. NY: Greenwood Press.

Sass, K. (2018): *Cleavages and Coalitions*. Comprehensive School Reforms in Norway and North Rhine Westphalia (1954–1979). Bergen: University of Bergen.

Sejersted, F. (1983): Politikk som interessekamp eller styringsproblem, in Bergh, T. (Ed.). *Deltakerdemokratiet*. Oslo: U-forlaget.

Sejersted, F. (1984): *Opposisjon og posisjon. 1945–1981*. Høyres historie 3. Oslo: Cappelen.

Sejersted, F. (2005): *Sosialdemokratiets tidsalder. Norge og Sverige i det 20. århundre*. Oslo: Pax.

- Skirbekk, G. (2018): Processes of Modernisation; Scandinavian Experiences, in *Transcultural Studies 14*. Brill: Leyden.
- Slagstad, R. (2004): Shifting knowledge regimes: The metamorphosis of Norwegian reformism. *Thesis Eleven*. Sage journals.
- Telhaug, A.O. (1969): *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet*. Oslo: Didakta.
- Telhaug, A.O. (1969): *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet*. Oslo: Didakta.
- Telhaug, A.O. (1984): *Høyre om?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Telhaug, A.O. (2008): *Norsk skole i kulturkonservativt perspekt*. Oslo: Abstrakt.
- Telhaug, A.O. et al. (1999): *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945–2000*. Oslo: Cappelen.
- Thue, F. (2017): Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv, in *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1-2017. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thuen, H. (2018): Fellesskoleideen, i von Wright, M. & T. Kvernbekk (Ed.): *Barn og deres voksne*. Oslo: Cappelen.
- Tveit, K. (2008): Privatskolane – til gang eller skade for den offentlige skolen?, in Beck & Vestre (Ed.): *Skolen i aftenlandet*. Oslo: Didaktika.
- Wiborg, S. (2009): *Education and Social Integration. Comprehensive Education in Europe*. NY: Palgrave.

### **Anschrift des Autors**

Harald Jarning  
Department of Education  
University of Oslo  
P.O. Box 1092, Blindern  
0317 Oslo  
harald.jarning@iped.uio.no

Julia Kurig

## **Gymnasiale Elitebildung zwischen Diktatur und Demokratie: Kontinuität und Wandel konservativ-pädagogischer Theoriebildung zwischen den 1930er und 1950er-Jahren am Beispiel Heinrich Weinstocks (1889-1960)**

**Zusammenfassung:** Der Aufsatz zeigt die Leistungsfähigkeit des Konservatismus-Begriffs für die Historische Bildungsforschung am Beispiel der Schriften von Heinrich Weinstock (1889-1960), einem bislang nur wenig beachteten pädagogischen Lehrstuhlinhaber und Altphilologen. An seinen Schriften zwischen den 1930er und 1950er-Jahren werden Kontinuitäten und Transformationen konservativ-pädagogischer Theoriebildung zwischen nationalsozialistischer Diktatur und früher bundesrepublikanischer Demokratie nachgezeichnet. Kann man Weinstocks Konzepte der 1930er-Jahre dem weltanschaulichen Feld der Konservativen Revolution zuordnen, so zeigen diese nach 1945 das Profil eines deradikalisierten christlichen Konservatismus.

**Abstract:** This essay shows the efficiency of the concept of conservatism for historical educational research using the example of the writings of Heinrich Weinstock (1889-1960), a pedagogical professor and classical philologist who has received little attention to date. His writings between the 1930s and 1950s trace the continuities and transformations of conservative educational theory-building between the National Socialist dictatorship and the former Federal Republican democracy. If Weinstock's concepts of the 1930s can be assigned to the ideological field of the Conservative Revolution, after 1945 they show the profile of a deradicalized Christian conservatism.

**Schlagworte:** Heinrich Weinstock, Konservatismus, Elitäre Demokratie, Dritter Humanismus, Christlicher Konservatismus



## 1 Einleitung

Die Leistungsfähigkeit des Konservatismus-Begriffs für die Historische Bildungsforschung soll am Beispiel eines bislang nur wenig beachteten pädagogischen Lehrstuhlinhabers, Schulbürokraten, Altphilologen und Schulleiters gezeigt werden: Heinrich Weinstock (1889-1960). An seinen Aktivitäten und Publikationen zwischen den 1930er und 1950er-Jahren sollen Kontinuitäten und Transformationen pädagogischer Theoriebildung zwischen Diktatur und früher bundesrepublikanischer Demokratie rekonstruiert werden. Politische, schulpolitische, bildungstheoretische und curriculare Positionierungen verbanden sich bei Weinstock als einem Interessenvertreter des humanistischen Gymnasiums in einer für die Geschichte der gymnasialen Bildung im 20. Jahrhundert aussagekräftigen Weise. Nach einigen Ausführungen zu einem für die historische Forschung anschlussfähigen Konservatismus-Begriff (II.) sollen die Positionen Weinstocks zwischen Nationalsozialismus (III.) und früher Nachkriegszeit (IV.) nachgezeichnet und auf ihre konservativen Implikationen hin befragt werden.

## 2 Konservatismus als Objekt (bildungs-) historischer Forschung

Nicht nur in der politischen Debatte bleibt oft diffus und vage, was mit ‚Konservatismus‘ bzw. dem inflationär verwendeten Adjektiv ‚konservativ‘ jeweils genau gemeint ist. Auch in der historischen Forschung ist der Begriff umstritten und hat zu höchst unterschiedlichen Versuchen geführt, ihn jenseits dessen, als was er sich selbst versteht – nämlich als eine pragmatische, von ‚gesundem Menschenverstand‘ geleitete ‚Haltung‘<sup>1</sup> –, zu definieren. So konsensfähig noch die Einsicht zu sein scheint, dass ‚Konservatismus‘ eine politische und intellektuelle Strömung ist, die als Reaktion auf Aufklärung und Französische Revolution entstanden und damit als ein spezifisches Pro-

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu die regelmäßigen medial geführten Debatten zu Fragen wie ‚Was heißt heute eigentlich konservativ?‘, in denen dieses anti-ideologische Selbstverständnis von konservativer Seite immer wieder aufs Neue formuliert und propagiert wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang z.B. die 1962 in der Zeitschrift „Der Monat“ unter dieser Frage geführte Debatte, wo der Konservatismus zu einer im Gegensatz zu den modernen ‚rationalistischen‘ und geschlossen utopischen Ideologien „prinzipiell anderen Form und Gestalt von Denkstil, Lebensgefühl und Welterfahrung“ (v. Merkatz 1962, S. 55), zu einem Denken, das aus „Haltung und Gesinnung“ und nicht aus „geschlossener Theorie“ (Dürrenmatt 1962, S. 33) resultiere, erklärt wird. Vgl. zu dieser Legitimationsstrategien konservativer Ideologie und ihren Paradoxien Biebricher o.J., S. 17ff.

dukt der Moderne zu betrachten ist,<sup>2</sup> so sehr variieren die Auffassungen hinsichtlich der kontinuierenden Elemente in dieser historisch im Hinblick auf Inhalte, Ziele, Trägerschichten, Parteien äußerst wandlungsfähigen Bewegung. Ansätze, die den Konservatismus auf eine bestimmte ‚bewahrende‘ oder bestenfalls reformerisch-antirevolutionäre Haltung zum sozialen Wandel festlegen wollten,<sup>3</sup> sind dabei ebenso an der historischen Variabilität des Phänomens gescheitert wie solche, die ihn an bestimmte soziale Milieus und Trägerschichten zu binden<sup>4</sup> und ihn dann so konsequent wie angesichts fort-dauernder Verwendung wenig überzeugend „aus der Liste der politischen Strömungen des 20. Jahrhunderts“<sup>5</sup> zu streichen versucht haben. Anschlussfähiger und im Hinblick auf die Analyse der Wandlungsprozesse konservativer Theoriebildung zwischen Nationalsozialismus und früher Bundesrepublik aussichtsreicher erscheint eine Definition von Kurt Lenk, die von bestimmten politischen Grundentscheidungen und Kernannahmen ausgeht, die den jeweils konkreten historischen Ausformungen konservativen Denkens zugrunde liegen. Zu diesen Kernannahmen zählt Lenk den „Wertprimat übergreifender Ganzheiten“, „Freiheit als Bindung“, „die Vorstellung einer invarianten Natur des Menschen“, die „Rechtfertigung sozialer Ungleichheit“ und „die Legitimation politischer Autorität und Herrschaft von oben“.<sup>6</sup>

Lenks Definition ist anschlussfähig an neuere Versuche, den Konservatismus zu fassen: Sowohl Michael Freeden in seinem Versuch, Ideologien in konzentrischen Kreisen von Kernkonzepten, anliegenden und angelagerten Konzepten zu beschreiben,<sup>7</sup> als auch Thomas Biebricher in seiner jüngst erschienenen Studie zur „Erschöpfung des deutschen Konservatismus“<sup>8</sup> gehen aus von bestimmten, relativ stabilen, wenn auch keineswegs zwingend konsisten-

---

<sup>2</sup> Vgl. Schildt 1998, S. 15.

<sup>3</sup> Hayden White z. B. hat den Konservatismus in seiner Studie „Metahistory“ über seine Form des Umgangs mit sozialem Wandel zu bestimmen versucht. Konservative sind nach diesem Verständnis misstrauisch gegenüber sozialem Wandel, setzen auf organisches Wachstum und sind „ausgeprägt sozial kongruent“, d. h. stimmen mit den gegenwärtigen Strukturen überein (White 1991, S. 39). Diese Begriffsbestimmung scheitert am Phänomen der ‚Konservativen Revolution‘.

<sup>4</sup> So plädiert Stefan Breuer in seiner Studie zur „Anatomie der Konservativen Revolution“ für einen „konkreten, an eine bestimmte geschichtliche Epoche gebundenen Begriff“ des Konservatismus, dessen Geschichte er mit dem Ende der traditionellen Adels Herrschaft im 19. Jahrhundert als abgeschlossen betrachtet. In seitdem auftretenden Strömungen wie der „Konservativen Revolution“ kann er keine neuen „Varianten des Konservatismus“ erkennen, sondern nur „Suchbewegungen in der Moderne“, die tief „von dem für die Moderne typischen Voluntarismus und Ästhetizismus durchdrungen sind“ (Breuer 1995, S. 5).

<sup>5</sup> Ebd., S. 2.

<sup>6</sup> Lenk 1998, S. 637.

<sup>7</sup> Vgl. Freeden 1996.

<sup>8</sup> Biebricher o. J., S. 19.

ten Motiven bzw. Elementen konservativer Theoriebildung. Dabei steht die Identifikation von Kernannahmen nicht im Dienste der Bestimmung einer wie auch immer verstandenen überhistorischen ‚Essenz‘ von Konservatismus, wohl aber geht es um die Herausarbeitung relativ dauerhafter Elemente, die durch Generalisierung und Vereinheitlichung empirischer historischer Befunde gewonnen und – bis zu ihrer möglichen Modifikation durch neue empirische Analysen – in Theorien mittlerer Reichweite<sup>9</sup> formuliert werden können. Lenks Bestimmung von normativen ideologischen Kernelementen bietet ein für die historische Forschung ausreichend flexibles, sozial- und kulturhistorisch zu konkretisierendes Theoriegerüst, das sowohl die Analyse illiberaler als auch liberaler Ausformungen konservativer Theoriebildung heuristisch leiten kann – und damit die für die Geschichte konservativen Denkens im 20. Jahrhundert entscheidende Trennlinie zwischen antidemokratischen und demokratischen Varianten des Konservatismus zu verarbeiten und zu überbrücken vermag.<sup>10</sup> Die Konzentration auf solche inhaltlichen Kernelemente konservativer Theorie soll dabei nicht der Anlass sein, in alte ideengeschichtliche Vorstellungen von jenseits der Sprache und der Geschichte liegenden Ideen zurückzufallen, sondern leitend soll die Erkenntnis sein, dass Bedeutungen sprachlich, sozial und historisch konstituiert sind, und dass in Begriffen und Diskursen verdichtete Sinnentwürfe daher in umfassender Weise kultur- und sozialhistorisch kontextualisiert werden müssen.<sup>11</sup> Auf diese Weise konzeptualisiert, soll im Folgenden die Anschlussfähigkeit und heuristische Leistungsfähigkeit des Konservatismus-Begriffs für eine Historische Bildungsforschung demonstriert werden, die sich für die historisch komplexen und in jeglicher pädagogischen Theoriebildung präsenten Ausformungen des ‚Politischen‘ interessiert. Neuere Begriffe des Politischen wie der des französischen Philosophen Rancière reduzieren ‚das Politische‘ zu Recht nicht auf das im engeren Sinne politische, mit Staat und Regierung identifizierte System. Der Dissens, der ‚dem Politischen‘ zugrunde liegt und seinen Ursprung hat in den konstitutiven Spaltungen des Sozialen,<sup>12</sup> durch-

---

<sup>9</sup> Vgl. Merton 1994.

<sup>10</sup> Rödder 2019, S. 26ff.

<sup>11</sup> Eine solche historische Methodologie steht u. a. in den Traditionen der durch Koselleck begründeten Begriffsgeschichte (vgl. Koselleck 1979) und der Diskursgeschichte (vgl. Landwehr 2009), soweit diese kultur- und sozialhistorische Perspektiven verbinden, erkenntnistheoretisch nicht einem Sprachidealismus verfallen und in hermeneutischer Perspektive das Subjekt der Artikulation als sinnverändernde Instanz nicht aus ihrer Zeichen- und Sprachtheorie streichen (vgl. zum Konzept einer historisch-hermeneutischen Diskursanalyse Kurig 2015, S. 35-64).

<sup>12</sup> „Das Wesentliche der Politik“, so Rancière, „ist der Dissens“ (Rancière 2008, S. 35). Und: „Vom Politischen können wir sprechen, wenn es einen Ort und Formen für die Begegnung von zwei heterogenen Prozessen gibt“ (ders. 2010, S. 85).

zieht alle gesellschaftlichen Bereiche und insbesondere die Pädagogik, die an der Reproduktion bzw. Veränderung der Gesellschaft bzw. ihrer symbolischen und sozialen Ordnung mitarbeitet, indem sie die Prozesse der Entwicklung des Individuums praktisch und theoretisch gestaltet. Pädagogische Theorie und Praxis sind nie ‚nur‘ pädagogisch, ihre Autonomie ist bestenfalls relativ, als gesellschaftliche Phänomene haben sie immer einen Bezug auf die Antagonismen und Differenzen, die das Politische konstituieren. Deren Erforschung ist zentral für eine Historische Bildungsforschung, die sich für den historischen Wandel des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft „in seiner Vermittlung durch Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse“<sup>13</sup> interessiert.

### **3 Heinrich Weinstock als Exponent konservativ-revolutionärer pädagogischer Theoriebildung im Umfeld der NS-Machtergreifung 1933**

Heinrich Weinstock gehört zu den immer noch wenig erforschten Vertretern pädagogischer Theorie und Praxis im 20. Jahrhundert.<sup>14</sup> 1889 in Elten am Niederrhein als Sohn eines Kreisschulrats geboren,<sup>15</sup> studierte er Germanistik, Klassische Philologie und Philosophie seit 1908 in Bonn, München, Berlin und Münster. Nach Studienreferendariat und Wehr- und Kriegsdienst (1913-1918) durchlief er während der Weimarer Republik verschiedene Tätigkeiten im Höheren Schuldienst und der Schulverwaltung, bevor er ab 1926 (bis zunächst 1939) Direktor des humanistischen Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums in Frankfurt am Main wurde. Neben umfangreicher publizistischer Tätigkeit entfaltete Weinstock vielfältige Aktivitäten in der Schulverwaltung und -politik<sup>16</sup> und rückte, „zu den engen Mitarbeitern im ‚Pädagogischen Kreis um den Kultusminister Becker‘“ auf.<sup>17</sup> Ab 1931 übernahm er einen zweistündigen Lehrauftrag für die Bildungslehre der höheren Schulen am Pädagogischen Seminar der Universität Frankfurt am Main und konnte seine

<sup>13</sup> Groppe 2018, S. 5.

<sup>14</sup> Ausnahmen: Lingelbach 1987, S. 203-212; Feidel-Mertz/Lingelbach 1994, beide vor allem zu Weinstock während des Nationalsozialismus; zu Weinstock insgesamt Kurig 2015.

<sup>15</sup> Zur Biographie vgl. Horn 2003, S. 369f.; Wulfhorst 1988.

<sup>16</sup> Seit 1927 war er in der Kommission zur Reform der Hochschulen im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin unter Carl Heinrich Becker tätig, wo er 1929 entscheidend an der Neuordnung der Ausbildung der Studienreferendare in Preußen mitwirkte. 1931 war er Mitglied einer Kommission für Jungakademikerfragen im Reichsinnenministerium und saß von 1931 bis 1933 im Schulausschuss des Deutschen Hochschultages.

<sup>17</sup> Hammerstein 2012, S. 807.

Lehrtätigkeit während der ein Drittel der Hochschullehrerschaft betreffenden Entlassungs- und Zwangsemeritierungswelle an der als linksliberal geltenden Frankfurter Universität im Kontext der nationalsozialistischen Machtergreifung weiterführen. Mit Ernst Krieck, dem neuen Rektor der Universität (seit dem Sommersemester 1933) stand Weinstock für die neue nationalpolitische Ausrichtung des Pädagogischen Seminars nach der Verdrängung einer sich gerade entwickelnden sozialwissenschaftlichen Pädagogik (durch Paul Tillich, Carl Mennicke und Hans Weil vertreten).<sup>18</sup> Dennoch geriet er mit den neuen Machthabern, insbesondere mit Ernst Krieck, bald aneinander, Schriften von ihm wurden 1936 verboten. Nach seinem Kriegsdienst von 1939 bis 1945<sup>19</sup> übernahm Weinstock vom 1. Januar 1945 bis zum 1. April 1946 dann erneut die Leitung des Kaiser-Friedrich-Gymnasiums, wurde 1946 Vertreter des Lehrstuhls für Philosophie und Pädagogik an der Universität Frankfurt und 1949 ordentlicher Professor dort. 1957 wurde Weinstock emeritiert und starb am 8. März 1960 in Bad Homburg vor der Höhe.

Weinstocks Publikationen im Kontext der NS-Machtergreifung<sup>20</sup> haben für das Verhältnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus – so schon Lingelbach – den Status von „Quellen von erheblicher Aussagekraft“.<sup>21</sup> Sie zeigen, welche gesellschafts- und bildungspolitischen Hoffnungen (und Illusionen) sich von bildungsbürgerlicher Seite auf den neuen Staat richteten, wie man versuchte, elitär-gymnasiale Konzepte und ‚geistesaristokratische‘ Forderungen in das noch relativ offene bildungs- und wissenschaftspolitische Feld des Nationalsozialismus ‚einzuschleusen‘ und diesen im eigenen Sinne auszugestalten. Unter Anknüpfung an die Thesen Heideggers in dessen berühmter Rektoratsrede<sup>22</sup> empfahl Weinstock 1934 in seiner Schrift über die „griechische Polis“ und ihren „Beitrag zu einer deutschen Bildung heute, an Thukydides erläutert“, der „deutschen Polis“<sup>23</sup> die Mitarbeit des Bildungsbürgertums an der politischen Macht. Den „Wissensdienst“ einer sich durch „Wissensbildung“ auszeichnenden „Wissenselite“,<sup>24</sup> deren Ausbildungsort das Gymnasium sei, stellte er dabei „als dritte der drei

<sup>18</sup> Vgl. Feidel-Mertz/Lingelbach 1994, S. 707; vgl. auch Lingelbach 2006.

<sup>19</sup> Von 1941 bis 1944 war er Offizier in der Nachrichten-Abteilung bei dem Generalstab des Militärbefehlshabers in Frankreich.

<sup>20</sup> Die Publikationen Weinstocks aus der Zeit der Weimarer Republik können hier nicht genauer analysiert werden, sie müssten im Hinblick auf eine stufenweise Radikalisierung sozialselektiver gymnasialer Theorie analysiert werden. Vgl. die Zusammenstellung von Weinstocks Schriften der 1920er-Jahre von Wulforst 1988, S. 38.

<sup>21</sup> Lingelbach 1987, S. 203.

<sup>22</sup> Vgl. Heidegger 1933; zu Weinstocks Hochschätzung Heideggers als der seiner Ansicht nach „bedeutendsten Stimme bisher im Chor der Hochschulreformer“: Weinstock 1935, S. 466.

<sup>23</sup> Weinstock 1934, S. 84.

<sup>24</sup> Ebd., S. 21. Vgl. dazu die Formulierungen bei Heidegger, der in seiner Rektoratsrede von „Arbeitsdienst, Wehrdienst und Wissensdienst“ (Heidegger 1933, S. 17) gesprochen hatte.

großen Formen des Volksdienstes“<sup>25</sup> dem Arbeits- und Wehrdienst an die Seite: „sapientis est ordinare! Des Wissenden Amt ist die Ordnung.“<sup>26</sup> Dabei sollte der ‚Wissende‘, wie Weinstock ihn versteht, nicht der kontemplative, volksferne ‚Intellektuelle‘ sein, sondern die Existenzform des Wissenden sei, so Weinstock in Übernahme nationalsozialistischer Terminologie, „aktive, ja heroische Existenz.“<sup>27</sup>

Der Begriff der „Ordnung“ ist zentral in Weinstocks Texten: In ihm zeigt sich die für die konservative Kulturkritik der modernen Gesellschaft typische Wahrnehmung, dass es eben die ‚Ordnung‘ ist, die der modernen demokratischen Gesellschaft als ‚amorpher Massengesellschaft‘ fehlt und die ihr durch berufsständische Gliederung und die ‚ordnende‘ Kraft einer gebildeten Elite zurückgegeben werden müsse. Die „Polis“ ist für Weinstock Modell einer geordneten, weil gegliederten Gesellschaft, sie ist – in Abgrenzung von der modernen demokratischen Gesellschaft – nicht „Pferchung von Masse sondern Gemeinschaft von Personen.“<sup>28</sup> Weinstock orientiert sich politisch an der platonischen Staatskonzeption mit ihrer strengen Einteilung der Gesellschaft in klar abgegrenzte Klassen, an deren Spitze eine bildungsaristokratische Elite als Teil des „Gesamtgefüge[s] gesunder Volksordnung“<sup>29</sup> ihre Legitimation aus ihrem „Dienst der Bildung“<sup>30</sup> am und für das Volk erhält. Im Kontext ihrer Zeit verweisen Weinstocks Konzepte auf Gesellschaftsmodelle der Konservativen Revolution wie die von Othmar Spann entworfene Idee des Ständestaats<sup>31</sup> als einer hierarchisch-berufsständisch gegliederten und autoritär geführten Gesellschaft. Der ‚Stand‘ – nicht im Sinne des alten Geburts-, sondern des modernen Berufsstandes – war in den 1920er und noch in den 1930er-Jahren ein beliebtes, Integration und Harmonie jenseits individualistischer ‚Zersplitterung‘ versprechendes soziales Ordnungsmodell.<sup>32</sup>

Bildungstheoretisch gehören Weinstocks Konzepte der 1930er-Jahre in den Kontext des unter dem Schlagwort des ‚dritten Humanismus‘ erneuerten Humanismus der Weimarer Republik, der die antike Kultur unter der Priorität des Staatlich-Politischen deutete, die platonische Einheit von Geist, Macht und Sittlichkeit postulierte und den Anschluss des Humanismus an aristokratisch geprägtes, am Führer-Gefolgschaftsmodell orientiertes obrigkeitstaatliches Denken versuchte.<sup>33</sup> Die wissenschaftliche Richtung des vielgestaltigen

---

<sup>25</sup> Weinstock 1934, S. 18.

<sup>26</sup> Ebd., S. 20.

<sup>27</sup> Weinstock 1935, S. 479.

<sup>28</sup> Weinstock 1934, S. 42.

<sup>29</sup> Weinstock 1934/35, S. 89.

<sup>30</sup> Ebd., S. 94.

<sup>31</sup> Vgl. Sontheimer 1994, S. 199ff.

<sup>32</sup> Vgl. Nolte 2003.

<sup>33</sup> Zum Dritten Humanismus vgl. Fritsch 2007, Stiewe 2011.

‚dritten Humanismus‘ verbindet sich vor allem mit dem Namen Werner Jaeger (1888-1961), des führenden Klassischen Philologen der 1920er-Jahre, als dessen „eifrigster Verfechter“<sup>34</sup> Weinstock von Zeitgenossen wahrgenommen wurde. Weinstocks Platon-Rezeption folgt eben dieser ‚dritt-humanistischen‘ Lesart Platons, den man in den Mustern der konservativen Kritik an der Weimarer Republik und dem Projekt einer autoritären Staatsneugründung rezipierte.<sup>35</sup> Wie Jaeger versuchte auch Weinstock trotz explizit antihumanistischer Propaganda von Seiten der NS-Erziehungswissenschaft,<sup>36</sup> die Ideologie des ‚dritten Humanismus‘ den neuen Machthabern nach 1933 als geistiges Fundament anzudienen.<sup>37</sup> Während aber Jaeger die unüberbrückbaren Differenzen zwischen seinem Konzept und der NS-Ideologie bald erkannte und bereits 1934 in die USA emigrierte, bemühte sich Weinstock deutlich länger um eine (dritt-)humanistische Mitgestaltung nationalsozialistischer Bildungsvorstellungen. Dabei ist er in seiner Bereitschaft, die liberalen und individualistischen Implikationen des Humanismus als „Irrlehre“<sup>38</sup> zu verabschieden, weit gegangen.<sup>39</sup> Anknüpfen konnte er dabei an die kritische Auseinandersetzung geisteswissenschaftlicher Bildungstheorie mit dem Neuhumanismus, wie sie vor allem Eduard Spranger (1882-1963) ab 1909 geleistet hatte.<sup>40</sup> Humanistische Traditionen lässt Weinstocks in den 1930er-Jahren propagiertes Bildungsideal – der „volkverwurzelte heimatreue zuchtvoll sich einordnende männlich wehrhafte durch und durch politische deutsche Mensch“<sup>41</sup> – kaum mehr erkennen.

<sup>34</sup> Diese Charakterisierung stammt von Ernst Wüst, vgl. Fritsch 2007, S. 125. In seiner Sophokles-Studie bezieht sich Weinstock explizit auf Jaeger (Weinstock 1934, S. 5), „griechische Paideia“ ist auch sein bildungstheoretisches Leitbild (Weinstock 1935, S. 469).

<sup>35</sup> Vgl. Orozco 1994.

<sup>36</sup> So erklärte Ernst Krieck in seinem 1932 veröffentlichten Buch „Nationalpolitische Erziehung“ den „Humanismus in der Bildung“ als „Gegner“ des kommenden „Dritten Reiches“ (zit. n. Giesecke 1999, S. 47). Diese Kritik steigerte sich bis zur radikalen Ablehnung, vgl. den „kritischen Epilog“ auf den ‚dritten Humanismus‘ von Hans Drexler, Ordinarius für Klassische Philologie an der Universität Breslau und überzeugter Nationalsozialist (Drexler 1937).

<sup>37</sup> Vgl. Jaeger 1933.

<sup>38</sup> Weinstock 1934, S. 29.

<sup>39</sup> „Starke Beflissenheit“ in Weinstocks Anpassung an den Nationalsozialismus konstatierten auch Zeitgenossen, so z. B. O. Schumann, Professor für mittellateinische Philologie in Frankfurt, in einem Brief vom 19.07.1934 an seinen Bekannten M. Havenstein (abgedr. in: Hammerstein 1988, S. 76).

<sup>40</sup> Während Spranger im Schlusskapitel seines Humboldt-Buches von 1909 noch das – kritische – Anknüpfen an den Neuhumanismus versuchte, grenzte er sich in den folgenden Schriften deutlicher vom Liberalismus und Individualismus des Neuhumanismus ab (vgl. Spranger 1916, S. 18).

<sup>41</sup> Weinstock 1936, S. 145.

In Weinstocks Schriften dieser Zeit zeigen sich aber nicht nur die Muster der zeitgenössischen politisierten Platon-Deutung, sondern auch die typischen Muster pädagogischer Nietzsche-Rezeption.<sup>42</sup> Unter Bezug auf Nietzsches Vorträge über „die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ stilisierte Weinstock Nietzsche Ende 1934 zum historischen Weggefährten im Kampf um die Wiederherstellung des „aristokratischen Charakters echter Bildung“,<sup>43</sup> worunter er verstand: die Abweisung des – schulpolitisch zu NS-Zeiten ausichtslosen – „bolschewistischen Ruf[s] nach der ‚Einheitsschule‘“,<sup>44</sup> und die Verschärfung der gymnasialen Selektion. Sein Gesellschafts- und Bildungsmodell kulminierte im Bild einer dreigliedrigen Gesellschafts-„Maschine“ mitsamt dem ihr entsprechenden Bildungsmodell,<sup>45</sup> das den sozialen Führungsanspruch der gymnasial gebildeten Elite soziologisch und bildungstheoretisch für die Industriegesellschaft zu begründen versuchte und das – unter Anknüpfung an eine lange Tradition von Denkmodellen gesellschaftlicher und pädagogischer ‚Dreigliedrigkeit‘<sup>46</sup> – einen Beitrag leistete zur „Erneuerung des Schulwesens als berufsständisch und klassenspezifisch gegliedertem System.“<sup>47</sup> Unter Berufung auf die Schriften Wilhelm Hartnackes (1878-1952)<sup>48</sup> hielt Weinstock jede Verbreiterung höherer Bildung für eine „ernste Gefahr für das Volksganze“<sup>49</sup> durch „Überwuchern der Minderwertigen.“<sup>50</sup>

<sup>42</sup> Vgl. Niemeyer 2002, S. 174ff.

<sup>43</sup> Vgl. Weinstock 1934/35, S. 84.

<sup>44</sup> Weinstock 1935, S. 476. Der Eindruck, dass die neue NS-Regierung ein Einheitsschulsystem einführen könnte, war im Bildungsbürgertum zunächst entstanden, weil von nationalsozialistischer Seite öfter von ‚deutscher Gemeinschaftsschule‘ (allerdings oft in Abgrenzung zur Konfessionsschule gemeint) die Rede war. Die schulpolitische Realität zeigte aber bald sehr deutlich, dass mit sozialrevolutionären Maßnahmen in diesem Bereich nicht zu rechnen war. Dieses Abrücken von der „nationalen Einheitsschule“ rechtfertigte man ideologisch mit der Begründung, die Einheit werde „heute nicht durch äußerliche Abschwächung der Eigenart jeder Schulart gesucht“, sondern sei „in der weltanschaulichen Gleichrichtung und Geschlossenheit aller Erzieher und aller Schularbeit“ zu finden (Benze 1940, S. 37).

<sup>45</sup> Weinstock schrieb 1936: „Die Maschine [...] braucht Menschen die sie bedienen und in Gang halten, solche die sie beaufsichtigen und flicken, schließlich solche die sie erfinden und verbessern. Die große Masse der ersten Schicht leistet reine Handarbeit im vorgeschriebenen Vollzug, die zweite Schicht tut praktische Arbeit, die aber ihr Gesetz kennt, die dritte schließlich erkennt Gesetze der Praxis, zweifelt geltende fruchtbar an, findet neue“ (Weinstock 1936, S. 31).

<sup>46</sup> Vgl. Kurig 2015, S. 141ff.

<sup>47</sup> Zymek 1985, S. 94.

<sup>48</sup> Als sächsischer Volksbildungsminister gilt Hartnacke als „wichtigster Vertreter einer sozialdarwinistisch und rassenhygienisch argumentierenden Bildungssoziologie in den 30er-Jahren“, dessen wichtigstes Ziel „die ‚Züchtung‘ eines ‚politischen Bildungsadels‘ durch Auslese der ‚oberen Leistungsgruppe‘ in der höheren Schule“ (Harten u. a. 2006, S. 10) war.

<sup>49</sup> Weinstock 1936, S. 23.

<sup>50</sup> Ebd., S. 63.



Die vertikale Gesellschafts- und Bildungsstruktur rechtfertigte er als „Ergebnis eines großen geschichtlichen Ausleseverfahrens auf Grund erbbiologischer Tatsachen“, <sup>51</sup> dessen Infragestellung „Chaos“ <sup>52</sup> stifte. Weinstocks gymnasial-elitäre Bildungskonzepte gehören in das Umfeld sozialselektiver, auf die Begrenzung des Zustroms in die höheren Bildungseinrichtungen zielender schulpolitischer Konzepte, wie sie auch das NS-Erziehungsministerium verfolgte. Anders als das bereits kurz nach der Machtergreifung verabschiedete „Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ <sup>53</sup> argumentierte Weinstock zwar nicht rassistisch-antisemitisch, aber mit seinem soziobiologisch legitimierten Konzept leistete er einen Beitrag zu jenen im Feld der Humanwissenschaften zwischen 1933 und 1945 verbreiteten Modellen eines „radikalen Ordnungsdenkens“, <sup>54</sup> die die Idee eines vor Belastungen durch ‚Minderwertige‘ zu schützenden und seine Leistungsfähigkeit durch Auslese sicher stellenden ‚Volkskörpers‘ propagierten.

Weinstock entfaltete seine pädagogischen Konzepte der 1930er-Jahre in einem politischen Bezugssystem, das – vor allem, was die Gegner angeht – viele Berührungspunkte mit dem weltanschaulichen Feld des Nationalsozialismus aufweist: Feindbilder waren der „kollektivistische Bolschewismus“, der „individualistische Liberalismus“ <sup>55</sup> und die Demokratie. Vor dem Hintergrund einer metaphysischen Sinngebung des Ersten Weltkriegs <sup>56</sup> propagierte er das Ziel einer hierarchisch gegliederten und durch eine gymnasiale Elite zu führenden Volksgemeinschaft, das „Maß aller Erziehung“ war für ihn „nicht der einzelne Mensch, sondern die göttliche Norm der völkischen Lebensgemeinschaft“. <sup>57</sup> Gemäß der von Kurt Lenk analysierten konservatismusspezifischen „Grundentscheidungen“ haben bei Weinstock „übergreifende Ganzheiten“ wie ‚Stand‘ oder ‚Volk‘ „Wertprimat“, <sup>58</sup> das Individuum gewinnt bei

---

<sup>51</sup> Ebd., S. 43.

<sup>52</sup> Ebd., S. 76.

<sup>53</sup> Vgl. Titze 1995, S. 29. Beim „Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ vom 25.04.1933 ging es nicht mehr nur um die Lösung der ‚Überfüllungskrisen,‘ die Weinstock mit seinem Konzept vor allem im Auge hatte, sondern auch um die konsequente Umsetzung der nationalsozialistischen Idee einer rassisch homogenen ‚Volksgemeinschaft.‘

<sup>54</sup> Vgl. Raphael 2001.

<sup>55</sup> Weinstock 1934/35, S. 95.

<sup>56</sup> Die Ideen für die neue „völkische Lebensgemeinschaft“ (Weinstock 1934, S. 28) bezieht Weinstock aus seiner Erfahrung des Ersten Weltkriegs, dem er „metaphysische Wirkung“ zuschreibt (ders. 1934/35, S. 82): In den „Erschütterungen des Weltkrieges“, so Weinstock, sei die Erkenntnis freigelegt worden, dass es der „objektive Geist“ sei, der dem „kleinen kärglichen in sich zum Fragment verurteilten in allerlei Süchte und Träume ratlos verlorenen Einzeldasein“ Sinn verleihe (ders. 1934, S. 25).

<sup>57</sup> Weinstock 1934, S. 28/29.

<sup>58</sup> Lenk 1998, S. 637.

ihm nur „Freiheit [...] als Glied des und im Dienst am Ganzen“, <sup>59</sup> soziale Ungleichheit in der vertikalen Gesellschaftsstruktur hält er für eine Folge der biologisch festgelegten „invarianten Natur“ <sup>60</sup> des Menschen. Die Legitimation „autoritärer“ Herrschaft reicht in Weinstocks Etatismus bis zur Rechtfertigung des mörderischen Staates. <sup>61</sup> Mit dieser Struktur und ihrem ausgeprägt antidemokratischen, -liberalen und revolutionsaffinen Charakter ist seine pädagogisch-politische Theoriebildung der 1930er-Jahre der Konservativen Revolution zuzuordnen. <sup>62</sup> Unterschiede zum Nationalsozialismus bestehen vor allem im Fehlen des rassistischen Antisemitismus und des extremen Nationalismus als den Kernelementen nationalsozialistischer Weltanschauung, <sup>63</sup> hier bleiben seine Schriften zumindest ambivalent. <sup>64</sup>

Weinstocks weiterer Weg im Nationalsozialismus ist typisch für einen bürgerlichen Vertreter der Konservativen Revolution. Wie z. B. auch bei Ernst Jünger, Carl Schmitt oder Martin Heidegger führte er von anfänglicher Affinität <sup>65</sup> zu einer Distanzierung vom Nationalsozialismus, die in den Prozess der Entfaltung konservativer NS-Kritik im Verlauf der 1930er-Jahre gehört. Seine bildungsbürgerlich grundierten Versuche, die nationale Revolution im eigenen Sinne auszugestalten und der ‚Wissenselite‘ alte Freiheits- und Mitspracherechte zu sichern, wurden von den Wortführern des nationalrevolutionären Flügels der NS-Pädagogik zudem schon bald durchschaut, die kritische Rezension Ernst Kriecks von Weinstocks Schrift über die „höhere Schu-

---

<sup>59</sup> Ebd.

<sup>60</sup> Ebd.

<sup>61</sup> Weniger als der Idee einer „harmonischen Gemeinschaft“ (Weinstock 1934, S. 46), die für seinen Geschmack zu viele utopische, romantisch-schwärmerische und weltverbessernde Elemente hatte, interessierte sich Weinstock für die „volksgemäße Verfassung des völkischen Lebens“ (ebd., S. 48), „die harte Wirklichkeit des unerbittlich fordernden Staates“ (ebd., S. 46), der, „wenn es wirklich um seine Existenz geht“, das Recht habe, „auch Unschuldige zu opfern und Schuldige zu schützen“ (ebd., S. 56).

<sup>62</sup> Zur genaueren Analyse der Berührungspunkte zwischen Weinstock und der Konservativen Revolution, vor allem bzgl. der Konzeptionen von Technik, vgl. Kurig 2015, S. 167-195.

<sup>63</sup> Weinstocks Tochter Ursula Wulfhorst führt aus den von Weinstock hinterlassenen Dokumenten an, dass dieser 1932 „zwei Quintaner mit Arrest bestraft(e) wegen ‚rüpelhaften Betragens‘ gegen drei Jungen aus der benachbarten Judenschule“ (Wulfhorst 1988, S. 39). Angesichts der Unzuverlässigkeit dieser Quelle ist dieser Vorgang allerdings überprüfungsbedürftig.

<sup>64</sup> So stellt er trotz aller Zugeständnisse an „die ursprüngliche Tiefe“ und das „dunkle Geheimnis der Rasse“ z. B. fest: „So ist wirkliche Rasse nicht, wie eine Rassenmythologie einmal fabelte, eine eindeutige vor- und übergeschichtliche Ursprünglichkeit, sondern alle Kulturvölker stellen geschichtlich vollzogene Durchkreuzungen von Rassetypen dar, und gerade als solche sind sie geschichtsbildend geworden“ (Weinstock 1936, S. 59).

<sup>65</sup> 1933 wurde Weinstock zwar Mitglied im Stahlhelm (trat bereits 1933/34 bei Überführung des Stahlhelms in die SA wieder aus), 1934 im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) und 1935 in der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV).

le im deutschen Volksstaat“ zeigt dies.<sup>66</sup> Weinstocks Schriften über die „Polis“ von 1934 und über die höhere Schule von 1936<sup>67</sup> wurden 1936 verboten, der Vorsitz des wissenschaftlichen Prüfungsamtes an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität und die Mitgliedschaft im pädagogischen Prüfungsausschuss der Provinz Hessen-Nassau wurden ihm entzogen, ohne dass er deswegen seine Stelle als Schuldirektor oder seine Lehrtätigkeit an der Universität aufgeben musste oder gar polizeilich verfolgt wurde.<sup>68</sup>

#### 4 „Deradikalisierung“: Auf dem Weg zum liberalisierten christlichen Konservatismus der frühen Bundesrepublik

Für Weinstocks politisch-pädagogisches Bezugssystem nach 1945 ist wichtig, dass sich bereits zwischen seiner Schrift von 1934 und der von 1936 die Bedeutungen bestimmter Begriffe und Konzepte langsam verschoben: In Bezug auf die „Person“ betonte Weinstock nun deren „Freiheit“,<sup>69</sup> dem Staat empfahl er jetzt, „Macht“ nicht „mit Gewalt“<sup>70</sup> zu verwechseln, und mit dem Begriff des „Abendlandes“ sollte die politische Sphäre auf „Gott und Sittlichkeit“<sup>71</sup> verpflichtet werden. Überwog 1934 noch der hoffnungsvolle Anspruch auf Mitgestaltung, so begann sich in Weinstocks Schrift von 1936 bereits widerständiges Potential zu entfalten, auch wenn sich dieses – wie Lingelbach feststellt – weniger auf die „inhumanen Inhalte und Ziele der nationalsozialistischen Erziehung“ bezog als primär der Sorge vor den

<sup>66</sup> Ernst Kriek erkannte in Weinstocks Schrift von 1936 „die nackte Reaktion“ bildungsbürgerlicher Kreise (Kriek 1936, S. 54) und den Versuch, „bestehende Einrichtungen, die der Erneuerung bedürfen, mit neuen Methoden vor der notwendigen Erneuerung zu retten, indem man dem überständig Alten eine (scheinbar) neue Begründung gibt“ (ebd., S. 53). Nach den Vorstellungen Kriecks, der als Sohn eines unselbstständigen Maurers und Kleinbauern eine ganz andere Herkunft hatte als Weinstock, den Aufstieg über die Volksschullehrerausbildung geschafft hatte und sich vor dem Ersten Weltkrieg im Rahmen des Deutschen Lehrervereins für den Zugang von Arbeiterkindern zur höheren Bildung engagiert hatte, konnte die ‚völkische Erneuerung‘ nicht im Bündnis mit den alten bürgerlichen Eliten in Wissenschaft und Gesellschaft realisiert werden.

<sup>67</sup> Vgl. Weinstock 1934 und Weinstock 1936.

<sup>68</sup> Das Verbot der Schriften verweist auf eine Phase der Universitätsentwicklung, in der Partei-Ideologen nach dem Hinausdrängen von ‚Nicht-Ariern‘ und der Ausschaltung der politischen Opposition zunehmend auf „eine schärfere Abgrenzung und einen radikalen Bruch auch mit den etablierten nationalkonservativen Mehrheiten im akademischen Feld“ (Raphael 2001, S. 13) drängten, mit ihren Maßnahmen im Rahmen des grundsätzlich pragmatischen Kurses des Regimes in der Kontrolle der Wissenschaft aber letztlich eher erfolglos blieben.

<sup>69</sup> Weinstock 1936, S. 16.

<sup>70</sup> Ebd., S. 56.

<sup>71</sup> Ebd., S. 66.

„scheinbar ‚egalitären‘ Tendenzen der nationalsozialistischen Massenorganisationen“<sup>72</sup> geschuldet war. Dennoch: Die Enttäuschung über den neuen Staat brachte Weinstock dazu, seine Staatsmetaphysik zu relativieren, den Persönlichkeitsrechten größeren Stellenwert beizumessen und bzgl. der ‚Zähmung‘ des Nationalsozialismus auf christliche Ethik zu setzen. Diese Transformationen erleichterten Weinstock nach 1945 den Anschluss an die neuen, nicht zuletzt durch die Alliierten bestimmten „Ressourcenkonstellationen“, <sup>73</sup> die er in seinen Schriften als Vertretungsprofessor für Pädagogik an der Frankfurter Universität seit 1946, als ordentlicher Professor dort seit 1949 nicht ignorieren konnte.<sup>74</sup>

Aufschlussreich für das Geflecht aus Kontinuität und Wandel, das sich in Weinstocks Schriften nach Ende der NS-Diktatur entfaltet, ist seine 1947 erschienene Schrift „Die abendländische Ordnung der deutschen Bildungsanstalten“<sup>75</sup> – eine Antwort auf die alliierte, von der amerikanischen Zook-Kommission bereits 1946 und dann in der Direktive Nr. 54 1947 formulierte Kritik am gegliederten deutschen Schulsystem und der deutschen Organisationsform höherer Bildung.<sup>76</sup> Seine schulpolitische Parteinahme für das Gymnasium entfaltet Weinstock hier auf der Grundlage einer Deutung des Nationalsozialismus als Konsequenz einer säkularen, ‚technokratischen‘ Moderne, die alle ethischen Bindungen verloren, Ordnungen zerstört und durch die „totale Organisation“<sup>77</sup> ersetzt habe:

„In Trümmern liegen ja nicht nur die Betriebe des Ungeistes, sondern mitgerichtet ist die ganze vermessene Entwicklung, die mit Faustens Empörung begann und in die Eiszeit der Technik endete, da die Herzen, zuerst der Gottesfurcht, bald auch aller Ehrfurcht bar, in Nihilismus erstarrten.“<sup>78</sup>

Weinstocks Deutung repräsentiert den durch die vor 1895 geborene Generation hegemonial geprägten deutschen NS-Bewältigungsdiskurs der frühen Nachkriegszeit,<sup>79</sup> in dem der Nationalsozialismus als allgemeines Modernitäts- und Säkularisierungsphänomen ‚entnationalisiert‘ und seine Ursachen in

---

<sup>72</sup> Lingelbach 1987, S. 211.

<sup>73</sup> Ash 1995, S. 904.

<sup>74</sup> Als Vertretungsprofessor war er mit der alliierten Auflage ausgestattet, „nur die Geschichte der Pädagogik bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts in den genehmigten Vorlesungen“ vorzutragen (vgl. Hammerstein 2012, S. 810). Über den langwierigen Besetzungsprozess der Professur vgl. ebd., S. 804-810.

<sup>75</sup> Weinstock 1947. Die nach ihrem Leiter George F. Zook benannte Kommission sollte im Sinne der Reeducation und im Auftrag der US-amerikanischen Regierung Empfehlungen zur Reform des deutschen Bildungssystems erarbeiten.

<sup>76</sup> Vgl. dazu genauer Gass-Bolm 2005, S. 82.

<sup>77</sup> Ebd., S. 13.

<sup>78</sup> Ebd., S. 5.

<sup>79</sup> Vgl. Eberan 1985, S. 188.

ideengeschichtlich-metaphysischer Spekulation gesucht wurden. Mit den Schlagworten ‚Nihilismus‘, ‚Vermassung‘ und ‚Technokratie‘<sup>80</sup> wurden hier aufklärungs-, kultur- und modernitätskritische Deutungsmuster aktualisiert, nun allerdings – anders als in den 1920er und 30er-Jahren – ohne die Perspektive eines ‚revolutionären‘ Auswegs aus der Moderne. In einer für ehemalige Konservative Revolutionäre nach 1945 typischen Weise reflektierte auch Weinstock nicht bzw. nicht öffentlich die eigene Beteiligung an der Durchsetzung der NS-Herrschaft im Bereich von Wissenschaft und Bildung.<sup>81</sup> Auch er stellte sich nach 1945, wie z. B. die Brüder Jünger oder Carl Schmitt, als während der NS-Zeit marginalisierter „geistiger Widerständler“<sup>82</sup> dar, auch er thematisierte nicht die „subtilen Umdefinitionen“ und „semantischen Umbauten“, <sup>83</sup> die er stillschweigend in seinen pädagogisch-politischen Konzepten vollzog.

Zu den Transformationen gehörte zunächst vor allem der für die westdeutschen Nachkriegsdiskurse typische Utopieverlust,<sup>84</sup> der sich auch in Weinstocks Konzepten nach 1945 spiegelt. Seinen Diagnosen einer unhintergebar entfremdeten Moderne, in deren Pathologie er ‚der Technik‘ – dem Diskurs der Zeit entsprechend vor allem im Sinne einer bestimmten instrumentellen Rationalitätsform<sup>85</sup> – eine zentrale Rolle zusprach, korrespondierten ‚abendländische‘<sup>86</sup> Bildungs- und Erziehungskonzepte, die im Wesentlichen Widerstands- und Kompensationsstrategien für eine im Ganzen kaum noch lenkbar erscheinende Moderne waren. ‚Abendländisch‘-gymnasiale Bildung sollte den „Ungeist“<sup>87</sup> der totalitär-technischen Moderne durch ihre Orientierung an Antike, Christentum und deutschem Idealismus ‚heilen‘ und korrigieren.<sup>88</sup> Mit Konzepten eines religiös bzw. metaphysisch gebundenen Humanismus versuchte Weinstock, ‚Humanität‘ gegen die inhumanen Konsequenzen einer nihilistischen, der Technik ‚verfallenen‘ Moderne zu sichern, zu deren för-

---

<sup>80</sup> Weinstock 1947, S. 12.

<sup>81</sup> In einem Brief an Ernst Kriecks Tochter Ilse vom 27. Mai 1946, in dem er darlegte, warum er Kriek ein positives Gutachten (‚Persilschein‘) verweigerte, stellte sich Weinstock als „Fanatiker [...] der Wahrheit und der Gerechtigkeit“ dar (Weinstock 1946, S. 44). „Verdrängungssucht“, so Weinstocks 1946 erhobener Vorwurf gegen Kriek (ebd., S. 43), betraf nach Weinstocks Vorstellungen nach 1945 nur die Anderen.

<sup>82</sup> Morat 2004, S. 164.

<sup>83</sup> Weisbrod 2002, S. 31.

<sup>84</sup> Vgl. dazu Nolte 2000, S. 208ff.

<sup>85</sup> Zum Technikdiskurs der frühen Nachkriegszeit in den westlichen Besatzungszonen vgl. Kurig 2015, S. 264-298.

<sup>86</sup> Zum allgegenwärtigen Schlagwort des ‚Abendlandes‘ in den frühen westdeutschen Nachkriegsdiskursen vgl. Schildt 1999.

<sup>87</sup> Weinstock 1947, S. 4.

<sup>88</sup> Zum pädagogischen ‚Abendland‘-Diskurs und zur Rekonstruktion humanistischer Bildung nach 1945 vgl. Kurig 2017.

dernden Faktoren er – in interessanter Umdeutung gegenüber den 1930er-Jahren – die ‚realistische Bildung‘<sup>89</sup> rechnete. Grundsätzliche Auswege aus der Moderne scheinen in seinen Schriften nach 1945 nicht mehr auf, diese verweisen vielmehr auf jenen Verlust revolutionärer Energien, der für die politische ‚Deradikalisierung‘<sup>90</sup> bürgerlicher und konservativer Denk- und Diskursmuster und für das zumindest defensive Arrangement der alten Eliten mit der Demokratie nach 1945 als außerordentlich wichtig eingeschätzt werden muss.<sup>91</sup>

‚Abendländisch‘-humanistisches Bildungsdenken war politisch überaus funktional. So war es anschlussfähig an europäische Positionsbestimmungen nach 1945: „An die Stelle der Vergötzung des Volkes“, so Weinstock 1948, „muß die Idee der europäisch-amerikanischen Völkergemeinschaft treten“<sup>92</sup> – wobei man dann von hier aus in den 1950er-Jahren auch die Grenzen der Verwestlichung bestimmen konnte.<sup>93</sup> Mit ihrem Freiheitspathos ermöglichte es christliche Abendland-Ideologie zudem, in den Antitotalitarismus als Integrationsideologie der frühen Bundesrepublik ‚einzuschwenken‘. Bekenntnisse zur „Überlegenheit der demokratischen Ideale von Freiheit und Gerechtigkeit“<sup>94</sup> und zum „Heiligtum des Gewissens“<sup>95</sup> zeigen dabei durchaus eine Demokratisierung und Liberalisierung von Weinstocks politischem Bezugssystem. Dennoch blieb Freiheit für ihn auch nach 1945 vor allem ‚Bindung‘, nun allerdings nicht mehr an völkische, sondern an die „göttliche Seinsordnung“.<sup>96</sup> Aber auch diese sollte einem „selbstherrlichen und eigenmächtigen“, also allzu liberal ausgedeuteten Freiheitsverständnis<sup>97</sup> Grenzen setzen. Ziel von Weinstocks Schriften der 1950er-Jahre, „Tragödie des Humanismus“ (1953) und „Realer Humanismus“ (1955), war es, dem Humanismus

---

<sup>89</sup> Hatte Weinstock die realistische Bildung in den 1930er-Jahren kritisiert, weil sie nationale „Entwurzelung“ und aufklärerisches, demokratisches und egalitäres Denken befördere und damit das nationalsozialistische ‚Projekt‘ gefährde (Weinstock 1936, S. 127), so erklärte er sie nach 1945 zu unterstützenden Faktoren des Nationalsozialismus (vgl. Weinstock 1947, S. 13).

<sup>90</sup> Dieser Begriff ist in Anlehnung an eine Studie von Jerry Z. Muller gewählt („Deradicalization of German conservatism“), in der er sich mit der Entwicklung Hans Freyers nach 1945 auseinandersetzt (Muller 1987).

<sup>91</sup> Vgl. Nolte 2000, S. 292. Dieser Utopieverlust findet sich auch bei anderen Geisteswissenschaftlichen Pädagogen wie Herman Nohl und Eduard Spranger nach 1945: vgl. Kurig 2015a.

<sup>92</sup> Weinstock 1948, S. 9.

<sup>93</sup> Vgl. zu Weinstocks Kritik an der ‚Amerikanisierung‘ der bundesrepublikanischen Gesellschaft z. B. Weinstock 1954, S. 24.

<sup>94</sup> Weinstock 1948, S. 7.

<sup>95</sup> Weinstock 1958, S. 117.

<sup>96</sup> Weinstock 1947, S. 6.

<sup>97</sup> Weinstock 1953/1967, S. 359.

jenseits aller anthropologischen Harmonie- und Freiheitsideale durch die Verbindung der „tragischen Freiheitslehre Platons mit der Anthropologie der Erbsünde“<sup>98</sup> eine neue ‚bindende‘ Tradition zu stiften. Trotz Aussonderung revolutionärer, etatistischer, antiliberaler und antidemokratischer Ideologeme blieb Weinstocks politisches Bezugssystem nach 1945 schon aufgrund dieser Bestimmung von ‚Freiheit als Bindung‘ und seiner Orientierung an das Individuum übergreifenden Ordnungen, wie nun dem Christentum, ein deutlich konservatives im Sinne der Bestimmungen Kurt Lenks.<sup>99</sup>

Weinstocks christlicher Konservatismus der Nachkriegszeit hatte vor allem in einer Hinsicht eine starke Kontinuität zu seinem revolutionären Konservatismus der 1930er-Jahre: An der schmalen Spitze der gesellschaftlichen Hierarchie sollte weiterhin der gymnasial erzogene Bildungsbürger stehen. Die ‚abendländische Ordnung‘ hatte – neben den Naturwissenschaften – denselben Gegner wie die ‚völkische Ordnung‘ der 1930er-Jahre: die ‚Sozialisierung‘ der höheren Bildung und alle Versuche, das dreigliedrige Schulsystem abzuschaffen. Das „Ausleseprinzip“ sollte auch nun die „Ordnungsgarantie“<sup>100</sup> der höheren Schulen bleiben, sogar sein dreigliedriges, an der Arbeitsmaschine veranschaulichtes Gesellschafts- und Bildungsmodell wurde von Weinstock für die Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit 1955 neu aufgelegt,<sup>101</sup> wenn auch nun unter Hinnahme erheblicher Inkonsistenzen innerhalb seiner technikkritischen Gesamttheorie nach 1945.<sup>102</sup> Im elitären Denken, in der von Kurt Lenk zu den Kernelementen des Konservatismus gerechneten „Rechtfertigung sozialer Ungleichheit“ und sogar der „Legitimation politischer Autorität und Herrschaft von oben“<sup>103</sup> liegen entscheidende Kontinuitäten zwischen Weinstocks ‚drittem‘ und seinem ‚abendländischen‘ Humanismus. Diese Vorstellungen prägten auch sein Konzept von Demokratie: In seinen Schriften der 1950er-Jahren, in denen Weinstock Fragen industrie-, konsum- und freizeitgesellschaftlicher Modernisierungsprozesse der frühen Bundesrepublik aus konservativer Perspektive reflektierte, entfaltete er in Auseinandersetzung mit der „aristokratischen Lebensfrage der Demokratie“<sup>104</sup> auch sein Verständnis einer „Demokratie der Freiheit“,<sup>105</sup> das er von der „Gleichheitsideologie eines mißverstandenen Demokratismus“<sup>106</sup> abgrenzte. Ohne Elite, so Weinstock, entarte die Demokratie „zu jenem Mas-

---

<sup>98</sup> Weinstock 1955, S. 60.

<sup>99</sup> Lenk 1998, S. 637.

<sup>100</sup> Weinstock 1947, S. 10.

<sup>101</sup> Vgl. Weinstock 1955, S. 121.

<sup>102</sup> Vgl. dazu genauer Kurig 2015, S. 541ff.

<sup>103</sup> Lenk 1998, S. 637.

<sup>104</sup> Weinstock 1955, S. 74ff.

<sup>105</sup> Weinstock 1958, S. 105.

<sup>106</sup> Weinstock 1955, S. 79.

sensumpf [...], der die Giftblüten der Demagogie treibt“,<sup>107</sup> das „Menschenrecht“ der „Individualität“ drohe „in diesem Zeitalter der Gleichheit und Gleichmacherei“<sup>108</sup> totgeschwiegen zu werden. Teil dieses konservativen, auch bei anderen geisteswissenschaftlichen Pädagogen, wie z. B. Eduard Spranger,<sup>109</sup> verbreiteten Demokratieverständnisses ist dabei die Vorstellung, dass der demokratische Gleichheitsaspekt streng auf den unmittelbar politischen Bereich, auf das gleiche Stimmengewicht des Staatsbürgers und „die gerechte Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz“<sup>110</sup> begrenzt bleiben müsse und keinesfalls auch andere gesellschaftliche Bereiche wie das Bildungssystem oder die Wirtschaft ‚infiltrieren‘ dürfe. ‚Demokratie‘ war nach diesem Verständnis lediglich als politisches Strukturprinzip, nicht als gesellschaftliches Lebensprinzip akzeptabel. Das Beispiel Weinstock zeigt, wie ehemalige Demokratiegegner in den 1950er-Jahren versuchten, hierarchische Gesellschaftskonzeptionen ‚demokratisch‘ auszuformulieren und in die noch junge und ausgestaltungsbefähigte bundesrepublikanische Demokratie hinüberzueretten.

## 5 Fazit

Am Beispiel von Heinrich Weinstocks Schriften zwischen den 1930er und 1950er-Jahren konnten Kontinuitäten und Transformationen konservativ-pädagogischer Theoriebildung zwischen Nationalsozialismus und früher Bundesrepublik gezeigt werden. Gehörten seine gesellschafts-, bildungs- und schulpolitischen Konzepte im Umfeld der NS-Machtergreifung dem weltanschaulichen Feld der Konservativen Revolution zu, so zeigten diese nach 1945 zwar ein deradikalisiertes, liberalisiertes und demokratisiertes, aufgrund der Fortdauer elitärer und freiheitskritischer Ideologeme aber immer noch konservatives Profil, entsprechend dem die ‚Ära Adenauer‘ bestimmenden christlichen Konservatismus. Elitäre Demokratie- und christliche Freiheitskonzepte lassen sich dabei als symbolisch-ideologische Übergangskonzepte zwischen Diktatur und Demokratie verstehen, die den Anpassungsprozess eines ehemaligen Anti-Demokraten wie Weinstock an das neue politische System grundierten, in dem dieser – nach Rückzug der Alliierten 1949 – wiederum Karriere machte. Die Konservatismus-Definition Kurt Lenks hat sich in der Analyse als weit und flexibel genug erwiesen, um das Geflecht

---

<sup>107</sup> Weinstock 1958, S. 110.

<sup>108</sup> Weinstock 1958a, S. 769.

<sup>109</sup> So stellte Spranger 1948 fest: „Auch eine Demokratie bedarf einer führenden Elite“ (Spranger 1948, S. 307).

<sup>110</sup> Ebd., S. 101.



aus Kontinuität und Wandel in Weinstocks konservativer pädagogischer Theoriebildung beschreiben und analysieren zu können.

## Literatur

- Ash, Mitchell G. (1995): Verordnete Umbrüche – Konstruierte Kontinuitäten: Zur Entnazifizierung von Wissenschaftlern und Wissenschaften nach 1945. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 43, S. 903-923.
- Benze, Rudolf (1940): Der Umbruch der Schulerziehung im Spiegel grundlegender Reichserlasse. In: Ders. (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1940. Bericht über die Entwicklung der deutschen Schule 1933-1939. Berlin: E. S. Mittler & Sohn, S. 15-41.
- Biebricher, Thomas (o.J.): Geistig-moralische Wende. Die Erschöpfung des deutschen Konservatismus. Berlin.
- Breuer, Stefan (1995): Anatomie der Konservativen Revolution. 2., durchges. u. korr. Auflage. Darmstadt.
- Drexler, Hans (1937): Der dritte Humanismus. Ein kritischer Epilog. Frankfurt a. M..
- Dürrenmatt, Peter (1962): Europa wird konservativ sein – oder es wird nicht sein. In: Der Monat 14, H. 166, S. 32-36.
- Eberan, Barbro (1985): Luther? Friedrich „der Große“? Wagner? Nietzsche? ...? ...? Wer war an Hitler schuld? Die Debatte um die Schuldfrage 1945-1949. 2., erw. Auflage. München.
- Feidel-Mertz, Hildegard/Lingelbach, Karl-Christoph (1994): Gewaltsame Verdrängung und prekäre Kontinuität. Zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik in Frankfurt am Main vor und nach 1933. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 707-726.
- Freedon, Michael (1996): Ideologies and Political Theory. A Conceptual Approach. Oxford.
- Fritsch, Andreas (2007): „Dritter Humanismus“ und „Drittes Reich“ – Assoziationen und Differenzen. In: Dithmar, Reinhard/Schwalb, Angela (Hrsg.): Schule und Unterricht in der Weimarer Republik. 2. Auflage. Ludwigsfelde, S. 109-138.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Giesecke, Hermann (1999): Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. 2., überarb. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Groppe, Carola (2018): Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871-1918. Köln/Weimar.
- Hammerstein, Notker (1988) (Hg.): Deutsche Bildung? Briefwechsel zweier Schulmänner Otto Schumann – Martin Havenstein 1930-1944. Frankfurt a. M.: Insel Verlag.
- Hammerstein, Notker (2012): Die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Bd. I: Von der Stiftungsuniversität zur staatlichen Hochschule 1914-1950. Göttingen.
- Harten, Hans-Christian/Neirich, Uwe/Schwerendt, Matthias (2006): Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch. Berlin.

- Heidegger, Martin (1933): Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Rede, gehalten bei der feierlichen Übernahme des Rektorats der Universität Freiburg i. Br. am 27.5.1933. Breslau.
- Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn/Obb.
- Jaeger, Werner (1933): Der politische Mensch und die Antike. In: Volk im Werden 1, S. 43-49.
- Koselleck, Reinhart (1979): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kriek, Ernst (1936): Geistiges Seiltanzen. In: Volk im Werden. 4. Jahrgang 1936, S. 53-54.
- Kurig, Julia (2015): Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und 1950er-Jahren in Deutschland. Würzburg.
- Kurig, Julia (2015a): Zwischen Utopie und Utopieverlust: Transformationen pädagogischen Denkens zwischen den 1920er und 1950er-Jahren am Beispiel der Schriften Herman Nohls und Eduard Sprangers. In: Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Hg. von Carola Groppe. Hamburg, S. 59-89.
- Kurig, Julia (2017): ‚Abendländische Bildung‘ gegen den ‚Geist der Technokratie‘ – Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 63. Beiheft: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Hg. v. Sabine Reh, Edith Glaser, Britta Behm und Tilman Drope, 2017, S. 16-33.
- Landwehr, Achim (2009): Historische Diskursanalyse. 2. Auflage. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Lenk, Kurt (1998): Zum westdeutschen Konservatismus. In: Schildt, Axel/Sywottek, Arnold (Hg.): Modernisierung im Wiederaufbau. Die westdeutsche Gesellschaft der 50er-Jahre. Ungekürzte, durchges. und aktualisierte Studienausgabe. Bonn, S. 636-641.
- Lingelbach, Karl Christoph (1987): Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland: Ursprünge und Wandlungen der 1933-1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“. Frankfurt a. M.
- Lingelbach, Karl Christoph (2006): Die Aufgabe der Erziehung in der weltweiten Strukturkrise des Kapitalismus. Zur Entwicklung eines interdisziplinär ansetzenden Konzepts sozialwissenschaftlicher Pädagogik durch Paul Tillich, Carl Mennicke und Hans Weil am Frankfurter Pädagogischen Universitätsseminar 1930-1933. In: Brumlik, Micha/Ortmeyer, Benjamin (Hg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt – eine Geschichte in Portraits. 90 Jahre Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt a. M. 2006, S. 13-28.
- Merkatz, Hans-Joachim v. (1962): Konservatives Denken – pseudo-konservative Theorie. In: Der Monat 14, H. 165, S. 54-56.
- Merton, Robert K. (1994): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Hg. und eingel. von Volker Meja und Nico Stehr. Aus dem Amerikanischen von Hella Beister. Berlin/New York.
- Morat, Daniel (2004): Techniken der Verschwiegenheit. Esoterische Gesprächskommunikation nach 1945 bei Ernst und Friedrich Georg Jünger, Carl Schmitt und

- Martin Heidegger. In: Föllmer, Moritz (Hrsg.): Sehnsucht nach Nähe. Interpersonale Kommunikation in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert. Stuttgart, S. 157-174.
- Muller, Jerry Z. (1987): *The other god that failed: Hans Freyer and the deradicalization of German conservatism*. Princeton, N. J. (u.a.): Princeton Univ. Press.
- Niemeyer, Christian (2002): *Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung*. Weinheim/München.
- Nolte, Paul (2000): *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*. München.
- Nolte, Paul (2003): *Ständische Ordnung im Mitteleuropa der Zwischenkriegszeit. Zur Ideengeschichte einer sozialen Utopie*. In: Hardtwig, Wolfgang, unter Mitarbeit von Philip Cassier (Hg.): *Utopie und politische Herrschaft im Europa der Zwischenkriegszeit*. München, S. 233-255.
- Orozco, Teresa (1994): *Die Platon-Rezeption in Deutschland um 1933*. In: Korotin, Ilse (Hg.): *Die besten Geister der Nation: Philosophie und Nationalsozialismus*. Wien, S. 141-185.
- Rancière, Jacques (2008): *Zehn Thesen zur Politik*. Aus dem Französischen von Marc Blankenburg. Zürich/Berlin.
- Rancière, Jacques (2010): *Gibt es eine politische Philosophie?* In: Badiou, Alain/Rancière, Jacques: *Politik der Wahrheit*. Herausgegeben und aus dem Französischen übersetzt von Rado Riha. 2., durchgesehene Aufl. Wien/Berlin, S. 79-118.
- Raphael, Lutz (2001): *Radikales Ordnungsdenken und die Organisation totalitärer Herrschaft: Weltanschauungseliten und Humanwissenschaftler im NS-Regime*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 27, S. 5-40.
- Rödder, Andreas (2019): *Konservativ 21.0. Eine Agenda für Deutschland*. München.
- Schildt, Axel (1998): *Konservatismus in Deutschland. Von den Anfängen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München.
- Schildt, Axel (1999): *Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er-Jahre*. München.
- Sontheimer, Kurt (1994): *Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933*. 4. Aufl. München.
- Spranger, Eduard (1916): *Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland*. In: Ders. (Hrsg.): *Volk, Staat, Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze*. Leipzig, S. 1-33.
- Stiewe, Barbara (2011): *Der „Dritte Humanismus“. Aspekte deutscher Griechenrezeption vom George-Kreis bis zum Nationalsozialismus*. Berlin/New York.
- Titze, Hartmut (1995): *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945*. Unter Mitarbeit von Hans-Georg Herrlitz, Volker Müller-Benedict und Axel Nath. Göttingen. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. I: Hochschulen, 2. Teil)
- Weinstock, Heinrich (1934): *Polis. Der griechische Beitrag zu einer deutschen Bildung heute, an Thukydides erläutert*. Berlin.
- Weinstock, Heinrich (1934/35): *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. In: *Deutsche Zeitschrift* 48, S. 81-96.
- Weinstock, Heinrich (1935): *Die Überwindung der „Bildungskrise“ durch Nietzsche*. In: *Die Erziehung* 10, S. 466-479.
- Weinstock, Heinrich (1936): *Die höhere Schule im deutschen Volksstaat*. Berlin.

- Weinstock, Heinrich (1946): Brief an Ilse Kriek vom 27. Mai 1947. Abgedruckt in: Materialien zu Pädagogik, Rassismus und Antisemitismus – Ernst Kriek. Hg. von Benjamin Ortmeyer. Frankfurt a. M., 2004, S. 43-44.
- Weinstock, Heinrich (1947): Die abendländische Ordnung der deutschen Bildungsanstalten. Stuttgart.
- Weinstock, Heinrich (1948): Der deutsche Abfall vom Geist und die Schule. In: Der deutsche Lehrer, Gedanken und Anregungen zur Lösung der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. Hg. v. Ministerium für Kultus und Unterricht Hessen. Heft 8. Wiesbaden.
- Weinstock, Heinrich (1953/1967): Die Tragödie des Humanismus. Wahrheit und Trug im abendländischen Menschenbild. 5. Aufl. Heidelberg.
- Weinstock, Heinrich (1954): Arbeit und Bildung. Die Rolle der Arbeit im Prozess um unsere Menschwerdung. Heidelberg.
- Weinstock, Heinrich (1955): Realer Humanismus. Heidelberg.
- Weinstock, Heinrich (1958): Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters. Bonn.
- Weisbrod, Bernd (2002): Dem wandelbaren Geist. Akademisches Ideal und wissenschaftliche Transformation in der Nachkriegszeit. In: Ders. (Hrsg.): Akademische Vergangenheitspolitik. Beiträge zur Wissenskulturr der Nachkriegszeit, Göttingen, S. 11-35.
- White, Hayden (1991): Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt a. M..
- Wulfhorst, Ursula (1988): Heinrich Weinstock. Direktor des Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums 1926 bis 1949. In: 100 Jahre Heinrich von Gagern Gymnasium. Frankfurt a. M., S. 38-41.
- Zymek, Bernd (1985): Bildungssystem und Bildungstheorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Friedrich Paulsen und Eduard Spranger. In: Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Festschrift für Klaus Schaller. Hg. v. Franzjörg Baumgart. Frankfurt a. M./Bern/New York, S. 83-96.

### **Anschrift der Autorin**

Dr. Julia Kurig  
 Helmut-Schmidt-Universität/-  
 Universität der Bundeswehr Hamburg  
 Fakultät für Geistes- und Sozialwis-  
 senschaften  
 Historische Bildungsforschung  
 Postfach 700822  
 22008 Hamburg  
 kurig@hsu-hh.de

## Der „gesunde Kern“ der Universitätsidee

**Zusammenfassung:** Die Geschichte wiederholt sich nicht, ihre rhetorische Auslegung doch. Der Beitrag will zeigen, inwiefern der Rekurs auf den Topos vom „gesunden Kern“ der Universität eine Kontinuität beschwört, diese aber zugleich in eine neue argumentative Struktur einbettet. Nach dem Ersten Weltkrieg deutet man ihn als lebendigen Geist, der der zunehmenden Spezialisierung entgegenzuwirken vermag. Nach dem Zweiten Weltkrieg steht er für den Appell an die verlorene Einheit der Universität, für eine Erziehung zu einer geistesaristokratischen Haltung und für die Erinnerung an die Tradition des christlichen Abendlandes.

**Abstract:** History does not repeat itself; its rhetorical interpretation does. This contribution aims to show the extent to which recourse to the topos of the "healthy core" of the university evokes a continuity, while at the same time embedding it in a new argumentative structure. After the First World War, it is interpreted as a living spirit that is able to counteract the increasing specialization. After the Second World War, it stands for the appeal to the lost unity of the university, for an education in an aristocratic spirit and for the remembrance of the tradition of the Christian Occident.

**Schlagworte:** Idee der Universität, Christlicher Humanismus, Geistesaristokratie, Europa

Die Geschichte wiederholt sich nicht, ihre rhetorische Auslegung doch. Die ‚Grammatik‘ verändert sich, einige Topoi bleiben. Der Rekurs auf konsolidierte Topoi in Form einer oft nur impliziten Zitation beschwört eine Kontinuität, die in eine neue argumentative Struktur eingebettet wird. Das Alte wird neu dekliniert, um die Zäsur zu vermeiden beziehungsweise es gegenüber dem historischen Bruch zu immunisieren. Die Anpassung des Alten führt jedoch nicht zu einer einfachen Restauration der Vergangenheit, sondern zur ihrer Konservierung und Tradierung.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Zur Notwendigkeit einer Differenzierung der sogenannten Restaurationsthese vgl. Kurig 2017, S. 17.

Nach 1945 suchten die mit dem Wiederaufbau der Universitäten betrauten Professoren, die vor dem Krieg dem konservativen Lager zuzurechnen waren, den Nationalsozialismus jedoch abgelehnt oder sich nur bedingt arrangiert und kompromittiert hatten, an ihre hochschulpolitischen Reformvorschläge aus der Weimarer Republik anzuknüpfen. Die Krise der Universität begann demnach nicht mit der nationalsozialistischen Gleichschaltung, sondern wurde rückdatiert und gründete in der seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunehmenden Spezialisierung, dem damit einhergehenden Verlust des Bewusstseins für die Einheit der Wissenschaften. Mit dem Rekurs auf einen „gesunden Kern“ des humanistischen Erbes wurde zugleich die Rückbesinnung auf das christliche Abendland beschworen. Das Schillernde des Abendlandbegriffs<sup>2</sup> und die Vielschichtigkeit der Verbindung von Humanismus und Christentum vermochten konservative wie nationalliberale Gelehrte zu vereinen.<sup>3</sup>

## 1 „Gesunder Kern“: Lebendigkeit des Geistes

Unmittelbar nach Ende des Ersten Weltkriegs drängte sich Carl Heinrich Becker,<sup>4</sup> der wenige Jahre später preußischer Kultusminister werden sollte, die Frage auf, ob der „furchtbare Zusammenbruch“ auch auf ein Versagen des deutschen Erziehungssystems zurückzuführen sei.<sup>5</sup> Trotz aller Reformbedürftigkeit sprach er das Erziehungssystem an sich sowohl von der Schuld am Weltkrieg als auch an dem daraus folgenden Zusammenbruch frei: „Der Kern unserer Universitäten ist gesund. Der reine wissenschaftliche Geist der Forschung ist noch lebendig.“<sup>6</sup> Zu reformieren, sogar zu verhindern seien aber die „Überschätzung des rein Intellektuellen“<sup>7</sup> und die damit für Becker verbundene steigende Tendenz zur Spezialisierung.

In seiner Diagnose zur Lage der deutschen Universität konstatierte der Professor Becker deren Krise. Spezialisierung und Verwissenschaftlichung hätten zu einem Sinnverlust der Bedeutung der Forschung geführt. Demgegenüber hob der Kulturpolitiker Becker den „gesunden Kern“ des deutschen Bildungssystems hervor, den er in der Lebendigkeit des Forschungsgeistes ausmachte. Nicht in der Ablehnung des Geistes, sondern in seiner Revitalisie-

---

<sup>2</sup> Vgl. Faber 2002.

<sup>3</sup> Vgl. Paletschek 2006, S. 242ff.

<sup>4</sup> Für eine kulturgeschichtliche Kontextualisierung der Bedeutung von Carl Heinrich Becker vgl. Raulff 2009, S. 436-442.

<sup>5</sup> Becker 1919, S. VIII.

<sup>6</sup> Ebd., S. 17.

<sup>7</sup> Ebd., S. 9.

rung lag folglich die Antwort auf die zeitgenössische Selbstverherrlichung des Intellekts.<sup>8</sup>

Die Überschätzung des Intellektuellen brachte Becker mit unterschiedlichen Faktoren in Verbindung, die zusammen die Krise nicht nur der Institution der Universität, sondern auch der Idee der Bildung bewirkten: der Einfluss des Auslands, auf den die Fokussierung auf Spezialisierung innerhalb der Universität zurückgeführt wurde; die steigende Zahl der „Brotstudenten“, die an der Universität „auf dem kürzesten Wege“ die Beherrschung des „geistigen Handwerks“ für die Ausübung eines Spezialberufs suchten;<sup>9</sup> die Auflösung der „Einheit der Wissenschaften“ sowie der Einheit von Forschung und Lehre, insofern die Lehre von der als Spezialisierung verstandenen Forschung getrennt wurde.<sup>10</sup> Den Vorrang, den die Forschung innerhalb der Universität gegenüber der Lehre erhalten hatte, betrachtete Becker als Konsequenz der idealistischen Entwicklung der Idee der Universität, die er mit den Namen Fichte und Schleiermacher verband.

Als Alternative zu Intellektualismus und Spezialisierung plädierte Becker für die Renaissance einer humanistischen Idee des Ganzen, die nicht intellektualistisch, sondern als organische Synthese gedacht wurde<sup>11</sup> und sogar den Mut zum Dilettantismus wagen sollte.<sup>12</sup>

Diese Idee des Ganzen wird zum Kern eines neuen Humanismus, der explizit gegen den Idealismus an der griechischen und römischen Tradition der Humanitas anknüpft.<sup>13</sup> Noch deutlicher als in den *Gedanken zur Hochschulreform* formulierte Becker seine Vorstellung eines neuen Humanismus in seinen Überlegungen zur Idee der Volksschule:

„Soll unsere Volksschule wirklich die große Erzieherin unseres Volkes werden, so müssen alle, die an ihr wirken wollen, sich zunächst einmal befreien von dem seit der Zeit des klassischen Idealismus tief in uns wurzelnden Vorurteil, daß Kultur in erster Linie intellektuelle Kultur sei, und sich durchdringen lassen von dem neuen und doch so alten, schon griechischen Ideal, daß der vollkommene Mensch nur der

<sup>8</sup> In der Übernahme des Dilthey'schen Programms einer Versöhnung von Leben und Geist unterschied sich Becker nicht von den Vertretern und Vertreterinnen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

<sup>9</sup> Ebd., S. 4. Der Figur des Brotstudenten oder Brotgelehrten stellt Friedrich Schiller in seiner Antrittsvorlesung (1789/2005) den „philosophischen Kopf“ entgegen. Auf diese Entgegensetzung gründet in der gesamten Tradition der Universitätsschriften die Idee einer universitären Geistesaristokratie. Vgl. Schelsky 1963, S. 76-77.

<sup>10</sup> Becker 1919, S. 5.

<sup>11</sup> Ebd., S. 8.

<sup>12</sup> Ebd., S. 63. Zur ‚pädagogischen‘ Universitätsreform in der Weimarer Republik vgl. Schelsky 1963, S. 164-171.

<sup>13</sup> Zum Humanismus Beckers vgl. Groppe 2000.

ist, der seine geistigen, seelischen und leiblichen Anlagen zu einer harmonischen Gesamtpersönlichkeit zu entwickeln verstanden hat“.<sup>14</sup>

Doch wollte Becker die Idee des Ganzen nicht auf die Volksschule begrenzt sehen, vielmehr sollte ausgehend von der Volksschule eine neue Idee von Bildung und Universität gedacht werden, die auf die Formung des ganzen Menschen zielte und in bildungspolitischer Hinsicht demokratisch verstanden werden konnte, gleichwohl aber in moralischer beziehungsweise sittlicher Hinsicht die Geistesaristokratie der Bildung nicht in Frage stellte:

„Was wir brauchen ist eine im neuen Sinn humanistische Bildung, bei der es nicht auf den humanistischen Stoffinhalt, aber auf den Geist echter Humanität, nicht erlernter, sondern gelebter humanitas ankommt. Unser Ausleseverfahren wird dabei demokratisch sein müssen; das Ziel aber – wie bei jeder wahren Bildung – muß aristokratisch bleiben.“<sup>15</sup>

Für Carl Heinrich Becker, der nach dem Ersten Weltkrieg zur zentralen Figur der Kulturpolitik der Weimarer Zeit wurde, stellte die Spezialisierung also eine Gefahr sowohl für die wissenschaftliche Einheit der Universität als auch für jede aristokratische, griechische Idee der Bildung dar, die als Voraussetzung für eine demokratische Reform des Bildungssystems betrachtet wurde.

## 2 „Gesunder Kern“: Einheit als Ganzes

Als im August 1945 mit der Wiedereröffnung der Medizinischen Fakultät die „Erneuerung“ der Universität Heidelberg eingeleitet wurde, begründete Karl Jaspers<sup>16</sup> in seiner Eröffnungsrede den raschen Neubeginn damit, dass „der Kern der Universität in der Verborgenheit standgehalten“ habe, „der wissenschaftliche Geist tatsächlich noch nicht zerstört werden konnte“; er betonte aber zugleich, dass es „kein einfaches Anknüpfen an den Zustand vor 1933“ geben dürfe.<sup>17</sup> Die „Erneuerung“ müsse sich auf zwei Pfeiler stützen: Wissenschaft und Humanität. Wissenschaftlichkeit sollte vor der Übernahme dogmatischer Weltanschauung bewahren, die Humanität zur „Ehrfurcht vor dem Menschsein“ gemahnen.<sup>18</sup> Der Mensch sei als wissenschaftlicher Ge-

---

<sup>14</sup> Becker 1930b, S. 43.

<sup>15</sup> Becker 1930a, S. 34.

<sup>16</sup> Zur bildungspolitischen und bildungstheoretischen Bedeutung von Jaspers und seiner Schriften zu Universität und Hochschulreform unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkriegs vgl. Wolbring 2014, S. 324f.

<sup>17</sup> Jaspers 1945/2016, S. 73.

<sup>18</sup> Ebd., S. 77.



genstand „unendlich erforschbar“ und bleibe doch für die Wissenschaft unergründlich: „Kein wahres Bild des Menschen ohne Gott.“<sup>19</sup>

Beckers Programm wird von Jaspers nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs aufgenommen und zugleich revidiert: In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts soll der humanistischen Erneuerung der Bildungstradition eine wissenschaftliche Philosophie zugrunde liegen, deren intellektualistische Gefahr wiederum religiös zu konterkarieren sei.<sup>20</sup>

Mit der Engführung von Wissenschaft und christlichem Humanismus wollte Jaspers die Philosophie nicht mehr als Denken, sondern als Wissenschaft verstanden wissen.<sup>21</sup> Dieses Zugeständnis gegenüber dem Idealismus kantischer und hegelscher Prägung führte aber nicht dazu, Bildung als Erkenntnistheorie, als Ästhetische Theorie oder als Gesellschaftstheorie wie im Fall der Kritischen Theorie zu begreifen.<sup>22</sup> In Rückbesinnung auf das humanistische Erbe wurde Bildung vielmehr auf der Basis einer pädagogischen Anthropologie nicht nur griechischer, sondern auch christlicher Prägung gedacht.<sup>23</sup> Zugleich ließ sich der Rückbezug auf die christlich-abendländische Tradition als „Erneuerung der Universität“ präsentieren, weil die damit verbundene Idee der Humanitas danach strebte, „Übernationales zu erfassen und zu verwirklichen.“<sup>24</sup>

<sup>19</sup> Ebd., S. 78.

<sup>20</sup> Die Christianisierung der humanistischen Tradition lässt sich im 20. Jahrhundert, vor allem in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, europaweit beobachten. Massimo Cacciari interpretiert diese Renaissance des Humanismus als dessen Vollendung und Krise zugleich. Sie stehe für die Erinnerung am Ende einer Tradition (Cacciari 2019, S. 8). Rezeptionsgeschichtlich relevant für die deutschsprachige Bildungsphilosophie sind vor allem der Personalismus und der *humanisme intégral* (1935-1947) von Jacques Maritain.

<sup>21</sup> Jaspers distanziert sich diesbezüglich nicht nur von Martin Heideggers Verständnis der Philosophie, sondern auch von seiner eigenen früheren Auffassung der Philosophie als Psychologie der Weltanschauungen (1919). Zur neukantianischen Kritik von Heinrich Rickert an Jaspers' Auffassung der Philosophie vgl. Groppe 1997, S. 618f.

<sup>22</sup> Der Versuch von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, mit der Kritischen Theorie die Tradition in einer Neuen Moderne aufzuheben, bleibt in der Bundesrepublik ein singuläres Experiment. Die Präsenz ähnlicher Motive (Kritik an der Technik, an der instrumentellen Vernunft, vgl. Kurig 2015, S. 386f. und Kurig 2017) sowohl in der Existenzphilosophie Jaspers oder Heideggers als auch in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik darf nicht über die Unterschiede der Gründe und der Voraussetzungen hinwegtäuschen. Das gilt auch für die Kritische Pädagogik von Heinz-Joachim Heydorn, der das Erbe der abendländischen Tradition eher im Namen Hegels als in Anlehnung an den griechischen Neuhumanismus Wilhelm von Humboldts aufnimmt (Heydorn 1968/2004, 1970, 1973/2004).

<sup>23</sup> Hieran knüpfen die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik an. In *Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis* (1965) leitet Wilhelm Flitner den Kanon der Lehrfächer nicht von einer Systematik der Wissenschaften ab, sondern von einer anthropologischen Systematik: der Allseitigkeit der menschlichen Geistestätigkeit.

<sup>24</sup> Jaspers 1946/2016, S. 195.

Die Betonung des übernationalen Charakters der abendländischen Universität diente Jaspers nach dem Krieg als Abgrenzung zu der nationalsozialistischen Indienstnahme der Wissenschaft und der Idee einer Universität als „Kampf-gemeinschaft von Schülern und Lehrern im Namen des Volkes“.<sup>25</sup> Mit Nachdruck wies er in der Eröffnungsrede die Idee zurück, ein Volk könne einen privilegierten Anspruch auf das abendländische Erbe erheben. Umgekehrt betonte er aber auch, dass die deutschen Universtitäten aufgrund der Verdienste um dieses Erbe, trotz ihres während des Nationalsozialismus begangenen „Verrats an der Universitätsidee“,<sup>26</sup> nicht für immer ausgeschlossen werden könnten.

Zur „Erneuerung“ der Tradition bedurfte es der ganzen Universität. In der überarbeiteten Nachkriegsausgabe von *Die Idee der Universität* (1946)<sup>27</sup> hebt Jaspers mehrmals hervor, dass Forschung und Lehre nur dann „bildende Wirkung“ entfalten würden, wenn sie sich nicht auf die Vermittlung spezifischer Kenntnisse beschränkten, vielmehr müssten sie „Ideen des Ganzen erwecken und eine Haltung der Wissenschaftlichkeit entwickeln.“<sup>28</sup>

Mit diesem Anspruch beteiligte sich Jaspers auf Anregung seines Verlegers Ferdinand Springer an der Gründung der Zeitschrift *Studium Generale* (1947-1971).<sup>29</sup> Im weiten und heterogenen Feld des konservativen<sup>30</sup> Herausgeberkreises war man sich einig, dass die Universität gegen „die totale Spezialisierung des Wissens“ ein „Ganzheits- und Zusammenhangsbewusstsein“ zu bewahren hatte.<sup>31</sup> Zur „Erneuerung“ des neuhumanistischen Ideals der Universität als „Kosmos des Wissens“ gehörte es jedoch, diesen nicht mehr als geschlossenes philosophisches System zu begreifen, sondern in einer fächerübergreifenden Auseinandersetzung die Bedingungen für das im Untertitel der Zeitschrift ausgegebene Ziel einer „Einheit der Wissenschaften im Zusammenhang ihrer Begriffsbildung und Forschungsmethoden“ zu erörtern. Im Geleit zur ersten Ausgabe wird die strikte Trennung von Geistes- und

<sup>25</sup> Vgl. Casale 2020. Auch hier distanziert sich Jaspers von seiner eigenen Vorkriegsposition, denn 1933 hatte er sich noch zustimmend zu Heideggers Rektoratsrede „Die Selbstbehauptung der deutschen Universität“ geäußert (vgl. Casale 2010, S. 102).

<sup>26</sup> Jaspers 1946/2016, S. 196.

<sup>27</sup> Die Schrift war 1923 erstmals erschienen, lag im Frühjahr 1945 in überarbeiteter Fassung zur Publikation bereit, konnte aber aufgrund der Umstände erst 1946 erscheinen.

<sup>28</sup> Jaspers 1946/2016, S. 140. Der Verteidigung der Bildungsfunktion der Universität korrespondierte eine Hierarchie der Wissensformen, wie sie Max Scheler mit der aufsteigenden Rangordnung vom Leistungswissen zum Bildungswissen und Erlösungswissen aufgestellt hatte (vgl. Scheler 1925; 1926).

<sup>29</sup> Vgl. zur Konstitutionsphase der Zeitschrift Dingler/Tertel 2020.

<sup>30</sup> Im Sinne Karl Mannheims (1925) bezeichnet Konservatismus hier weniger eine bestimmte politische Dimension, sondern eher einen Denkstil, der in Absetzung von der aufklärerischen Tradition statt Fortschritt Kontinuität und Sinnorientierung betont (S. 97).

<sup>31</sup> Vgl. Zum Geleit, in: *Studium Generale* 1. Jg. (1947/48), H. 1, S. 1.

Naturwissenschaften ausdrücklich zurückgewiesen, stattdessen soll in einem von der Zeitschrift organisierten fächerübergreifenden „Gespräch“ die Einheit der Wissenschaften als erneuerter Streit der Fakultäten realisiert werden.<sup>32</sup> Ausgetragen wird er in den Heften des ersten Jahrgangs (1947/48) in der Diskussion der humanistischen Tradition. Theologen beider Konfessionen argumentieren klassisch konservativ für einen christlichen Humanismus als „Rückbesinnung auf die Grenzen der Menschheit“ und zur Abwehr der „Willkür des Subjektivismus“, die im „modernen Relativismus und Nihilismus“ in „Inhumanität“ umschlage.<sup>33</sup>

Relativismus und Nihilismus waren schon vor dem Krieg konservative Stichworte gewesen für die Klage über den Bedeutungszuwachs der Soziologie und eine vermeintlich dämonische Übermacht der Technik.<sup>34</sup> Als Gegenbild und Ideal einer Persönlichkeit, die Naturwissenschaft und Metaphysik noch in einen harmonischen Ausgleich zu bringen vermochte, galt Goethe, dem die Zeitschrift gegen Jaspers' Warnung vor überzeitlicher Verherrlichung einen Schwerpunkt widmete.<sup>35</sup>

In den Beiträgen der Altphilologen wird mit der Frage nach dem Eigenwert der römischen Humanitas gegenüber dem in neohumanistischen Konzeptionen hypostasierten griechischen Bildungsergebnis das „Methodenproblem der klassischen Philosophie“ wieder aufgerufen.<sup>36</sup>

In den philologischen Beiträgen klingt auch ein schöpferischer, nicht notwendig christlich, sondern eher neopagan deklinerter Humanismus an, wie er von Ernst Robert Curtius vertreten wurde.<sup>37</sup> Obwohl der Romanist zum ersten Herausgeberkreis gehörte und maßgeblich für die Namensgebung der

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Vgl. Balthasar 1948, S. 63 und Bultmann 1948, S. 76f. und als Nachklang und zur Bekräftigung der christlichen Grundierung des Humanismus Schlink 1949, der in Bezug auf das mittelalterliche Zepter der Universität Heidelberg, in dessen Krone eine Christusfigur als „Dozent der Universität“ den Zusammenhalt und Sinn der vier Fakultäten garantiert, vor der Vergötzung partieller wissenschaftlicher Erkenntnisse warnt.

<sup>34</sup> Vgl. Mannheim 1925. Zum Zusammenhang von „abendländischer Bildung“ und Technikfeindschaft vgl. Kurig 2017.

<sup>35</sup> Jaspers hatte sich in seiner Dankesrede zur Verleihung des Goethe-Preises 1947 vom Goethe-Kult der Nachkriegszeit distanziert. Das von Eduard Spranger eingeleitete Schwerpunkttheft zu Goethe im November 1949 kann als nachträgliche kritische Reaktion auf Jaspers gelesen werden.

<sup>36</sup> Vgl. für die Debatte der Philologen *Studium Generale* 1. Jg. (1947/48), H. 2, insb. Patzer 1948.

<sup>37</sup> Die Notwendigkeit zur Erneuerung des Humanismus in einem enthusiastischen Lebensgefühl hatte der Romanist Ernst Robert Curtius bereits vor dem Krieg in seiner Streitschrift *Deutscher Geist in Gefahr* (1932) angemahnt. Sein Bildungsbegriff (vgl. Curtius 1932/2017) erinnert an zentrale Motive des George-Kreises (Betonung der Bedeutung von Sprache, Religion und Ästhetik), weshalb ihn Carola Groppe zwar nicht in dessen Zentrum, wohl aber an dessen Peripherie verortet (Groppe 1997, S. 550). Vgl. auch Raulff 2009, S. 442f.

Zeitschrift verantwortlich war,<sup>38</sup> schrieb Curtius selbst nie in *Studium Generale*. Er teilte mit Jaspers ein Verständnis von Bildung als einer in der Selbst- und Lebensgestaltung des Gelehrten zum Ausdruck kommenden Besinnung auf ein Ganzes, nicht aber Jaspers' Engführung von Wissenschaft und Humanität. Für Curtius bestand das Ganze in der Kontinuität einer literarischen Tradition. Seine Konzeption eines „Humanismus als Initiative“<sup>39</sup> enthielt ein dionysisches Moment und zielte schon vor dem Krieg auf ein Bildungsideal, das im Sinne von Nietzsches zweiter *Unzeitgemäßer Betrachtung* (1874) von der Last des Historismus zu befreien war. Curtius' Invektiven gegen das humanistische Gymnasium und das Bildungsmonopol der Universitäten richteten sich, wie schon bei Becker, gegen jene spezifische Form der Rationalität, die den universalistischen Charakter der Vernunft hypostasiiert.<sup>40</sup> Die schöpferische Phantasie des humanistischen Erbes durfte nicht vor den philosophischen Richterstuhl gezerrt werden. An diese Vorstellung knüpft Curtius nach dem Krieg in seinem Monumentalwerk *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter* (1948) an. Die von ihm beschworene abendländische Kontinuität ist eine der literarischen Topoi: „Die literarische Tradition ist das Medium, in dem der europäische Geist sich seiner selbst über Jahrtausende hinweg versichert.“<sup>41</sup> Um sich der Einheit dieser Tradition bewusst zu werden, bedarf es neuer methodologischer Zugänge, die Europa nicht literaturgeschichtlich in unzählige Raum- und Zeitabschnitte zerstückeln, sondern durch eine vergleichende und kombinierende literaturwissenschaftliche Betrachtung als literarische Ganzheit erfahrbar machen.<sup>42</sup> Wie Jaspers appelliert auch Curtius an die Tradition als „gesunden Kern“, an einen Kanon, den es im Zeichen einer Re-Europäisierung zu konkretisieren gilt: „Die Erziehungs- und Umerziehungsprogramme aller Art sind vielleicht weniger wichtig als die Aufgabe, die Funktion der Kontinuität in der Kultur zu sehen und einzuprägen.“<sup>43</sup>

Zur Erneuerung der Universität nach 1945 plädieren demnach zentrale Figuren des Kulturlebens für die Konservierung ihres gesunden Kerns, dessen Grundelemente sie schon in der Weimarer Zeit fixiert hatten. Am Beispiel von Karl Jaspers, Ernst Robert Curtius und des Autorenkreises der Zeitschrift *Studium Generale*, die mit der Intention begründet worden war, sich von der *universitas* trotz Spezialisierung nicht zu verabschieden, zeigt sich, inwiefern der gesunde Kern noch mit einer Einheit des Wissens in Verbindung gebracht

---

<sup>38</sup> Vgl. Dingler/Tertel 2020, S. 365.

<sup>39</sup> Curtius 1932, Kapitel 5.

<sup>40</sup> Vgl. Curtius 1932, S. 115, 65.

<sup>41</sup> Curtius 1948, S. 398.

<sup>42</sup> Ebd., S. 16ff.

<sup>43</sup> Ebd., S. 400.

wurde. War man einerseits bemüht, eine solche Einheit von einer weltanschaulichen Synthese zu unterscheiden (Jaspers), tat man andererseits nichts anderes, als diese Idee einer Einheit als Ganzes, in ihren unterschiedlichen Varianten, in der Kontinuität der abendländischen Tradition zu begründen. Gemeinsam war den Vertretern einer solchen Tradition, dass sie sich als eine europäische Bildungselite beziehungsweise Geistesaristokratie verstanden.<sup>44</sup>

### 3 Gesunder Kern: Aristokratie des Geistes

Als Träger der verteidigten Bildungs- und Universitätsidee galten konservativen Gelehrten auch nach dem Krieg nur isolierte Einzelne, die sich „in einigen auserlesenen Zirkeln“, wie dem Herausgeberkreis des *Studium Generale*, zusammenfinden mochten, sich jedoch stets als Minderheit verstanden.<sup>45</sup> Schon in der Vorkriegsausgabe (1923) hatte Jaspers seine Universitätsidee einem geistesaristokratischen Prinzip unterstellt, daran hielt er auch in der Neuauflage (1946) fest.<sup>46</sup> Allerdings war Jaspers daran gelegen, die geistige Aristokratie von einer sozialen zu unterscheiden.<sup>47</sup> Entscheidend für die Zugehörigkeit zum geistigen Adel sei allein der Drang zu einem „unbedingte[n] Wissenwollen“, unabhängig von praktischen, erwerbsbedingten oder berufsspezifischen Erwägungen. Dass gewisse ökonomische Bedingungen für eine interessenslose Hingabe an die Sache gegeben sein müssen, leugnet Jaspers nicht, noch wichtiger scheint ihm jedoch die Erfahrung einer in der Familie über Generationen überlieferten Bildung: „Nicht daß die Zugehörigkeit zu

<sup>44</sup> Für den in dieser Abhandlung behandelten *topos* der Geistesaristokratie sei exemplarisch auf die bildungshistorischen Studien von Henri-Irénée Marrou *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (Paris 1948) verwiesen. Wie die deutschen Vertreter einer geistlich geprägten Geistesaristokratie schrieb auch Marrou den kulturellen Eliten nach 1945 eine pädagogische und zugleich eine politische Funktion zu.

<sup>45</sup> Vgl. Schiller 1793/94; S. 120, Curtius 1949, S. 13, 16.

<sup>46</sup> Die drei aufeinanderfolgenden Ausgaben von Jaspers' Universitätschrift belegen die durchgehende Bedeutung des Prinzips der Geistesaristokratie. Jede Neufassung kann als Kommentar zu einer relevanten Etappe der deutschen Hochschulreformen im 20. Jahrhundert gelesen werden. Die erste Ausgabe von 1923 erschien nach der Veröffentlichung von Carl Heinrich Beckers *Gedanken zur Hochschulreform* (1919), die zweite Ausgabe 1946 diente als konzeptionelle Grundlage für den Wiederaufbau der Universität Heidelberg und die letzte Version von 1961, verfasst mit Kurt Rossmann, folgte den *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen* (1960).

<sup>47</sup> Max Scheler hatte in seiner wissenssoziologischen Studie die ranghöheren Wissensformen vor allem bei einer „geistigen Elite“ aus den höheren Ständen und Klassen verortet (1926, S. 85, 89), obwohl geistiger und sozialer Eliteanspruch für die Begründer des neuhumanistischen geistesaristokratischen Ideals keineswegs immer zusammentrafen (vgl. Schelsky 1963, S. 114ff.).

einer Familie als solche ein Wert sei, sondern sie wurde von solchen Menschen als Verpflichtung empfunden.“<sup>48</sup>

Nach 1945 war das Prinzip der Geistesaristokratie mit der an der Universität und in der Gesellschaft zu etablierenden demokratischen Sozialform nur schwer zu rechtfertigen.<sup>49</sup> Das „fatale Wort“<sup>50</sup> löste Abneigung aus, weil sein Anspruch auf Duldung und Förderung einer Minorität inmitten der Massengesellschaft „Freiheit von ‚Egalität‘“<sup>51</sup> beanspruchte. Andererseits konnte der Bezug auf das geistesaristokratische Prinzip nach dem Krieg politisch als Kontrapunkt zu einem Verständnis der Universität als Dienststelle der Volksgemeinschaft geltend gemacht werden.<sup>52</sup> Die Auffassung, dass dem Aufstand der Massen die moralische Autonomie der Universität als Ort der Geistesaristokratie gegenübergestellt werden musste, wurde nicht selten ausgerechnet von jenen Gelehrten vertreten, die sich trotz ihrer humanistischen Bildung in den Dienst der NS-Vernichtungspolitik gestellt hatten.<sup>53</sup> Jaspers hatte die Erfahrung gelehrt, sich diesbezüglich keine Illusionen zu machen, er verteidigte das geistesaristokratische Prinzip weniger als Bollwerk gegen die Diktatur, sondern als Bedingung für die Existenz der Demokratie. Hierfür zitiert Jaspers ausführlich aus einer von Abraham Flexner<sup>54</sup> bereits 1930 vorgelegten Studie zur deutschen Universität:

„Die Demokratie ist keine geistige Möglichkeit, abgesehen von der Tatsache, daß jedes Individuum auf Grund seiner Fähigkeiten die Möglichkeit haben sollte, in die Geistesaristokratie aufgenommen zu werden, ohne irgendwelche anderen Rücksichten. Dieser Einstellung, daß die Universität im demokratischen Sinne zugänglich sein muß, wurde Deutschland (nach 1918) näher gebracht. Wird man ausreichende

---

<sup>48</sup> Jaspers 1946/2016, S. 177.

<sup>49</sup> Während der Erarbeitung eines Verfassungsentwurfs für die wiederzueröffnende Universität Heidelberg soll Jaspers auf Nachfrage bei den zuständigen US-amerikanischen Behörden signalisiert worden sein, dass der Begriff der Geistesaristokratie nicht akzeptiert würde (vgl. Remy 2006, S. 81).

<sup>50</sup> Schelsky 1963, S. 115.

<sup>51</sup> Kurig 2017, S. 27.

<sup>52</sup> Jaspers lehnte die Vorstellung von Studenten, die „Führer des Volkes“ werden sollen, ab; er wollte keine „Führerhochschule“ und keinen „platonischen Philosophenstaat“ (vgl. Jaspers 1946/2018, S. 142). Vgl. hierzu auch Paletschek 2006, S. 243.

<sup>53</sup> Hierzu zählte u.a. Karl Heinrich Bauer, der erste Nachkriegsrektor der Universität Heidelberg, den Jaspers in den Herausgeberkreis von *Studium Generale* einlud und dem er die Neuauflage seiner Universitätsschrift widmete. Bauer war 1943 zum Leiter der Chirurgischen Universitätsklinik in Heidelberg ernannt worden und hatte im Sinne der NS-Ideologie zu Fragen der Eugenik publiziert.

<sup>54</sup> Abraham Flexner (1866-1959), US-amerikanischer Pädagoge und Bildungsreformer, war Mitgründer des Institute for Advanced Study in Princeton und bot als dessen Direktor zahlreichen von den Nationalsozialisten verfolgten Gelehrten Zuflucht. Nach dem Vorbild des Institute for Advanced Study wurden in der Folge international weitere Forschungsinstitute gegründet, u. a. 1968 das Zentrum für interdisziplinäre Forschung in Bielefeld.

Maßnahmen finden, um die Mittelmäßigen und die Untauglichen auszuschließen? Es wäre nicht nur für Deutschland, sondern auch für die ganze übrige Welt ein trauriger Tag, wenn die deutsche soziale und politische Demokratie eines Tages keinen Platz mehr für eine Geistesaristokratie haben würde.“<sup>55</sup>

Wie schon für Becker, aber im Gegensatz zu den Einschätzungen der Alliierten, die in dem als hierarchisch betrachteten elitären Charakter des deutschen Bildungssystems eine der zentralen Ursachen für die Etablierung des nationalsozialistischen Regimes identifizierten,<sup>56</sup> hielt Jaspers die Aristokratie der Bildung für eine zentrale Bedingung demokratischer Gesellschaften.<sup>57</sup>

In der dritten Auflage der Universitätsschrift (1961) wird Jaspers den Erhalt des geistesaristokratischen Prinzips gar zur „Schicksalsfrage der Menschheit“ erheben, insofern sich an ihm entscheide, ob Staat und Gesellschaft der Wissenschaft einen Platz vorbehalten, „wo sie unabhängig von augenblicklicher Anwendbarkeit frei auf alle Gefahr hin ihre Wege versucht.“<sup>58</sup>

Eine in Anlehnung an die klassischen Universitätsschriften formulierte Bildungs- und Universitätsidee und das geistesaristokratische Prinzip bedingen sich für Jaspers gegenseitig: Die Universität kann ihre Bildungsaufgabe nur erfüllen, wenn sie als Ort konzipiert wird, an dem Einzelne frei von pragmatischen Nützlichkeits- und Anwendungspostulaten wie von weltanschaulichen Erziehungsaufträgen zur freien, geistigen Tätigkeit zusammenfinden.

#### 4 Gesunder Kern: Europa als Tradition des christlichen Abendlandes

Nach dem Ende des Kalten Kriegs (1991) und nach der Bologna-Reform (1999) hat kein Pädagoge, keine Erziehungswissenschaftlerin im deutschsprachigen Raum so hartnäckig versucht, die Idee der Bildung zu retten, wie der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann, der der *causa* Bildung drei Bücher gewidmet hat. In seinem letzten, *Bildung als Provokation* (2017),

<sup>55</sup> Zit. nach Jaspers, 1946/2016, S. 191.

<sup>56</sup> Zook 1946, S. 9.

<sup>57</sup> Scheler hatte 1925 auf die Gefahr einer „erweiterten Demokratie“ nicht so sehr in politischer, wohl aber in wissenschaftlicher Hinsicht hingewiesen: „Nur die sich aufkämpfende, vorwiegend *liberale* Demokratie relativ ‚kleiner Eliten‘, so lehren uns die Tatsachen schon jetzt, ist eine Bundesgenossin der Wissenschaft und der Philosophie. Die herrschend gewordene und schließlich auf Frauen und halbe Kinder erweiterte Demokratie ist keine Freundin, sonderbar eher eine Feindin der Vernunft und Wissenschaft“ (Scheler 1925, S. 84). Daran schließt Curtius in seinem ersten Nachkriegswerk an, indem er warnt, dass der wissenschaftliche Erkenntnisfortschritt stets nur von einer „schöpferischen Minderheit“ getragen werde (Curtius 1948, S. 13).

<sup>58</sup> Jaspers 1961/2016, S. 368.

plädiert er für eine Bildung, deren Kanon die europäische Literatur sein soll. „Europa als eine schöne Kunst betrachtet. Zur Ästhetik eines Kontinents“ lautet der Titel eines der zentralen Kapitel seines Essays. Liessmanns Europäisierung von Bildung steht in jener humanistischen Tradition, die im letzten Jahrhundert auf die moderne Krise der klassischen Idee der Universität mit der Verteidigung ihres gesunden Kerns reagiert hat.

Unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs erfolgte die Rückbesinnung auf die europäische Tradition im Namen eines christlichen Abendlandes. Der Rekurs auf die Tradition des christlichen Humanismus hatte, wenn nicht im Zusammenhang mit der Demokratisierung des Landes, so doch im Prozess der Entnazifizierung eine wichtige und vielschichtige Funktion. Der christliche Humanismus fungierte als Schutz, als Abwehr gegen den Prozess der Amerikanisierung des Bildungswesens<sup>59</sup> und diente zugleich der Rehabilitierung der deutschen Bildungstradition. Man durfte sich auf sie beziehen, indem man sie einem spezifischen Prozess der Entprovinzialisierung beziehungsweise der Entnationalisierung unterwarf. Der kulturelle Horizont des Bildungsbegriffs wird damit verschoben: das Andere zum preußischen Kulturstaat ist nicht mehr, wie im 19. Jahrhundert, das zivilisierte Frankreich,<sup>60</sup> sondern Amerika. Ein christliches Europa wird der Amerikanisierung von Bildung und Kultur gegenübergestellt.<sup>61</sup> Europa wird weder nationalistisch noch kosmopolitisch, sondern im Gegensatz zum Universalismus der Aufklärung als eine Synthese von nationaler und europäischer Identität verstanden. Das Motiv eines christlichen Europa bildete bis zum Beginn der Reformen der Sechzigerjahre nicht nur das Ideal eines elitären Bildungskreises, es prägte auch das Bildungsprogramm des zentralen hochschulpolitischen Dokuments der ersten Nachkriegsjahre. Trotz Jaspers' eigener skeptischer Einschätzung der institutionellen Maßnahmen, die im *Gutachten zur Hochschulreform* (1948) zur Rettung der Einheit der Universität empfohlen werden,<sup>62</sup>

<sup>59</sup> Vgl. Paulus 2010. Remy (2006) hat es am Beispiel der Wiederöffnung der Universität Heidelberg untersucht.

<sup>60</sup> Bollenbeck 1996, S. 51f.

<sup>61</sup> Durch das Motiv des christlichen Europa als kulturelle Alternative zur Amerikanisierung der Tradition der deutschen Bildung unterschieden sich die Verteidiger eines gesunden Kerns der Universitätsidee von einer Europaidee, der die Wendung nach Westen zugrunde lag (Kluge 2014). Zu den zwei rivalisierenden Europaideen (die Idee des Abendlandes und die Idee West-Europas) vgl. Conze 2005. Als eine offensive Reaktion (Dahrendorf 1997) auf die Bildungsvorstellungen, die von der Tradition des christlichen Abendlandes geprägt waren, wurden die Bildungsreformen der Sechzigerjahre zu einem wesentlichen Aspekt jenes Prozesses der „Westernisierung“ der Bundesrepublik, die für Doering-Manteuffel (1999, S. 9) die Herausbildung einer alternativen Wertordnung zu den Ideen von 1914 darstellt.

<sup>62</sup> Jaspers 1949/2016.



ist der Einfluss seiner Idee von Bildung und Universität im sogenannten Blauen Gutachten unverkennbar.<sup>63</sup>

Der Studienausschuss war von der britischen Militärbehörde zur Ausarbeitung von Reformempfehlungen im Hinblick auf die notwendige demokratische *re-education* des Landes einberufen worden, doch seine Mitglieder blieben in ihrer Bildungsvorstellung dem angeblich gesunden Kern der Universität verhaftet.<sup>64</sup> Im *Gutachten zur Hochschulreform* bilden das Bekenntnis zum christlichen Humanismus und der Glaube an die gesunde universitäre Tradition eine Einheit:

„Gegen die zu weit gehende Unzufriedenheit mit der Hochschule ist zu sagen, daß die Hochschulen Träger einer alten und im Kern gesunden Tradition sind. [...] Die europäische Universität hat seit dem Mittelalter die geistig und vielfach politisch führenden Schichten ausgebildet; das Erbe des christlichen Humanismus ist in ihr lebendig. Die deutsche Universität darf insbesondere stolz sein auf ihre eigentümliche, von Humboldt herrührende Tradition, welche die Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre in einer für die Welt vorbildlichen Weise verkörpert hat.“<sup>65</sup>

Die deutsche Universität wird in die mittelalterliche Tradition, das heißt in die europäische Tradition des christlichen Humanismus eingebettet und damit entprovinzialisiert. Zugleich wird durch die Hervorhebung der weltlichen Bedeutung der Humboldt'schen Universität der herausragende Rang der deutschen Bildungstradition markiert.

Die Universität und ihre Idee der Bildung werden dadurch gerettet. Sie bilden in der Darstellung der Verteidiger der abendländischen Tradition neben der Kirche<sup>66</sup> den „gesunden Kern“ der Gesellschaft, auf den ein organischer Wiederaufbau begründet werden sollte.

<sup>63</sup> Vgl. Paulus (2010) S. 139f. und Wolbring (2014) S. 324f.

<sup>64</sup> Vgl. Geiger 1950.

<sup>65</sup> Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuss für Hochschulreform (1948), S. 3.

<sup>66</sup> Vgl. Schildt 1998, S. 215. In seiner Rekonstruktion der Geschichte des Konservatismus in Deutschland spricht er von einer „Stunde der Kirche“ und hebt dabei eine interessante Veränderung hervor: Während im Deutschen Reich seit 1871 und in der Weimarer Republik die konservativen Hauptströmungen preußisch-protestantisch geprägt waren, war die christliche *renovatio* nach 1945 eher katholisch. Der katholische Konservatismus profilierte sich als antinazistische, antipreußische und föderalistische Kraft.

## Quellen und Literatur

### Gedruckte Quellen

- Becker Carl, Heinrich (1919): Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig.
- Becker Carl, Heinrich (1930a): Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart. Leipzig.
- Becker Carl, Heinrich (1930b): Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Leipzig.
- Balthasar, Hans Urs von (1948): Christlicher Humanismus, Studium Generale Jg. 1, H. 2, S. 63-70.
- Bultmann, Rudolph (1948): Humanismus und Christentum. In: Studium Generale Jg. 1, H. 2, S. 70-77.
- Curtius, Ernst Robert (1932): Deutscher Geist in Gefahr. Stuttgart.
- Curtius, Ernst Robert (1932/2017): Elemente der Bildung. Hg. von Wieckenberg, Ernst-Peter/Picht, Barbara. München.
- Curtius, Ernst Robert (1948): Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter. Bern.
- Dahrendorf, Ralf (1997): Die wahre Revolution, Spiegel 15.01.1997.
- Flitner, Wilhelm (1965): Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis. Leipzig.
- Geiger, Theodor (1950): Fachbezogenes Bildungswissen. Kritik am Gutachten des Studienausschusses für Hochschulreform. In: DUZ 5, H. 4, S. 6-9.
- Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuss für Hochschulreform (1948). Hamburg.
- Jaspers, Karl (1923/2016): Die Idee der Universität. In: Ders.: Schriften zur Universitätsidee. Hg. v. Oliver Immel, Basel, S. 1-68.
- Jaspers, Karl (1945/2016): Die Erneuerung der Universität. In: Ders.: Schriften zur Universitätsidee. Hg. v. Oliver Immel, Basel, S. 73-80.
- Jaspers, Karl (1946/2016): Die Idee der Universität. In: Ders.: Schriften zur Universitätsidee. Hg. v. Oliver Immel, Basel, S. 103-202.
- Jaspers, Karl (1949/2016): Hochschulreform? Das Gutachten des Hamburger Studienausschusses für Hochschulreform. In: Ders.: Schriften zur Universitätsidee. Hg. v. Oliver Immel, Basel, S. 229-236.
- Jaspers Karl (1961/2016): Die Idee der Universität. Für die gegenwärtige Situation entworfen. In: Ders.: Schriften zur Universitätsidee. Hg. v. Oliver Immel, Basel, S. 255-443.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1968/2004): Wilhelm von Humboldt. Abstand und Nähe. In: Ders.: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970, Bd. 2. Wetzlar, S.109-130.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1973/2004): Bildungstheorie Hegels. In: Ders.: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974, Bd. 4. Wetzlar, S. 164-201.
- Liessmann, Konrad Paul (2017). Bildung als Provokation. Wien.
- Mannheim, Karl (1925/1984): Konservativismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens. Hg. v. Kettler, David/Meja, Volker/Stehr, Nico. Frankfurt/M.
- Patzer, Harald (1948): Der Humanismus als Methodenproblem der Klassischen Philologie. In: Studium Generale 1. Jg., H. 2, S. 84-92.

- Scheler, Max (1925): Die Formen des Wissens und die Bildung. Bonn.
- Scheler, Max (1926): Die Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig.
- Schiller, Friedrich (1789/2005): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 10: Vermischte Schriften. Berlin, S. 275-292.
- Schiller, Friedrich (1793/94): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Schillers Sämtliche Werke. Bd. 12/2, Oskar Stuttgart, Berlin o.J.
- Schlink, Edmund (1949): Das Szepter der Universität (Christus und die Fakultäten). In: Studium Generale, Jg. 2, H. 9, S. 439-448.
- Spranger, Eduard (1949): Goethes Bild vom Menschen. In: Studium Generale, Jg. 2, H. 7/8, S. 345-354.
- Zook, George F. (1946): Der gegenwärtige Stand der Erziehung in Deutschland. Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, Hg. v. Die Neue Zeitung, München.

## Literatur

- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.
- Cacciari, Massimo (2019): La mente inquieta. Saggio sull'Umanesimo. Turin.
- Casale, Rita (2010): Heideggers Nietzsche. Geschichte einer Obsession. Bielefeld.
- Casale, Rita (2020): Die Universität als Kampfgemeinschaft von Schülern und Lehrern im Namen des Volkes. In: Weckenmann, Johanna/ Preiß, Jennifer/Rüger, Kristina (Hg.): Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Norderstedt, S. 41-52.
- Conze, Vanessa (2005): Das Europa der Deutschen. Ideen von Europa in Deutschland zwischen Reichstradition und Westorientierung (1920-1970). München.
- Dingler, Catrin/Tertel, Elena (2020): „Eine solche Zeitschrift brauchen wir“. Karl Jaspers' Universitätsidee und die Gründung der Zeitschrift Studium Generale. In: Göllnitz, Martin/Krämer, Kim (Hg.): Hochschulen im öffentlichen Raum. Historiographische und systematische Perspektiven auf ein Beziehungsgeflecht. Göttingen, S. 347-374 (im Druck).
- Doering-Manteuffel, Anselm (1999): Wie westlich sind die Deutschen? Amerikanisierung und Westernisierung im 20. Jahrhundert. Göttingen.
- Faber, Richard (2002): Abendland: Ein politischer Kampfbegriff. Berlin, Wien.
- Groppe, Carola (1997): Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933. Köln, Weimar, Köln.
- Groppe, Carola (2000): Neubeginn durch einen dritten Humanismus? Der preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker und der George-Kreis in der Weimarer Republik. In: Castrum Peregrini 49. Jg., Heft 244-245, S. 41-61.
- Kluge, Alexander (2014): 30 April 1945. Berlin.
- Kurig, Julia (2015): Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und 1950er Jahren in Deutschland. Würzburg.
- Kurig, Julia (2017): ‚Abendländische Bildung‘ gegen den ‚Geist der Technokratie‘. Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 63. Jg., Beiheft, S. 16-33.

- Paletschek, Sylvia (2006): Die deutsche Universität im und nach dem Krieg. Die Wiederentdeckung des Abendlandes. In: Martin, Bernd (Hg.): Der Zweite Weltkrieg und seine Folgen: Ereignisse - Auswirkungen - Reflexionen. Freiburg, Berlin, S. 231-249.
- Raulff, Ulrich (2009): Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben. München.
- Remy, Steven P. (2006): Geistesaristokratie und Entnazifizierung. Die gescheiterte „Amerikanisierung“ der Universität Heidelberg nach 1945. In: Stephan A./Vogt, J. (Hg.): America on my mind. Zur Amerikanisierung der deutschen Kultur seit 1945. München, S. 75-92.
- Schelsky, Helmut (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Hamburg.
- Wolbring, Barbara (2014): Trümmerfeld der bürgerlichen Welt. Universität in den gesellschaftlichen Reformdiskursen der westlichen Besatzungszonen (1945–1949). Göttingen.

### **Anschrift der Autorinnen**

Prof. Dr. Rita Casale  
 Bergische Universität Wuppertal  
 Fakultät Human- und Sozialwissen-  
 schaften  
 Gaußstraße 20  
 42119 Wuppertal  
 casale@uni-wuppertal.de

Dr. Catrin Dingler  
 Bergische Universität Wuppertal  
 Fakultät Human- und Sozialwissen-  
 schaften  
 Gaußstraße 20  
 42119 Wuppertal  
 dingler@uni-wuppertal.de

Joakim Landahl

## **Defending Christianity as a school subject: mass petitions and the mobilization of public opinion in the Swedish sixties**

**Abstract:** A major protest movement arose in Sweden in 1963, following a proposal to change religious education in the curriculum for upper secondary schools. A governmental report had suggested that the time dedicated to the school subject Christianity should be reduced to half, and the name changed from “Christianity” to “Religion”. The ensuing protest movement organized a petition and managed to collect as many as 2.1 million signatures against the proposed changes in the curriculum. The purpose of this article is to discuss the nature of this particular conservative protest movement. Why did it emerge at this particular time? How did it manage to create such vast support for its mission? Why did public opinion become an important argument in the resistance against curriculum reforms? Theoretical inspiration is drawn from the field of social movements and research about the historical role of petitions as a device to formulate protest.

**Zusammenfassung:** Ein Vorschlag zur Änderung des Religionsunterrichts in den Lehrplänen der Sekundarstufe II rief 1963 in Schweden eine große Protestbewegung hervor. Ein Regierungsbericht hatte vorgeschlagen, die dem Schulfach Christentum gewidmete Zeit auf die Hälfte zu reduzieren und die Benennung von „Christentum“ in „Religion“ zu ändern. Die Protestierenden organisierten eine Petition und konnten bis zu 2,1 Millionen Unterschriften gegen die vorgeschlagenen Lehrplanänderungen sammeln. Der folgende Beitrag beschäftigt sich damit, das Wesen dieser besonderen konservativen Protestbewegung zu erörtern. Warum ist sie gerade zu diesem Zeitpunkt entstanden? Wie ist es ihr gelungen, so breite Unterstützung zu finden? Warum wurde die öffentliche Meinung zu einem wichtigen Argument im Widerstand gegen die Lehrplanreformen? Hierbei werden methodische Anregungen aus der Forschung zu sozialen Bewegungen und zur historische Rolle von Petitionen als Mittel zur Formulierung von Protest aufgenommen.

**Keywords:** Social movements, petitions, secularization, public opinion, conservatism

## 1 Introduction

A major protest movement arose in Sweden in 1963, following a proposal to change religious education in the curriculum for upper secondary schools. A governmental report had suggested that the time dedicated to the school subject Christianity should be reduced by half, and the name changed from 'Christianity' to 'Religion'. The ensuing protest movement organized a petition and managed to collect 2.1 million signatures against the proposed changes in the curriculum. In a country with a population of 7.6 million, the figure amounted to 37% of the Swedish population over 16 years old.<sup>1</sup> Eventually, the petition would stimulate the creation of a new political party, the Christian democrats, formed in 1964 – a rare example of a political party formed in the aftermath of protests against changes in the curriculum – but the goal of the petition, to stop the changes in the curriculum, failed. The purpose of this article is to discuss the nature of this particular conservative protest movement. Why did it emerge at this particular time? How did it manage to create such vast support for its mission? Why did public opinion become an important argument in the resistance against curriculum reforms?

## 2 Curriculum reforms, secularism and conservative protest

Conservative reaction against curriculum reform is not uncommon, but resistance to reforms is often fragmented or localized. Special interest groups such as school subject associations may give voice to their concerns without receiving substantial support from wider groups in society. Their grievances tend to be specialized in nature, and details about the technicalities of the curriculum have seldom been major political issues that have engaged the broad spectrum of society.<sup>2</sup> By contrast, the 1963 campaign to preserve the prominence of Christianity as a school subject in upper secondary schools in Sweden used the voice of the people to legitimate its concerns. The campaign was organized by the Christian School Board [*Samkristna skolnämnden*],

---

<sup>1</sup> Westerståhl 1964.

<sup>2</sup> See Hallström, Martinsson & Sjöberg 2012 for studies on how other school subjects sought to defend their position in the curriculum.

founded in spring 1964 and consisting of representatives from the Church of Sweden and the Free Churches.

Conservative protests against the rise of secularism and the decline of Christianity was not a phenomenon exclusive to the sixties. Earlier historical examples show how public opinion has been mobilized to protest against curriculum reforms. Adam Laats has studied the educational campaigns of Christian fundamentalists in the US during the 1920s. One of the aspects that he covers is the relation between common people and Christianity. He shows how fundamentalists initially regarded themselves as the voice of the mainstream. However, that position was gradually diminished as their opponents successfully managed to change public opinion of them as being a remnant of the past, marginalizing them into an outsider position.<sup>3</sup> Conservative protests in Germany have been discussed by Lamberti, showing how protests against the decline of religion used parent organizations and even resorted to school strikes.<sup>4</sup>

While educational systems were faced with the threat of secularism for many years, the sixties were arguably a particularly turbulent period. Some scholars have stressed that the sixties were a time when secularism triumphed. Hugh McLeod argues in *The Religious Crisis of the 1960s* that the 'long sixties', lasting from about 1958 to 1974, were a time when Christianity in western countries witnessed a clear decline.<sup>5</sup> Similarly, but with stronger emphasis on the sixties as a radical break from earlier history, Brown claims that the decade represents a dramatic culmination of secularism and maintains that the change started early in the sixties.<sup>6</sup> However, the sixties was a multifaceted period, associated not only with radicalism but also with polarization. Jonathan Zimmerman discusses the widespread protests that arose in the US in 1963 and 1964 following the Supreme Court ban of school prayer and Bible reading in school. Across the country, especially the south, people protested in different ways such as organizing petitions. The organization "Project America" managed to collect a million signatures in favour of school prayer.<sup>7</sup> Less dramatic but equally important was the case of the UK where the question of what people wanted in terms of religious education in schools was posed in a series of surveys of public, professional, parental and pupil opinions.<sup>8</sup> Thus, the use of public opinion in protesting against secularism in

---

<sup>3</sup> Laats 2010; see also Laats 2015.

<sup>4</sup> Lamberti 2002.

<sup>5</sup> McLeod 2007.

<sup>6</sup> Brown 2010.

<sup>7</sup> Zimmerman 2002, ch. 7.

<sup>8</sup> Freathy & Parker 2013, 239.

schools is not an unfamiliar phenomenon. But how can such protests be understood theoretically?

### **3 Understanding conservative collective protests: remarks on social movements and petitions**

Social movement theory has developed a rich tradition for analysing collective protests. Scholars in the field have explored the conditions, meanings and outcomes of protests in a variety of settings. Social movements have often been socially progressive and tend to consist of less privileged people, excluded from normal channels of political influence.<sup>9</sup> By contrast, David R. Dietrich has explored the phenomena of conservative social movements, a phenomenon that this article also draws attention to. Conservative protesters tend to be privileged people, and it is this very privileged position that is driving their protest. Therefore, instead of fighting oppression and gaining access to privileges, conservative protest is about protecting existing privileges or reclaiming privileges that have been lost.<sup>10</sup>

A central concept in social movement theory is Tilly's "repertoires of contention." In his historical studies of resistance, he noticed that protests tend to follow a relatively predictable formula. He describes how a new repertoire evolved during the 19<sup>th</sup> century. Instead of local protests there was an increased tendency towards national mass mobilization, targeting national leaders. Strikes, demonstrations, public meetings and assemblies became prominent.<sup>11</sup> Tilly's concept is an important reminder of the historical nature of protest, implying both change and continuity. Its weakness lies in its lack of interest in the specific factors that make a specific tactic attractive or not within a given historical setting, for a particular group.<sup>12</sup> Applied to the history of education, a relevant question is why a certain way of protesting is used in a certain context but not in another. As this article will indicate, it was not a coincidence that representatives of Christianity, of all school subjects, chose to use the particular tactic of the petition, and with such vast public support.

Religious arguments against curriculum reform are recurring elements in educational history. Students, teachers, parents and priests have – sometimes separately, sometimes in collaboration – resisted different efforts to reduce or

---

<sup>9</sup> See e.g. Almeida 2019; Jaspers 2014.

<sup>10</sup> Dietrich 2014.

<sup>11</sup> Tilly 1995.

<sup>12</sup> Cf. the criticism in Doherty & Hayes 2019.



substantially change the position of religion in schools.<sup>13</sup> The particular movement which will be studied in this article relied on a specific tactic for manifesting and mobilizing resistance: the petition. The petition has a long history, but as an instrument for protest it is of more recent origin. According to David Zaret it was in the 19<sup>th</sup> century that the modern way of expressing resistance developed.<sup>14</sup> A crucial development was the emergence of collective petitioning. Originally, petitions used to be signed by one or a few persons. Occasionally collective signatures were even forbidden by law, for example in pre-revolutionary France.<sup>15</sup> Gradually this changed, and the long 19<sup>th</sup> century has been described as the era of mass petitions, petitions signed by a vast amount of people. This drastically changed the meaning of petitions, from expressions of individual complaints or needs, into expressions of public opinion.<sup>16</sup>

The relationship between democracy and petitions has been discussed in previous scholarship. Petitions have given voice to the “silent masses”<sup>17</sup> and have represented a proto-form of democracy: “Petitioning can be seen as an alternative form of representation at a time when the right to vote was limited.”<sup>18</sup> Petitions have also often been associated with progressive, liberal reform – with radical or opposition groups typically lacking access to or support from existing political institutions. However, there are also examples of religious, conservative and reactionary groups using the petition. These campaigns tend to be reactive: mobilized in response to changes in policy or legislation.<sup>19</sup> These observations indicate the slightly anomalous nature of the mass petition against reforms to Christianity in schools in Sweden in 1963. In contrast to the petitions of the 19<sup>th</sup> century this was not a protest of people without the right to vote. Rather it was a protest from a relatively privileged elite that nevertheless was excluded from the expert committee formulating the curriculum for the future school. It was a protest from an actor who had lost its former position as an authority in curricular matters, and who therefore resorted to public opinion as an alternative strategy to find legitimacy in opposition to the new education experts.

The sources used in this article are mainly of two kinds. First, the archive of the organizing body, The Christian School Board, has been used to study the planning of the campaign. The archive can shed light on how the choice to organize a petition emerged and how the concrete work with planning and

---

<sup>13</sup> Algotsson 1975; Thelin 1981; Landahl 2015a; Landahl & Samuelsson in print.

<sup>14</sup> Zaret 2019.

<sup>15</sup> van Voss 2001, p.4; see also Miller 2019.

<sup>16</sup> Zaret 2019; Miller 2019; Miller 2017; Cerezales 2011.

<sup>17</sup> Würigler 2001.

<sup>18</sup> Miller 2017, p. 43.

<sup>19</sup> Miller 2019, p. 417f.

organizing the campaign developed. Second, newspaper articles, mainly in the leading national newspapers, have been used to capture the media reception of the campaign. As the newspaper material testifies, the petition generated quite a lot of media attention, but whether the petition expressed the genuine sentiments of the people was a matter of dispute.

## 4 Preparing the campaign

How did the Christian campaign manage to mobilize such great support for its mission? Scholarship on social movements has discussed the preconditions for collective action dynamics. The most basic factor is some sort of external stimuli: destabilizing changes either in the form of threat or opportunity for a certain group of people.<sup>20</sup> When it comes to recruiting a greater number of people, e.g. coalitions between different categories of groups, opportunities are seldom effective. Instead it is threats, or the kind of upsetting phenomena called “moral shocks”, that tend to be effective in mobilizing large collectives.<sup>21</sup>

The threat in this case came in the form of a report from a state commission, released early in September 1963. It began its work on future secondary school policy in 1960. At the time, state commissions were of central importance for educational reform and was the principal means by which experts could influence schools. This particular report proposed rather radical changes to upper secondary schools, including the fusion of three previously separate school forms into one united gymnasium, and the abolition of the nearly 100-year-old school exam.<sup>22</sup> These and other changes however were the topic of very little public discussion, at least in comparison to the issue of the school subject of Christianity, which dominated public discussion about education for the rest of the year. The report came with two major proposals that upset many Christian actors: first, that the time allocated for religious education in upper secondary schools should decrease by 50 %. Second, that the name Christianity be changed to ‘Religion’, thereby signifying to some that Christianity was to lose its privilege, at least in name, in the curriculum.

An external threat is an important but not sufficient condition for collective action. In order for individual grievances to be transformed into collective action, a shared sense of common interests and a common organization are

---

<sup>20</sup> Fligstein & McAdam 2012; Almeida 2019.

<sup>21</sup> On moral shocks, see Jaspers 2014, pp. 97-101; on threats and coalitions, see Brooker & Meyer 2019.

<sup>22</sup> SOU 1963:42.

factors that are of importance.<sup>23</sup> In addition, timing is an important factor. The response from Christian actors was swift and can be attributed to the fact that there had been rumours dating back to 1962, which resulted in discussions about future tactics in the event of a proposal to reduce the importance of Christianity in schools.

Two confidential documents from November and December 1962 demonstrate the nature of these rumours as well as the early responses to them by key persons in the Swedish Christian community. On November 19, 1962, a meeting was held at the Archbishop's Palace in Uppsala with five representatives from the Church of Sweden, among them the Swedish archbishop. At the meeting, the archbishop himself mentioned a rumour that the school subject Christianity would be abolished altogether in the new gymnasium. Other, less dramatic rumours were also mentioned; future development was not clear at this point. At the meeting some countermeasures were discussed. A first step was to develop a common understanding in the Christian community. It was argued that Christians must accept that religious instruction cannot be confessional – it has to be “objective”. Campaigning for a confessional kind of religious instruction would backfire, potentially leading to a total abolition of religious instruction in schools. If an agreement in the Christian community could be reached, the next step would be to convince a wider audience.<sup>24</sup> A second document from the coming month describes in more detail strategies for reaching out to a wider audience. In this document the proposed strategy was to use newspapers. Two different kinds of strategies were proposed. Given that the state commission's proposals were still only rumours, they could not be publicly condemned. Instead, a more positive focus on the role of religious education was proposed. Second, and following the expected results of the state commission to decrease the time for Christianity, a more aggressive media strategy was proposed, focusing on the “catastrophic consequences” of the proposals.<sup>25</sup> Thus, at this stage, a mass petition was still not planned. In terms of influencing the public, use of the press was the most prominent idea.

Some months later, on April 6, 1963, a new meeting was held at the Archbishop's palace. The meeting protocol describes what actions had been taken since the last meeting. In January 1963, a special kind of “action group” had been formed. The action group, which was connected to the Institute of Religious Education, had started to work on a book about religious education.

---

<sup>23</sup> Almeida 2019.

<sup>24</sup> Sammanfattning av ett samtal om kristendomsundervisningen på gymnasiet, fört i Ärkebiskopsgården måndagen den 19 november 1962. November 27 1962, Samkristna skolnämnden, Riksarkivet (RA), FIIa:1.

<sup>25</sup> Konfidentiellt. December 19 1962, Samkristna skolnämnden (RA), FIIa:2.

Furthermore, the group had ensured that a speech held at the Association for Christian teachers was printed in a Christian journal [*Vår lösen*] and had disseminated the printed speech to a wider audience, including the bishops, the national parent association and members of Parliament. The meeting discussed further action, including ways of influencing people at the state commission. Importantly, it was decided at this meeting to form yet another action group labelled “The Christian School Board”.<sup>26</sup> It was this group that in the autumn of 1963 would organize the mass petition supporting Christian education in schools. The Christian School Board represented an attempt to create cohesion among the different churches in Sweden. The Bishops’ Meeting, which was connected to the Church of Sweden and the council of the Free churches, was responsible for the board. As such, the School Board represented an attempt to recreate cohesion among different religious groups in the face of a common enemy.

During the spring, months before the state commission had released its report proposing reforms to secondary schools, the Christian School Board started to plan the mass petition. In June, they produced a rough timetable for the main actions to be taken during the coming months. They also received a quote from a printing shop for 10 000 signature lists (with space for 40 signatures each) to be used in the collection of signatures.<sup>27</sup> The report about the new gymnasium was eventually released in early September 1963. The preceding preparations made a swift response possible. Some weeks after the report had been released, about 50 people representing approximately 30 Christian associations and organizations met for an ecumenical conference at the town of Sigtuna. It was now formally decided that a mass petition should be organized and that signatures should be collected across the country. Already at this stage, a goal for the number of collected signatures was mentioned: one million.<sup>28</sup>

## 5 Organizing and staging a campaign

Why do certain groups prefer certain tactics for voicing their concerns? The role of tradition can sometimes play a part. As Tilly and others have stressed, repertoires of contention are seldom subject to substantial changes, but tend

---

<sup>26</sup> Protokoll, fört vid sammanträde i Årkebiskopsgården, Uppsala, lördagen den 6 april 1963 kl 14.30, angående kristendomsämnet på gymnasiet. Samkristna skolnämnden, RA, FIIa:1.

<sup>27</sup> Letter from Kontekt tryck to Nils-Erik Adérn, June 10 1963; Arbetspromemoria för namninsamlingen; Samkristna skolnämnden, RA, FIIa:1.

<sup>28</sup> Svenska Dagbladet [SvD] 18/9 1963.

to be reproduced once they have been put to use.<sup>29</sup> This conservative element in the way that protest is expressed can also be seen in the tactics that different social groups tend to prefer. To write mass petitions in defence of religious instruction in schools was not an altogether new phenomenon. In Sweden, there are several examples: In 1907 a mass petition about religious instruction in teacher education collected about 315 000 names. In 1927 a petition in favour of the re-instatement of the Catechism in elementary schools collected 350 000 names.<sup>30</sup> More recently, two local campaigns had demonstrated the possibility of collecting large numbers of signatures. In 1949, the diocese of Växjö delivered 187 000 signatures demanding that the subject of Christianity should maintain prominence in the school curriculum.<sup>31</sup> The following year, two counties in northern Sweden collected almost 200 000 names in defence of religious instruction in the emerging comprehensive school.<sup>32</sup> The Christian School Board later described the latter petition as successful and referred to it as an inspiring example.<sup>33</sup> Thus, the petition of 1963 was not the first of its kind. It was part of a long tradition.

Social movements tend to rely on previous networks of people or some kinds of organization. In this case, the main organizing body, the Christian School Board, consisted of representatives from both the Church of Sweden and the Free Churches. Formed in spring 1963, it lacked the kind of institutionalized knowledge that came from previous experiences through similar campaigns, but it used the traditional infrastructure of the parishes to collect signatures. It also had a predecessor in the form of the Institute for Religious Education, formed in 1953 out of five associations for Christian teachers, with the aim of promoting Christianity in schools.<sup>34</sup>

The Christian School Board produced different kinds of information material about the campaign, wrote guidelines for the collection of signatures and planned other means of influencing public opinion. Not least, it administered the complex machinery of distributing and collecting lists of signatures. 100 000 lists were printed, with space for 40 names on each list. These were ordered by, and later returned to, the Christian School Board.

The task for each parish was to collect as many signatures as possible. The Christian School Board decided that only collecting signatures in public spaces was not the most successful strategy. Instead the decision was made that signatures should be collected at people's homes. In their instructions,

<sup>29</sup> Tilly 1995.

<sup>30</sup> Algotsson 1975, pp. 95-98; 259.

<sup>31</sup> SvD 24/ 5 1949. Helt stift värnar kristendomsämnet.

<sup>32</sup> SvD 23/2 1950; 24/2 1950.

<sup>33</sup> Förslag till appell (för opinionsmöten); Förslag till appell (avsedd för tidningar). Samkristna skollnämnden, RA. FIIa:1.

<sup>34</sup> SvD 4/1 1953; 1/2 1953.

the Christian School Board stressed that all households should be contacted: “Every village in the countryside, every neighbourhood in the city and the urban area is combed out, so that every home gets a visit.”<sup>35</sup>

What it actually meant to “visit” a home was open for interpretation. There seems to have been local variations regarding the degree of zeal in collecting signatures, as indicated by remaining documents from different parishes. In some places, the signature collectors were given advice on how to collect as many signatures as possible, given that people might not be at home all the time. At one place, the signature collectors were expected to return to a house or a flat in the event that no one was at home on the first visit or if only some people were present. At another place, the collectors were instructed to do visits on Sundays and in the evenings. By contrast, in the suburb of Hässelby, no signature collection occurred (instead they took a poll), and in another place, signatures were collected by telephone. The overall impression, nonetheless, is that the collection of signatures was considered successful and that it exceeded their expectations.<sup>36</sup>

## 6 The voice of the people or of the priest? The question of legitimacy

The legitimacy of petitions is sometimes questioned. Whether they actually capture public opinion has sometimes been disputed.<sup>37</sup> In the media debate about the mass petition this quickly became obvious at the launch of the campaign. Among the leading national newspapers there was only one which was positive: the conservative *Svenska Dagbladet*. It described the petition as a “referendum”, and noticed the unique unity created by the reform proposal. “Seldom – if ever – has a state report in this country to such a great extent united Christians in different churches and religious movements to common action!” *Svenska Dagbladet* quoted Algot Tergel, a principal and one of the leaders of the protest movement, with approval. He described the proposal to reduce the hours of Christianity in the curriculum as a “flagrant violation of the will of the people” and a “direct challenge to public opinion”. Criticizing the allegedly undemocratic decision, Tergel claimed that the Swedish people ought to be the ones who decided the position of Christianity in social life.<sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> Till svenska kyrkans präster och de fria samfundens pastorer, Samkristna skolnämnen, RA. FIIa:1.

<sup>36</sup> Letters to the Christian schoolboard, FIIa:1.

<sup>37</sup> Miller 2019.

<sup>38</sup> SvD 18/9 1963.

Other national newspapers expressed a markedly negative attitude to the petition. The leading national morning paper *Dagens Nyheter* described the Christian protest in terms of a “bull of excommunication” [bannbulla] and a “call to crusade” [korstågsupprop], thus making the campaign appear archaic and irrational. The newspaper was especially critical of the idea of collecting signatures. It was remarkable, the newspaper wrote, that Christian organizations used such a “cheap” method. It was questioned whether it could realistically portray public opinion. Rather, people would sign the petition without really knowing what they were protesting against.<sup>39</sup>

In a similar manner, the social-democratic newspaper *Aftonbladet* talked about the collection of signatures as a “vulgar” method and claimed that it misrepresented public opinion. As a poll “the spectacle is a serious fraud”.<sup>40</sup> It is interesting to note that the significance of numbers was already disputed at this point. The optimistic calculation that it would be possible to collect one million signatures was not seen as necessarily unrealistic. Rather it was seen as an inaccurate mirror of actual public opinion. This controversy over how to represent public opinion was one of the recurring controversies during the coming months. *Expressen* was equally sceptical. The campaign was described as a “religious battle” for the status of Christianity in society. *Expressen* hinted that the campaign deliberately tried to make the issue into a religious battle, in order to secure a greater number of signatures.<sup>41</sup> As the campaign drew to a close there were some more examples of the campaign being questioned. Perhaps people just signed the petition out of courtesy, was one objection.<sup>42</sup> There were also critical articles about recruitment of signatures from incapacitated individuals in mental hospitals.<sup>43</sup>

The negative reactions in national newspapers further underscored the polarized nature of the struggle over the curriculum. A mass petition which was enormously successful in collecting signatures stood in stark contrast to the negative press reactions. From the perspective of the petitioners, the situation seemed to pit the people and the church against the national press and politicians.<sup>44</sup>

However, what united the opposite camps was a similar, albeit not identical, ideal about public approval. Early in the process, the Christian School Board referred to a poll conducted in spring 1963, in which the Swedish people had said that they wanted to retain as much, if not more, Christian instruction at

---

<sup>39</sup> Dagens Nyheter 18/9 1963.

<sup>40</sup> Aftonbladet 19/9 1963.

<sup>41</sup> Expressen, 18/9 1963.

<sup>42</sup> Expressen 21/12 1963.

<sup>43</sup> Expressen 5/12 1963.

<sup>44</sup> See also Hatje 2016 for a further analysis of the media debate. Hatje stresses that the provincial press was more positive to the campaign.

upper secondary schools than was currently present. According to the School Board, the gap between the poll and the proposed changes in the curriculum was a clear indication that the educational experts ignored public opinion.<sup>45</sup> In an attempt to strengthen their cause, they used the poll in their campaign: at least 15 000 copies of a brochure about the poll were printed and distributed to the parishes who collected signatures – a striking example of how public opinion was used to legitimate protest.<sup>46</sup> On the other hand, this interpretation of public opinion was challenged by another data collection, expressing a different idea of what counts as public opinion. Instead of asking “the people”, *Aftonbladet* made a poll that was exclusively directed at students. The poll received a lot of coverage in the newspaper, in five articles including two on the frontpage.<sup>47</sup> The space dedicated to the opinion of the students – which were in favour of the proposed reforms – mirrors the breakthrough of student democracy in the sixties, a decade when a national organization for students became publicly visible and influential.<sup>48</sup> The poll directed at the students, however, was criticized from early on by the Christian School Board as tendentious.<sup>49</sup> In other words, the question of public approval was given a great deal of attention, and both parties in the debate argued that the opposite party gave a distorted view of public opinion.

## 7 Outcomes: success or failure?

To measure the impact of a social movement is sometimes hard. There might be too many or too abstract goals to fully decide whether a movement is successful or not.<sup>50</sup> By contrast, the campaign for religious education in schools set itself targets that were relatively easy to evaluate. First there was a goal regarding public opinion, or more precisely, the number of signatures. That goal – one million – was reached and significantly surpassed as 2.1 million signatures were collected. The second goal was to secure the position of Christian instruction in schools. This goal was not met. The time for religious instruction decreased significantly, and the name of the school subject Christianity was changed into Religion.

---

<sup>45</sup> SvD 21/9 1963.

<sup>46</sup> Kontek tryck, följesedel för broschyren ‘Folkopinion och gymnasiekristendom.’ Samkristna skolnämnden, RA, FIIa:1.

<sup>47</sup> *Aftonbladet* 14/10 1963; 20/10 1963; 26/10 1963; 30/10 1963; 18/11 1963.

<sup>48</sup> Landahl 2015b.

<sup>49</sup> *Aftonbladet* 26/10 1963; SvD 28/12 1963.

<sup>50</sup> Almeida 2019, ch. 7.



Thus, the mass petition was in one sense a failure. However, the question of what counts as a failure when it comes to petitions is complicated. Miller has noted that petitions actually often fail in persuading the people in power, but succeed in other respects: e.g. in creating a community and of building a network or people who are engaged in certain issues that go beyond the actual issue raised in the petition.<sup>51</sup> The 1963 petition illustrates this very well, since it likely had long-lasting political consequences in the form of the establishment of a new political party. It was Lewi Pethrus, the long-term leader of the Swedish Pentecostal movement, who took a leading role. In December 1963, he commented upon the result of the mass petition in the Christian newspaper *Dagen*. He wrote: “The splendid result of the mass petition with more than twice as many names as one was expecting says something about the strength of the Christian opinion in this country.” He added that Christians should be encouraged in their belief in the possibility of a “political strife in Christian direction.”<sup>52</sup> A month later, he was even more explicit in his assertions. On January 24, 1964, he wrote a leader in *Dagen* with the title “New political party?”<sup>53</sup> At the time there was no Christian political party in Sweden, and according to Pethrus this absence was especially evident in educational policy. The very same year, this desire for a political shift in a Christian direction was proven in the formation of a new political party: the Christian Democratic Congregation (Kristen demokratisk samling, KDS), with the now 80-year-old Pethrus as vice chairman. Thus, Sweden had witnessed the rise of a new political party, rooted at least partly in a criticism of the schools’ religious crisis. However, by the time of the parliamentary elections in September 1964, the tide had turned. The party received only 1.8 percent of the votes. Nonetheless, the party subsequently managed to get enough voters to enter parliament, to which they still belong. In terms of educational policy, their influence has been limited, but they managed to influence some formulations in the 1994 curriculum for grundskolan, (re)introducing the idea that it should rest on “Christian” values.

## 8 Concluding discussion: in public opinion we trust?

The mass petition of 1963 was a spectacular attempt to preserve the position of the school subject Christianity in upper secondary schools. Facing the prospect of an increasingly secularized school, the organizers tried to legitimize their resistance with a new kind of faith: in public opinion. The ex-

---

<sup>51</sup> Miller 2019, pp. 421-424.

<sup>52</sup> *Dagen* 17/12 1963.

<sup>53</sup> *Dagen* 24/1 1964.

planation for this unprecedented manifestation of public resistance to curriculum reforms can arguably be found in the confluence of two broad social tendencies – secularization and democratization. Secularization had been a continuous process dating back several decades, but it escalated during the long 1960s, in society and in schools. The shift from religious morning prayers to more profane morning assemblies in Swedish schools in 1958 was an example of this trend.<sup>54</sup> Democratization was an aspect of the overall transformation of the school system. The secondary school, traditionally an elite institution which most of the signatories had never attended themselves, was opened up for an increasing percentage of the population during the sixties. As the upper secondary school increasingly became synonymous with mass education, it was seen as necessary to mobilize the masses against its secularization. A democratized gymnasium, accessible to a broader spectrum of the population, became politically relevant in a new way, and referring to public opinion became a central argument. Conserving the role of Christianity in upper secondary school thus became important in the context of overarching reforms. Furthermore, such conservatism in the midst of progressive reforms became central due to the central role of the curriculum and the strength of the state. The Swedish educational system in the sixties had hardly any space for private schools or other alternatives to state sanctioned educational policy. This meant that supporters of a thoroughly Christian education did not have the possibility to start their own schools or choose their own curriculum.<sup>55</sup> The state's curriculum was the only one available, and mobilizing the masses in favour of its traditionally Christian elements represented an attempt to delegitimize some aspects of the reform while accepting the overall change that the upper secondary school was undergoing.

## Literature and sources

### *Unpublished sources*

Samkristna skolnämnden, Riksarkivet FIIa:1-2.

---

<sup>54</sup> Landahl & Samuelsson, forthcoming.

<sup>55</sup> Regarding this tactic, see Laats 2010.

## Published sources

- Aftonbladet (1963, September 19): Sverige vid undergångens brant?
- Aftonbladet (1963, October 14): Eleverna ger besked om Gud i skolan.
- Aftonbladet (1963, October 20): Ge oss sakligare information om tron!
- Aftonbladet (1963, October 26): Kristen aktionsgrupp till attack mot Aftonbladets elevundersökning.
- Aftonbladet (1963, October 30): Nu frågan man också vad eleverna tycker!
- Aftonbladet (1963, November 18): Elev-nej till aktionen för Gud i skolan.
- Dagen (1963, December 17): Namninsamlingens facit.
- Dagen (1964, January 24): Nytt politiskt parti?
- Dagens Nyheter (1963, September 18): Alltför enkelt korståg.
- Expressen (1963, September 18): Religiös strid.
- Expressen (1963, December 21): Hur många artiga gick i fällan?
- Expressen (1963, December 5): Kristna namninsamlingen på mentalsjukhus JO-anmäls.
- Svenska Dagbladet (1949, May 24): Helt stift värnar kristendomsämnet.
- Svenska Dagbladet (1950, February 23): 200 000 norrlänningar på kristendomspetition.
- Svenska Dagbladet (1950, February 24): Folkuppfostran på kristen grund.
- Svenska Dagbladet (1953, January 4): Religionspedagogiskt institut bildat.
- Svenska Dagbladet (1953, February 1): Religionspedagogiskt institut i Sigtuna.
- Svenska Dagbladet (1963, September 18): Frivillig 'folkomröstning' för kristendom i gymnasiet. väntas samla 1,5 milj. namn.
- Svenska Dagbladet (1963, September 21): Är det kulturkamp?
- Svenska Dagbladet (1963, December 28): SECO och religionskunskapen.
- Westerståhl, Jörgen (1964). Samkristna skollnämndens namninsamlingsaktion. *Statsvetenskaplig tidskrift* 67 (4) 277-290.

## Literature

- Almeida, Paul (2019): Social Movements. The Structure of Collective Mobilization. Oakland.
- Algotsson, Karl-Göran (1975): Från katekestvång till religionsfrihet: debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet. Stockholm.
- Brooker, Megan E. & Meyer, David S. (2019): Coalitions and Organization of Collective Action. In David A. Snow, Sarah A. Soule, Hanspeter Kriesi & Holly J McCammon (eds.) The Wiley Blackwell companion to social movments. Oxford.
- Brown, Callum G. (2010): What was the Religious Crisis of the 1960s? *Journal of Religious History* 34(4) 468-479.
- Cerezales, Diego Palacios (2011): Embodying Public Opinion: From Petitions to Mass Meetings in Nineteenth-Century Portugal. *e-Journal of Portugese history* 9 (1) 1-19.
- Chase, Malcolm (2019): What did Chartism Petition for? Mass Petitions in the British Movement for Democracy. *Social Science History* 43, pp. 531-551.
- Dietrich, David R. (2014): *Rebellious Conservatives: Social Movements in Defense of Privilege*. New York.

- Doherty, Brian & Hayes, Graeme (2019): *Tactics and Strategic Action*. In David A. Snow, Sarah A. Soule, Hanspeter Kriesi & Holly J McCammon (eds.) *The Wiley Blackwell Companion to Social Movements*. Oxford.
- Fligstein, Neil & McAdam, Doug (2012): *A Theory of Fields*. Oxford: Oxford University Press.
- Freathy, Rob & Parker, Stephen G. (2013): *Secularists, Humanists and Religious Education: Religious Crisis and Curriculum Change in England, 1963-1975*. *History of education* 42 (2) 222-256.
- Hallström, Jonas, Martinsson, Bengt-Göran & Sjöberg, Mats (2012): *Att hävda och vårda ett revir: argument, strategier och arbetsmetoder för ämnesföreningarna i biologi, historia och svenska 1960-2010*. Uppsala.
- Hatje, Ann-Katrin (2016): *The Struggle over Christianity as a School Subject: The Democratic Role of the Press in a Church campaign in 1963*, in Lind, Anna-Sara, Lövheim, Maria & Zackariasson, Ulf (eds) *Reconsidering religion, law and democracy: new challenges for society and research*. Lund, p. 235-254.
- Janse, Maartje (2019): 'What Value Should We attach to all These Petitions?' *Petition Campaigns and the Problem of Legitimacy in the Nineteenth-century Netherlands*. *Social Science History* 43, 509-530.
- Jasper, James M. (2014): *Protest: A Cultural Introduction to Social Movements*. Cambridge.
- Johansson, Göran V (1985): *Kristen demokrati på svenska. Studier om KDS tillkomst och utveckling 1964-1982*. Stockholm.
- Laats, Adam. (2010): *Fundamentalism and Education in the Scopes Era. God, Darwin, and the Roots of America's Culture Wars*. Basingstoke.
- Laats, Adam (2015): *The Other School Reformers: Conservative Activism in American Education*. Cambridge, Massachusetts.
- Lamberti, Marjorie (2002): *The Politics of Education: Teachers and School Reform in Weimar Germany*. New York.
- Landahl, Joakim (2015a): *Det nordiska skolmötet som utbildningspolitisk arena (1870-1970). Ett rumsligt perspektiv på den moderna pedagogikens historia*. *Utbildning & demokrati* 24 (3) 7-23.
- Landahl, Joakim (2015b): "От контроля к сопротивлению: две модели ученического самоуправления в Швеции" (trans. by Peter Safronov) in *Острова утопии: послевоенная школьная система, образовательная политика, педагогические эксперименты* ed. Илья Кукulin, Maria Mayofis & Peter Safronov. Moscow.
- Landahl, Joakim & Samuelsson, Johan (in print): *Allt heligt profaneras? Om skolans morgonbön och morgonsamling*. In Sara Backman Prytz, Joakim Landahl och Stig Nordström (Eds.) *Skolans högtider: Ceremoni, fest och firande under 1900-talet*. Uppsala.
- McLeod, Hugh (2007): *The Religious Crisis of the 1960s*. New York.
- Miller, Henry (2017): *Petition! Petition!! Petition!!! Petitioning and Political Organization in Britain, c. 1800-1850*. Henk Te Velde & Maartje Janse (ed.) *Organizing Democracy: Reflections on the Rise of Political Organizations in the Nineteenth Century*. Cham, 43-61.
- Miller, Henry (2019): *Introduction: The Transformation of Petitioning in the Long Nineteenth Century (1780-1914)*, *Social Science History* 43, Fall, pp. 409-429.
- SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium. 1963 års gymnasieutredning*. Stockholm.
- Thelin, Bengt (1981): *Exit eforus: läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*. Stockholm.

- Tilly, Charles (1995/2005): *Popular Contention in Great Britain 1758-1834*. London.
- Van Hoss, Lex Heerma (2001): Introduction. *IRSH* 46, Supplement. 1-10.
- Würgler, Andreas (2001): Voices from among the 'Silent Masses': Humble Petitions and Social Conflicts in Early Modern Central Europe. *IRSH* 46, Supplement, pp 11-34.
- Zaret, David (2019): Petition-and-response and Liminal Petitioning in Comparative/historical Perspective, *Social Science History* 43, 431-451.
- Zimmerman, Jonathan (2002): *Whose America? Culture Wars in the Public Schools*. Cambridge, Massachusetts.

### **Anschrift des Autors**

Joakim Landahl  
Professor in Education  
Stockholms universitet  
SE-106 91 Stockholm  
+46708181879  
Joakim.landahl@edu.su.se

Monika Mattes

## **„Mut zur Erziehung“, „humane Schule“ und Konservatismus: Neue pädagogische Wertesemantiken in den Schul- debatten der 1970er-Jahre**

**Zusammenfassung:** Vor dem Hintergrund der polarisierten Schuldebatten der 1970er-Jahre fragt der Beitrag, wie konservativ markierte Wert- und Ordnungsvorstellungen als Antwort auf eine Krisendiagnose formuliert und in den pädagogischen Diskurs eingespeist wurden. Dabei werden zunächst die programmatischen Tagungen „Tendenzwende“ (1974) und „Mut zur Erziehung“ (1978) als konservative Diskursstrategie untersucht. Im zweiten Teil wird gezeigt, dass die konservative Anrufung des Anthropologischen mit einer gesamtgesellschaftlichen Rhetorik, Schule zu „humanisieren“, einherging.

**Abstract:** Against the background of the polarized school debates in the 1970s, the article asks how conservatively marked concepts of value and order were formulated as a response to a crisis diagnosis and fed into the pedagogical discourse. First, the programmatic conferences "Tendenzwende" (Change of trends) (1974) and "Mut zur Erziehung" (Courage to educate) (1978) are examined as conservative discourse strategies. In the second part, it is shown that the conservative invocation of the anthropological was accompanied by a macrosocial rhetoric of "humanizing" schools.

**Schlagworte:** Gesamtschule, Schulwesen, Schulkritik, Bildungspolitik, Wertewandel

Auf den ersten Blick scheint es unproblematisch, in westdeutschen Schuldebatten der 1970er-Jahre konservative Positionen zu lokalisieren: Die Debatten um Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem scheinen in ihrer Vehemenz geradezu idealtypisch dem polaren Schema von progressiv versus konservativ zu entsprechen – hier die Gesamtschulanhänger um die ehemali-

gen, zumeist sozialdemokratischen Bildungsreformer, die mit der „Schule für alle“ für den „pädagogischen Fortschritt“ kämpften, dort ihre konservativen, meist christdemokratischen Antipoden, die ein – aus ihrer Sicht – begabungsgerechteres gegliedertes Schulwesen favorisierten und nach 1970 die „Persönlichkeitsbildung“ gegen die „Emanzipation“ als Erziehungsziel ins Feld führten.<sup>1</sup> Unabhängig davon, ob man die 1970er-Jahre nun schärfer als „rotes“ oder als „schwarzes“ Jahrzehnt<sup>2</sup> konturiert, in jedem Fall bilden die stark polarisierten zeitgenössischen Debatten um Schule und Schulformen ein Feld, anhand dessen sich gewissermaßen seismografisch der historische Umschlag des „politisch-ideellen Großklimas“ von einem „Reformklima“ zu einem „Problemklima“<sup>3</sup> ablesen lässt. Dieses Feld bietet sich geradezu paradigmatisch an, um nach neuen, als ‚neokonservativ‘ apostrophierten Diskursstrategien und Wertesemantiken der Reformgegner zu fragen, denn erstens gehörten Schule und ihre Strukturreform mit dem Bildungsgesamtplan<sup>4</sup> 1973 zu den unvollendeten Reformbaustellen und zweitens wohnt der modernen Schule durch die Verbindung zum immer auch weltanschaulich geprägten Elternhaus von jeher ein populismusfähiges Mobilisierungsmoment inne, wie es die Elternproteste gegen die Gesamtschule zeigen.

Der Beitrag fragt nach den gesellschaftlichen Kontexten, in denen konservativ markierte Wert- und Ordnungsvorstellungen von den sie tragenden politischen Netzwerken als neue pädagogische Option verfolgt werden konnten: Inwiefern wurden diese als Antwort auf eine gesellschaftliche und pädagogische Krisendiagnose formuliert und wie und mit welchen Wirkungen in den schulpädagogischen Diskurs eingespeist?

Dieser Frage wird in einem ersten Schritt mit „Tendenzwende“ (1974) und „Mut zur Erziehung“ (1978) anhand von zwei Tagungen nachgegangen, die häufig als Vignetten eines konservativen Rollbacks in den 1970er-Jahren gelten und mittlerweile gut erforscht sind.<sup>5</sup> Inwieweit gelang es den Initiatoren, wie beabsichtigt, eine Gegenbewegung zur Neuen Linken in Gang zu setzen und damit die geistige Meinungsführerschaft im Bereich Schule öffentlichkeitswirksam zurückzugewinnen? Dieser Teil des Beitrags stützt sich, neben den Tagungsbänden selbst und der Autobiografie Wilhelm Hahns, vor

<sup>1</sup> Vgl. begriffsgeschichtlich Hahn 1995.

<sup>2</sup> Koenen 2001; Livi u.a. 2010.

<sup>3</sup> Hockerts 2011, S. 194.

<sup>4</sup> Da die CDU die Gesamtschule als Regelschule entschieden ablehnte, blockierten die CDU-regierten Länder den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973 durch ein Sondervotum.

<sup>5</sup> Vgl. zur Unterscheidung der liberalkonservativen Intellektuellen von nationalkonservativen Thinktanks: Hacke 2011, S. 128ff., 238; Wehrs 2014, S. 443f.; vgl. auch Hoeres 2013, S. 95ff.

allein auf Nikolai Wehrs' dichte Darstellung des die Tagungen vorbereitenden Personennetzwerks.<sup>6</sup>

Wenn diese Tagungen eine konservative Diskursstrategie offen zutage treten ließen, ist zweitens zu fragen, in welchem Verhältnis dort die Anrufung des Anthropologischen zu der zeitgleich einsetzenden Forderung, Schule zu „humanisieren“, stand, die als eine sich inflationär verbreitende rhetorische Figur rasch den gesamten schulpädagogischen Diskurs der 1970er-Jahre dominierte. Dies geschieht notwendigerweise exemplarisch auf einer nichtrepräsentativen Quellenbasis aus einzelnen programmatischen Beiträgen und Broschüren.

## 1 „Tendenzwende“ (1974) und „Mut zur Erziehung“ (1978)

Wenn für die westdeutsche Bildungsgeschichte vom Ende der Reformperiode die Rede ist, wird in der Regel auf zwei diskursive Schlüsselereignisse verwiesen: Das Symposium „Tendenzwende? Zur geistigen Situation der Bundesrepublik“, das im November 1974 in der Münchener Akademie der Schönen Künste stattfand, und das Forum „Mut zur Erziehung“ im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg von Januar 1978. Für die politische Ideengeschichte über die Reaktion intellektueller Eliten auf ‚1968‘ gelten beide als Manifestationen einer „Revitalisierung des intellektuellen Konservatismus in der Bundesrepublik“.<sup>7</sup> So kann bereits die farblich identische Gestaltung der jeweils zeitnah im Stuttgarter Klett-Verlag erschienenen Tagungsbände – Ernst Klett selbst gehörte zum Vorbereitungskreis der Tendenzwende-Tagung – als Hinweis gelesen werden, dass es den Veranstaltern darum ging, ihr diskursstrategisches Projekt als wiedererkennbare Marke zu kennzeichnen. Beide Tagungen gingen maßgeblich auf Initiative des christdemokratischen Kultusminister Baden-Württembergs, Wilhelm Hahn, zurück.<sup>8</sup> Dieser aktivierte sein Netzwerk mit konservativen bzw. teilweise ehemals liberalen Hochschullehrern aus dem kurz zuvor gegründeten „Bund Freiheit der Wissenschaft“ (BFW).<sup>9</sup> Hahn, selbst ehemaliger Bildungsreformer, nunmehr unter Linken als „Reaktionär“ geltend, beschreibt in seinen Memoiren, wie er Anfang 1974 begann, Mitstreiter zur Vorbereitung eines Kongresses zur „geistigen Situation“ in und außerhalb des BFW zu mobilisieren. Es sei beabsichtigt gewesen, ein öffentlichkeitswirksames Zeichen zu setzen, um dem

<sup>6</sup> Wehrs 2014.

<sup>7</sup> Wehrs 2014, S. 21f.; vgl. Hoeres 2013, S. 97.

<sup>8</sup> Hahn 1981, S. 225.

<sup>9</sup> Wehrs 2014.



sich an den Universitäten, in Wissenschaft, Kunst und Politik artikulierenden „Sozialismus eine geistig-politische Alternative entgegenzusetzen“ und „alle geistigen Kräfte rechts vom Marxismus zu sammeln“. <sup>10</sup> Dabei entstand ein in sich überaus heterogenes Bündnis, das neben den BFW-Professoren Wilhelm Hennis, Hermann Lübke (zum damaligen Zeitpunkt noch SPD-Mitglied), Erwin K. Scheuch und Hans Maier u.a. auch ehemalige linksliberale Reforminitiatoren wie Ralf Dahrendorf, aber auch Golo Mann, Robert Spaemann, Horst Baier sowie Rundfunk-Intendanten, Zeitungsverleger und Chefredakteure umfasste. <sup>11</sup>

Wie die Einladung zur Tagung zeigt, war das Anliegen noch wenig spezifiziert: „Auf allen Gebieten zeichnen sich Fehlentwicklungen von erschreckendem Ausmaß ab, die offenbar durch wissenschaftlich-technische Steuerung allein nicht abzuwenden sind, geschweige durch einen gesellschaftskritischen Doktrinarismus.“ Angesichts dessen gelte es, „einen Prozeß der Umorientierung zu artikulieren und [...] die entscheidenden Fragen angemessen zu stellen und so zu helfenden Erkenntnissen zu finden.“ <sup>12</sup> Dass die Veranstalter durchaus einen politischen Weckruf im Sinn hatten, betont der Verleger Ernst Klett in seinem Vorwort zum Tagungsband „Tendenzwende“: „[H]ier melden sich Männer zu Wort, nicht um recht zu haben, sondern weil sie in der Sorge leben, wie wir mit einer Krise leben, deren Ausmaß nicht abzuschätzen ist.“ <sup>13</sup> Mit Krise waren trotz der zeitlichen Koinzidenz nicht die Wirtschaftsrezession infolge der Ölkrise oder der Rücktritt des Reformkanzlers Willy Brandt gemeint, sondern vielmehr eine geistige Krise, die ihren sichtbarsten Ausdruck in der Bildungspolitik fand.

Gerade das Symposium „Tendenzwende“ von 1974 stand noch ganz unter dem Eindruck der von ihren Organisatoren als kulturevolutionär erlebten Bildungsreformpolitik. <sup>14</sup> Nikolai Wehrs hat jüngst für die Professoren des BFW die „übersteigerte Wahrnehmung der Bedrohungslage“ durch die Studentenbewegung an den Hochschulen betont. <sup>15</sup> Die Krisenwahrnehmung umfasste nicht nur die Universitäten, sondern auch die Situation der Schule, wie die virulenten Auseinandersetzungen um den Erlass der Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre und Deutsch von 1972/73 zeigten. Diese neuen, von der Studentenbewegung und Neuen Linken beeinflussten stufenbezogenen Lehrpläne für die Gesamtschule entwarfen Schule als Sozialisationsort, an dem Gesellschaftskritik, Selbst- und Mitbestimmung eingeübt

---

<sup>10</sup> Hahn 1981, S. 232.

<sup>11</sup> Ebd., S. 232f.

<sup>12</sup> Ebd., S. 234.

<sup>13</sup> Podewils 1975, S.6.

<sup>14</sup> Gass-Bolm 2005, S. 284f.

<sup>15</sup> Wehrs 2014, S. 480.

werden sollten und stellten damit die herkömmlichen schulischen Ordnungs- und Autoritätsverhältnisse grundlegend in Frage. Der sich dagegen formierende breite Widerstand umfasste neben der mit populistischen Parolen („Marx statt Rechtschreibung“) polemisierenden Hessen-CDU, dem Philologenverband, konservativen Intellektuellen und der Katholischen Kirche den neu gegründeten, eher eine bürgerliche Klientel vertretenden Hessischen Elternverein (HEV), dem es gelang, eine breite Elternschaft zu mobilisieren.<sup>16</sup> Über personelle Verbindungen zum HEV mischten auch BFW-Mitglieder in den hessischen Schulkämpfen mit.<sup>17</sup> Protagonisten von „Tendenzwende“ und „Mut zur Erziehung“ wie Hermann Lübke und Golo Mann waren bereits auf den von der sozialdemokratischen Hessischen Landesregierung 1973 als „Hessenforum“ organisierten öffentlichen Diskussionsveranstaltungen mit Fachwissenschaftlern, Bildungsexperten und Eltern aktiv, die zur kritischen Abrechnung mit der Schulreform und ihren emanzipatorischen Lernzielen gerieten.<sup>18</sup>

Wenn Bildung und Erziehung so offenkundig als Problemfeld galten, verwundert es, dass für die Tagung „Tendenzwende“ lediglich ein einziger pädagogischer Vortrag vorgesehen war, den überdies kein Erziehungswissenschaftler, sondern der Philosoph Robert Spaemann unter dem rhetorisch fragenden Titel „Emanzipation – ein Bildungsziel?“ hielt. Der Vortrag richtete sich gegen eine linke „Emanzipationspädagogik“, die „als Schule des Verdachts“ auftrete und die „sogenannten sekundären Tugenden wie Fleiß, Wahrhaftigkeit, Disziplin, Bescheidenheit, Treue“ aufgrund ihrer Missbrauchsanfälligkeit ablehne.<sup>19</sup>

Die breite mediale Resonanz auf die Tagung und gerade auch Spaemanns Vortrag bewog den „Tendenzwende“-Kreis offenbar, einen weiteren Kongreß zu veranstalten, der sich nun explizit auf Erziehung konzentrieren sollte, denn: „die Gesundung unserer Bildungspolitik [konnte] nur durch eine Wende in der pädagogischen Theorie erreicht werden“.<sup>20</sup> Als Referenten vorgesehen waren u.a. Nikolaus Lobkowicz, Hermann Lübke, Robert Spaemann, Alexander Schwan und als einziger Erziehungswissenschaftler Kurt Aurin, als Diskutanten u.a. Hans Meier, Golo Mann, Thomas Nipperdey und Kurt Sontheimer. Der Titel „Forum: Mut zur Erziehung“ knüpfte offenbar an eine Formulierung der christlich-fundamentalistischen Psychotherapeutin Christa Meves an, die ebenfalls als Diskutant auftrat. Als Vertreter der „emanzipa-

<sup>16</sup> Aber auch in der sozialliberalen Regierungskoalition selbst lösten die Pläne Widerstand vor allem in der FDP aus und sollten 1974 letztlich zum Rücktritt des Kultusministers Ludwig von Friedeburg führen. Führ 1995; von Friedeburg 1989.

<sup>17</sup> Wehrs 2014, S. 378f.

<sup>18</sup> Kogon 1974a; 1974b.

<sup>19</sup> Spaemann 1975, S. 87.

<sup>20</sup> Hahn 1981, S. 254.

torischen Erziehungslehre“ war Hartmut von Hentig auf das Podium geladen.<sup>21</sup>

Bereits im Vorfeld der Veranstaltung war mit den berühmten neun Thesen eine sogenannte „Erklärung“ vom „Vorbereitenden Kreis“ verbreitet worden, die der Philosoph Hermann Lübbe verfasst hatte und die, so die Erwartung Hahns, „die vernunftwidrigen Prinzipien der emanzipatorischen Erziehungslehre bis ins Mark treffen würde“.<sup>22</sup> Die im j'accuse-Muster öffentlicher Appelle zugespitzten Aussagen<sup>23</sup> sollten der Tagung ihren Fanalcharakter geben, wie zwei Thesen exemplarisch veranschaulichen:

„Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Schule könne Kinder lehren, glücklich zu werden, indem sie ermuntert werden, Glücksansprüche zu stellen. – In Wahrheit hintertreibt die Schule damit das Glück der Kinder und neurotisiert sie. Denn Glück folgt nicht aus der Befriedigung von Ansprüchen, sondern stellt im Tun des Rechten sich ein. [...] Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung seien pädagogisch obsolet geworden, weil sie sich als politisch mißbrauchbar erwiesen haben. – In Wahrheit sind diese Tugenden unter allen politischen Umständen nötig. Denn ihre Nötigkeit ist nicht systemspezifisch, sondern human begründet.“<sup>24</sup>

Nach dem gleichen stilistischen Grundmuster waren die weiteren Thesen aufgebaut, die sich gegen „Mündigkeit“, „Kritikfähigkeit“, Chancengleichheit, Verwissenschaftlichung richteten, d.h. allesamt pädagogische und politische Ideale, die der Gesamtschulreform zugrunde gelegt worden waren.<sup>25</sup> Das Kultusministerium Baden-Württemberg ließ die neun Thesen über seine Pressestelle als Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer verteilen, die diese als „bildungspolitische Prinzipien“ über „das wahre Wesen der Erziehung neu“ aufklären sollte.<sup>26</sup> Ein ministerieller Erlaß, wonach es Pflicht sei, die Thesen auf Gesamtlehrerkonferenzen zu diskutieren, führte erwartungsgemäß zu Lehrerprotesten.<sup>27</sup> Aber nicht nur an den Schulen regte sich Protest. Der Appell für eine neue Werte- und Moralerziehung im populistischen Gestus des Tabubrechers deklamiert, provozierte selbstredend auch die organisierte Erziehungswissenschaft. Diese, laut Vorwort im Tagungsband „sich selbst zu genügen scheinend“, müsse sich fragen lassen, „ob ihre Theorien dem Wesen einer am wirklichen Menschen orientierten Erziehung gerecht werden.“<sup>28</sup> Die

<sup>21</sup> Vgl. Mut zur Erziehung 1978, S. 3 sowie Hahn 1981, S. 255f.

<sup>22</sup> Hahn 1981, S. 255f.

<sup>23</sup> Wehrs 2014, S. 441.

<sup>24</sup> Mut zur Erziehung 1978, S. 163.

<sup>25</sup> Ebd., S. 164f.

<sup>26</sup> Vgl. Benner u.a. 1978, S. V.

<sup>27</sup> Vgl. Hoeres 2013, S. 100; Wehrs 2014, S. 443.

<sup>28</sup> Mut zur Erziehung 1978, S. 5f.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft reagierte auf ihrem Jahreskongress 1978 mit einer Replik, der sogenannten Tübinger Erklärung.<sup>29</sup> Eine ausführlichere publizistische Auseinandersetzung wurde von einer Arbeitsgruppe um Dietrich Benner an der Universität Münster initiiert.<sup>30</sup> Benner selbst stellte eine Analogie zwischen den neun Thesen und den Thesen von Hermann Nohl von 1933 her und warnte, Nohl zitierend, davor, „die alten Irrtümer von der ‚Wahrheit‘ des ‚überlegenen Ganzen‘ und der Forderung nach ‚tätiger Hingabe an ein Objektives‘ zu wiederholen.“<sup>31</sup>

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es den Tagungsinitiatoren gelang, ihre vage anthropologische Argumentation für eine „am wirklichen Menschen orientierte Erziehung“ gegen die emanzipatorische Pädagogik von ‚1968‘ medial in Stellung zu bringen und dadurch, ohne dass dies empirisch genau messbar wäre, publizistische Wirkung zu entfalten. Gleichzeitig erwies sich diese vielfältig anschlussfähig an einen gesamtgesellschaftlichen Humanisierungsdiskurs, der in den 1970er-Jahren nicht nur Arbeitswelt und Gesundheitswesen bzw. Psychiatrie, sondern, wie im Folgenden erläutert werden soll, besonders ausgeprägt auch das Erziehungswesen erfassen sollte.

## 2 Zum schillernden Begriff des Humanen im Schuldiskurs

„Es ist doch nicht so, daß das Wort von der ‚humanen‘ Schule durch eine bestimmte Bürgerinitiative, durch einen vielzitierten Artikel in der Süddeutschen, einige zeitgerechte Fernseh-Features unter die Leute gekommen ist, sondern eher umgekehrt: Publizisten und Politiker merkten, daß die Leute mit dem undeutlichen Wort eines in aller Deutlichkeit verbinden und engagiert verfolgen: eine Absage an die bisher aufgetischten Ideale, Versprechen, Lösungen. Nachdem wir seit 15 Jahren die ‚moderne‘, die ‚reformierte‘, die ‚wissenschaftliche‘, die Chancengleichheit und Aufstieg gewährende, die ‚demokratische Leistungsschule‘, die integrierte‘ und ‚differenzierte Gesamtschule‘ erstrebt haben oder die ‚bewährte‘ ‚dreigliedrige‘, ‚alte Schule‘ und jeder aus dem Schatten Gewinn zog, den der andere warf, greifen die Menschen heute zu etwas, was für sie vor allem ‚weder – noch‘ heißt.“<sup>32</sup>

Mit diesen Worten analysiert Hartmut Hentig 1976 die Mechanismen des öffentlichen Agenda Setting, durch die der Begriff der „humanen Schule“ Mitte der 1970er-Jahre „in aller Leute Munde“ sei.<sup>33</sup> Tatsächlich bestätigen

<sup>29</sup> Wilhelm Hahn, der auf diesem DGfE-Kongress als Kultusminister die Begrüßungsrede hielt, wurde ausgebuht. Hahn 1981, S. 261. Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“, In: ZfPäd, 24, 1978, H. 2, S. 235-240.

<sup>30</sup> Benner u.a. 1978.

<sup>31</sup> Ebd., S. 2f.

<sup>32</sup> von Hentig 1976, S. 5f.

<sup>33</sup> Ebd., S. 5.

zeitgenössische Presseauswertungen die rhetorische Hochkonjunktur, die dieser Begriff nach 1970 sowohl in der öffentlich-medialen Projektion auf Schule als auch im pädagogisch-professionellen Diskurs erfuhr.<sup>34</sup> Wie das Hentig-Zitat andeutet, erlaubte der Sprachgebrauch des Humanen zuerst einmal das mit dem Schulsystemstreit ideologisch verminten Gelände zu umgehen. Zudem ließ sich die „humane Schule“ als Gegenentwurf zur Gesamtschule im schulpolitischen Diskurs verankern und zwar sowohl von konservativen Gesamtschulgegnern als auch von enttäuschten Linken bzw. einstigen Befürwortern. Im Kreis der Tagungsveranstalter von „Tendenzwende“ und „Mut zur Erziehung“ wurde versucht, das bedeutungssoffene Postulat der „humanen Schule“ als einen konservativen Kampfbegriff zu schärfen, ein Versuch, der, wie sich jedoch zeigen sollte, mit der zunehmenden Pluralisierung des pädagogischen Diskurses kaum nachhaltige Wirkungen zeigte.

Wenn sich das Wort von der „humanen Schule“ für die Gegner der Bildungsreform als besonders gebrauchsfähig erwies, rührte dies daher, dass damit etwas an den menschlichen Bedürfnissen Orientiertes, aber doch Erhabenes und zeitlos Gültiges transportiert wurde,<sup>35</sup> durch die technisch-szientistische und ideologische Ausrichtung der vorausgegangenen Schulreform vernachlässigt worden sei. Hahn hatte Anfang 1974 mit großem öffentlichen Echo die Kommission „Anwalt des Kindes“, ein Beratungsgremium aus Kinderärzten, Verhaltensforschern, Pädagogen, Psychologen und Eltern ins Leben gerufen, um eine „Repädagogisierung“ der Schule einzuleiten, die nach 1968 gesellschaftspolitisches Kampffeld geworden sei. Mit der Forderung nach „Humanisierung“ und „Pädagogisierung“ war zunächst also vor allem eine Entpolitisierung von Schule intendiert.<sup>36</sup> Da für Hahn „die Erziehungslehre von der meist marxistisch inspirierten Erziehungswissenschaft beherrscht wurde“, <sup>37</sup> erwartete er von dort kaum Unterstützung für sein Projekt.

Indessen trug der Erziehungswissenschaftler Kurt Aurin zur inhaltlichen Füllung und wissenschaftlichen Besetzung des Begriffsfeldes der „humanen Schule“ bei. Aurin, ein Vertreter der Reformpädagogik Maria Montessoris und CDU-Mitglied, war zum damaligen Zeitpunkt Professor an der TU Hannover, bevor er 1975 einen Ruf an die Universität Freiburg erhielt. In den 1960er-Jahren war er mit seinen bekannten empirischen Studien zu Begabungsreserven im ländlichen Raum bereits in die Bildungsreform Hahns eingebunden.<sup>38</sup> Aurin trat bei der Tagung „Mut zur Erziehung“ mit einem Referat unter dem Titel „Erziehungstheorie – eine Bilanz“ auf. Darin konsta-

---

<sup>34</sup> Mattes 2017.

<sup>35</sup> von Hentig 1976, S. 6ff.

<sup>36</sup> Gass-Bolm, 2005, S. 394ff; Hahn 1981, S. 226.

<sup>37</sup> Hahn 1981, S. 226.

<sup>38</sup> Aurin 1966.

tierte er die „mehrfache Gefährdung der Praxis durch die Theorie“, die entweder einseitig soziologisch, umweltdeterministisch-behavioristisch, unkritisch technizistisch oder einseitig emanzipatorisch angelegt sei und sich nicht an den „erzieherischen Grundverhältnissen“ orientiere, welche durch „Vertrauen, Freiheit und Verantwortung als personale, sittliche Elementarbeziehungen zwischen den Trägern und Gestaltern des Erziehungsprozesses gekennzeichnet“ seien.<sup>39</sup> Die Folge sei eine allgemeine Verunsicherung in Erziehungsfragen.<sup>40</sup> Eine weitere programmatische Publikation Aurins über „Aspekte einer humanen Erziehung“ war durch ihre Struktur auch als Kampfschrift lesbar: So enthielt diese neben Kapiteln, die mit unverdächtigen Allgemeinplätzen wie „Kinder als Kinder sehen und besser verstehen“ und „Schule besser verstehen“ überschrieben waren, thesenartig formulierte Kapitelüberschriften wie „Kritische Rückbesinnung der Schulpädagogik für die Wiederherstellung des pädagogischen Konsenses“ oder „Grundwerte und Werterziehung sind Orientierungsbasis und -hilfe für die Lebensbehauptung und -bewährung unserer Kinder“.<sup>41</sup> Auch Wilhelm Hahn, dessen bildungspolitischer Umschwung Anfang der 1970er-Jahre zunächst mit dem Ziel einer „Repädagogisierung“ begründet war, schloss kurze Zeit später stärker an den Begriff des Humanen an, etwa in einer Rede über die „Humane Schule in der Leistungsgesellschaft“, die er Ende 1975 vor Eltern, Lehrern, Schülern und Kinderärzten hielt.<sup>42</sup>

Die Forderung, Schule zu humanisieren, war somit einerseits eine konservative Diskursstrategie. Andererseits entwickelte sich diese in Auseinandersetzung und Überlagerung mit einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs über Humanisierung der Industriegesellschaft, über Schulstress und Schulangst, der Ausdruck von Reformmüdigkeit und eines allgemeinen Unbehagens infolge verschärfter Krisenwahrnehmung nach Ende der ökonomischen und bildungspolitischen Boomphase war.<sup>43</sup> Wie andere gesellschaftliche Institutionen unterlag auch die Schule einem beschleunigten Wertewandel<sup>44</sup> und veränderte sich unter dem Einfluss der neuen sozialen Bewegungen und den diesen zugrundeliegenden Ideenströmungen, die die Zeitgeschichte als eine besondere „Sensibilisierung des Subjekts“ bzw. eine „neue Subjektivität“ charakterisiert hat.<sup>45</sup> Nicht nur für Umweltthemen, auch für schulische Anliegen entstanden Bürgerinitiativen, um diversen Elterninteressen Gehör zu verschaffen. Neben dem erwähnten Beispiel des Hessischen Elternvereins

---

<sup>39</sup> Aurin 1978, S. 48.

<sup>40</sup> Ebd., S. 35.

<sup>41</sup> Vgl. Aurin 1980, S. 5.

<sup>42</sup> Hahn 1975.

<sup>43</sup> Mattes 2017, S. 189.

<sup>44</sup> Rödder 2008.

<sup>45</sup> Biess 2008; Reichardt 2014.

(HEV), der sich als bürgerliche Interessenvereinigung gegen die Hessische Gesamtschulpolitik richtete, erzielte vor allem die Bürgerinitiative „Aktion Humane Schule“ (AHS) eine gewisse öffentliche Aufmerksamkeit. Diese war 1974 vom Theologen und Privatschulgründer Walter Leibrecht in Baden-Württemberg ins Leben gerufen worden und verbreitete sich innerhalb kurzer Zeit bundesweit mit mehreren Landesverbänden. Auslöser war der Selbstmord eines Gymnasiasten Ende 1973, der in einem Abschiedsbrief sein Handeln mit schulischem Notendruck begründet hatte. Wilhelm Hahn, der seine Kommission „Anwalt des Kindes“ zeitgleich aus der Taufe gehoben hatte, suchte im Sinne der politischen Schadensbegrenzung nach dem Schülersuizid offenbar mehrmals vergeblich das Gespräch mit Leibrechts Initiative. Diese Versuche der Vereinnahmung blieben erfolglos und bestärkten Hahn in seiner Einschätzung, die Bürgerinitiative verfolge ein Programm, das „im radikalen Abbau der Leistungsanforderungen und in der Anklage gegen das öffentliche Schulwesen“ bestehe, und das das Kultusministerium zum „Sündenbock schlechthin“ mache.<sup>46</sup>

In dem Maße wie Eltern- und Bürgerinitiativen – ob als linksalternative Kinder- und Schülerlädenvertreter oder mit dem HEV in einer bürgerlich-konservativeren Variante – als neuer Akteurstyp auf erziehungspolitischem Feld auftraten, öffnete sich auch der Buchmarkt für die Thematik des Humanen im Schulwesen und erfuhr einen neuen Boom schulpädagogischer Ratgeber- und Bekenntnisliteratur. Dieser Markt wurde offenbar von sehr unterschiedlich ausgerichteten Verlagen bedient. Zum Beispiel wollte eine „Humane Schule“ getaufte neue Buchreihe im christlich geprägten Freiburger Herder-Verlag „Mut [machen] zu eigener Initiative, die Regelschule zu einer humanen Schule weiterzuentwickeln“, „die sich am Menschen orientieren [solle] und nicht vorwiegend an Sachzwecken“.<sup>47</sup> Auch Rowohlt positionierte sich u.a. mit einem „Handbuch für eine humane Schule“, unter dem Titel „Eltern aktiv“, das von zwei Pädagogeneltern 1976 in derroro-Reihe zusammen mit Büchern über „Entschulung“ von Ivan Illich erschien.<sup>48</sup>

Wie unterschiedlich sich der Humanitäts- bzw. Humanisierungsbegriff allein in der Bürgerinitiative „Aktion Humane Schule“ begründete, lässt sich am Beispiel von zwei Broschüren nachvollziehen, die beide von der AHS herausgegeben wurden und sich an Multiplikatoren im Bereich Schule richteten. Der Verfasser der ersten Schrift mit dem programmatischen Titel „Vergisst die Schule ihre Kinder?“, Peter Paulig, war langjähriger Vorsitzender des Bundesverbandes „Aktion Humane Schule“<sup>49</sup> und lässt sich dem katholi-

---

<sup>46</sup> Vgl. Hahn 1981, S. 228f.

<sup>47</sup> Vgl. Aurin 1980; Lichtstein-Rother 1980.

<sup>48</sup> Daubner/Weber, 1976.

<sup>49</sup> Laing 2018, S. 411f

zistischen reformpädagogischen Spektrum zuordnen, mit Erfahrungen als Schulleiter einer katholischen Versuchsschule in Münster in den 1960er-Jahren und einem Ruf an die Universität Eichstätt. Wie andere Pädagogen vor ihm, geht Paulig davon aus, dass die Diskussionen um das Pro und Contra von Gesamtschule „die wahren Probleme vernebeln“. Diese lägen mit Bezug auf Montessori darin, dass erziehende Erwachsene kein Verständnis für das „kindgemäße Fühlen, Handeln und Wollen“ aufbringen würden.<sup>50</sup> Paulig berief sich auf den katholische Theologen Romano Guardini, für den die Übertragung des Leistungsdenkens aus der technisch-industriellen Arbeitswelt in die Schule zu einer menschlichen Verkümmern der jungen Generation führe. Sein anderer Referenzpunkt war Auschwitz und der Nationalsozialismus, wenn er, sich auf die Aufzeichnungen des Auschwitz-Kommandanten Rudolf Höß stützend, anmahnte, dass Schulerziehung nicht auf willenslose Unterordnung zielen und das „Schwache und Zärtliche“ vernachlässigen dürfe.<sup>51</sup>

Die zweite Broschüre setzte unter dem Titel „Leitziele für eine Humane Schule“ einen anderen Akzent mit Begriffen wie „angstfreies Lernen“, die „Ganzheit der Person“, „sinnerfülltes Leben und Lernen“. Ihr Verfasser Kurt Singer, Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität München und ebenfalls späterer AHS-Vorsitzender, plädierte für eine „Unterrichtsmethode als Hinwendung zum Schüler anstelle spontaneitätshemmender Lehrmethoden, die den Stoff für wichtiger erachten als den lernenden Menschen“.<sup>52</sup> Singer war in der Lehrerbildung tätig, wo er sein Verständnis von humaner Schule vermittelte, so etwa in einem Leitbild des Lehrers „als beziehungsfähigen Menschen“, der die „Gefühlslage der Schüler“ ernstnähme und deren Ängste durch „entspannte Prüfungssituationen“ vermindern sollte.<sup>53</sup> Die „humane“ Schule öffnete somit ein breites semantisches Feld, das offenbar ideale Anschlussmöglichkeiten versprach für reformpädagogische Ideenbestände, aber auch für die vermehrt rezipierte humanistische Psychologie.<sup>54</sup> Angesichts eines unübersichtlich gewordenen Buchmarkts wäre hier allerdings eine breitere Quellenbasis nötig, um genauer bestimmen zu können, wie sich in den 1970er-Jahren konservative, reformerische, reformpädagogische, therapeutisierende bzw. linksalternative Positionen in diversen Mischungsverhältnissen neu ausprägten bzw. pluralisierten.

---

<sup>50</sup> Paulig, 1983.

<sup>51</sup> ebd.

<sup>52</sup> Aktion Humane Schule Baden-Württemberg 1982, S. 12-15.

<sup>53</sup> ebd.

<sup>54</sup> Vgl. umfassend Tändler 2016.



### 3 Fazit

Wenn mit den Veranstaltungen „Tendenzwende“ und „Mut zur Erziehung“ intendiert war, konservative Wertorientierungen in Politik, Gesellschaft und Pädagogik zu reaktualisieren und ein Meinungsklima zu schaffen, in dem ein Zusammenhang zwischen einem angeblichen Werteverlust und konkreten Schulproblemen konstruiert werden konnte, so fiel die Wirkung ambivalent aus. Zwar trafen die Veranstalter um Wilhelm Hahn sowohl mit dem Timing als auch mit dem Topos des Humanen den Nerv der Zeit, als mit der festgefahrenen Bildungsreform Zukunftsoptimismus und Fortschrittsdenken einer wachsender Reformskepsis gewichen waren. Auch verfehlten sie ihre Signalwirkung gerade auf christdemokratische Kultusministerien nicht, die neben dem generellen Sparkurs auf die Stärkung des dreigliedrigen Schulsystems setzten. Werteerziehung war somit auf der schulpolitischen Agenda, Jahre bevor Helmut Kohl seine Kanzlerschaft als „geistig-moralische Wende“ annoncierte. Aber angesichts eines irreversiblen gesellschaftlichen Liberalisierungsprozesses überdauerten konservative Positionen letztlich eher in abgeschliffener Form als Spurenelemente im professionell-pädagogischen und gesellschaftlichen Diskurs über Schule. Auch Konservative wollten ja nicht zur Schule vor der Bildungsreform zurück, sondern rekurrten auf begabungstheoretische oder ökonomische Argumente, wenn es ihnen um Leistung und Elite ging.

Die Rede von der „humanen Schule“ erfuhr in der pädagogisch-professionellen wie der öffentlich-medialen Projektion auf Schule nach 1970 eine regelrechte Hochkonjunktur, nicht nur weil es sich dabei, um mit von Hentig zu sprechen, um eine klassische Leerformel von Bildungspolitikern handelte, der ein je unterschiedliches Menschenbild zugrunde gelegt werden konnte. Ihre Bedeutung lag vielmehr darin, dass sie sich als nützliches Verständigungsmedium erwies, um elterliche Unzufriedenheit etwa in Bürgerinitiativen zu artikulieren und um als Kompromissformel den Schulsystemstreit zu beenden. Nicht zuletzt war der semantisch dehnbare Begriff der humanen Schule gleichermaßen anschlussfähig für konservative, linksliberale, reformpädagogische und psychologisch-therapeutische Ideenbestände und Positionen in einer seit den 1970er-Jahren immer vielstimmiger werdenden Pädagogik.

## Quellen und Literatur

- Aktion Humane Schule Baden-Württemberg (Hg.) (1982): Leitziele für eine humane Schule. Für die Verwirklichung menschlicher Grundwerte in der Schule, Aalen.
- Aurin, Kurt (1966): Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Untersuchung zur Bildungsberatung in Baden-Württemberg in den Landkreisen Buchen, Tauberbischofsheim, Künzelsau. Villingen.
- Aurin, Kurt (1978): Erziehungstheorie – eine Bilanz, in: Mut zur Erziehung, S. 35-57.
- Aurin, Kurt (1980): Mehr Verständnis für Kinder – mehr Verständnis für die Schule. Aspekte einer humanen Erziehung. Freiburg.
- Benner, Dieter u.a. (Hg.) (1978): Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München.
- Biess, Frank (2008): Die Sensibilisierung des Subjekts: Angst und "neue Subjektivität" in den 1970er-Jahren. In: Werkstatt Geschichte 49, S. 51-72.
- Daubner, Heinrich/Heribert Weber (1976): Eltern aktiv. Handbuch für eine humane Schule. Reinbek b. Hamburg.
- Friedeburg von, Ludwig (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M.
- Führ, Christoph (1995): Schulpolitik in Hessen 1945–1994. In: B. Heidenreich und K. Schacht (Hrsg.), Hessen. Gesellschaft und Politik. Stuttgart u.a., S. 157–177.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Hacke, Jens A. (2011): Philosophie der Bürgerlichkeit. Die liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik. Göttingen.
- Hahn, Silke, (1995): Bildungspolitik. In: G. Stötzel/M. Wengeler (Hrsg.), Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, S. 211-244.
- Hahn, Wilhelm, Humane Schule in der Leistungsgesellschaft. Rede von Kultusminister Wilhelm Hahn am 4.12.1975 bei einem Gespräch zwischen Eltern, Lehrern, Schülern und Kinderärzten in Freiburg i.Br., Stuttgart 1975.
- Hahn, Wilhelm (1981): Ich stehe dazu. Erinnerungen eines Kultusministers. Stuttgart.
- Hentig, Hartmut von (1976): Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge. München u.a.
- Hockerts, Hans Günter (2011): Der deutsche Sozialstaat: Entfaltung und Gefährdung seit 1945. Göttingen.
- Hoeres, Peter (2013): Von der „Tendenzwende“ zur „geistig-moralischen Wende“. Konstruktion und Kritik konservativer Signaturen in den 1970er und 1980er-Jahren, in: VfZ, 1, S. 97
- Koenen, Gerd (2001): Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967-1977. Köln.
- Kogon, Eugen (1974a): Rahmenrichtlinien Deutsch. Protokoll der Veranstaltung in der Reihe Hesseforum. Frankfurt/M.
- Kogon, Eugen (1974b): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Konflikt und Konsens in der Gesellschaft der Gegensätze. Protokoll der Veranstaltung in der Reihe Hesseforum. Frankfurt/M.
- Laing, Jonas (2018): Aktion Humane Schule (AHS) [D] – Die Schule vom Kind her denken, in: M. Gronert/A. Schraut (Hg.), Handbuch Vereine der Reformpädagogik. Baden-Baden.

- Lichtstein-Rother, Ilse (Hg.) (1980): Jedem Kind seine Chance. Freiburg.
- Livi, Massimiliano u.a. (Hg.) (2010): Die 1970er-Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Politisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demokratie und extremer Rechter. Frankfurt/M.
- Mattes, Monika (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er-Jahren. In: *ZfPäd*, 63. Beiheft, 2017, S. 187-206.
- Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad- Godesberg (1978), Stuttgart.
- Paulig, Peter (1983): Vergiß die Schule unsere Kinder?. Aalen.
- Podewils, Clemens Graf (1975): Tendenzwende. Zur geistigen Situation in der Bundesrepublik. Stuttgart.
- Reichardt, Sven (2014): Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren. Berlin.
- Rödder, Andreas (Hrsg.) (2008): Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels. Göttingen.
- Spaemann, Robert (1975): Emanzipation – ein Bildungsziel? In: *Tendenzwende*, S. 75-93
- Tändler, Maik (2016). Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen.
- Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“. In: *ZfPäd*, 24, 1978, H. 2, S. 235-240.
- Wehrs, N. (2014): Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ in den 1970er-Jahren. Göttingen.

### **Anschrift der Autorin**

Dr. Monika Mattes  
BBF | Bibliothek für Bildungsge-  
schichtliche Forschung  
Warschauer Straße 34-38  
10243 Berlin  
030 293360 664  
mattes@dipf.de

Andrea De Vincenti, Norbert Grube und  
Andreas Hoffmann-Ocon

## **Konservative Markierungen in bildungspolitischen Reformen.**

### **Fallbeispiele aus dem Zürcher Bildungswesen in den 1970er- und 1980er-Jahren**

**Zusammenfassung:** Anhand von Zürcher Bildungsreformen der 1970er- und 1980er-Jahre untersucht dieser Beitrag, was in konzeptionellen Leitbildern der Lehrpersonenbildung und bei der Einführung einer schulischen Sexualerziehung als konservativ galt. An beiden Fallbeispielen diskutiert er, inwiefern der geschichtspolitisch aufgeladene und perspektivenabhängige Sprachgebrauch des Konservativen im Spannungsfeld von Quellen- und Analysebegriff erkenntnisleitend sein kann. Der Beitrag plädiert dafür, fortschrittsge- schichtliche Narrative und tradierte politikgeschichtliche Periodisierungen zu Gunsten einer differenzierteren Beschreibung komplexer Wissensverflechtungen aufzugeben.

**Abstract:** Based on Zurich's educational reforms of the 1970s and 80s, this article examines what was considered 'conservative' when discussing concepts of teacher education and the introduction of sex education in the school curriculum. The two case studies show the extent to which the use of the concept 'conservative', which is historically charged and perspective-dependent, can bring insight to an historical analysis, existing as it does both as a term in primary historical sources and as an analytic concept. In conclusion, the paper argues for abandoning narratives of progress and rigid periodisations based on political history in favour of a more differentiated description of complex entanglements of knowledge.

**Schlagworte:** Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Sexualerziehung, Konservatismus, Bildungsreform, 1970er- und 1980er-Jahre

## 1 Einleitung

„Was heisst konservativ?“ Diese Frage der weltanschaulichen Selbstvergewisserung wurde etwa 1962 in der deutschen Zeitschrift „Der Monat“ und erneut 1973 von Hermann Lübke in den „Schweizer Monatsheften“ gestellt, doch sie verstummte seither nicht.<sup>1</sup> Dass bis heute semantische Unschärfen fortbestehen, liegt neben fluiden politischen Neupositionierungen an der Verwendung von „konservativ“ als politisch wertender Kampfbegriff, die häufig von zeitdiagnostischen und -historischen Analyseansätzen nicht zu trennen ist. So gilt etwa in der Forschungsliteratur der 1980er-Jahre in einem eher idealtypisch aufgespannten Konfliktfeld die westdeutsche „Pädagogik des Neokonservatismus“ als eine die Allgemeinbildung, Elitenförderung, Autorität und Zwang priorisierende „Reaktion“ auf „implizite geistige Gegner“, die den sozialliberalen schulpolitischen Wandel forciert haben.<sup>2</sup> Konservativ wird, so lautet jüngst die Erkenntnis einer Studie über „politische Sprachen des Konservativen“, je nach Verwendungskontext wahlweise „mit reaktionär oder restaurativ gleichgesetzt“, auch mit faschistisch, oder pauschal gegen '68 und die Kritische Theorie positioniert, mal als antirationale, traditionelle, bewahrende, mal als liberalkonservative oder antiliberalen, antidemokratische, rechte Haltung gefasst.<sup>3</sup> Auch wenn derlei Setzungen zumeist historisch kontextualisiert werden, scheint eine distanziertere Verwendung des Begriffs „konservativ“ als erkenntnisleitende Kategorie wünschbar, da er mit seiner ihm inhärenten starken politisch-weltanschaulichen Abgrenzungsausrichtung den historisch-analytischen Blick trüben kann.<sup>4</sup> Vor dem Hintergrund, dass die Bedeutung von Begriffen sich mehrfach tiefgreifend ändern kann und der Sprachgebrauch von wechselnden Konfliktlagen, Vorurteilen sowie Freund- und Feindbildern abhängig war und ist, liegt ein möglicher historischer Zugang „in einer begriffsgeschichtlichen Rückübersetzung in vergangene Kontexte“.<sup>5</sup>

Versteht man ‚konservativ‘ analytisch wertfreier mit Otfried Höffe als „Verhältnisbegriff“, wonach „die Bejahung der jeweils herrschenden Werte und ihrer Ordnung“ konservativ sei,<sup>6</sup> geraten mit wissens- und kulturgeschichtlichen Überlegungen an die Stelle von wenig hinterfragten inhaltlichen Fixie-

---

<sup>1</sup> Lübke 1973, S. 609 (Zitat); Steber 2017, S. 157; Fend 1984, S. 29.

<sup>2</sup> Fend 1984, S. 32, 54, 58.

<sup>3</sup> Steber 2017, S. 250.

<sup>4</sup> Finger 2016, S. 22.

<sup>5</sup> Koselleck 2006, S. 56.

<sup>6</sup> Höffe 1981, S. 804.

rungen Verflechtungen von mehreren zirkulierenden Wissen in den Blick,<sup>7</sup> denen wir im Folgenden nachgehen wollen. So kommt man auch bildungshistorisch der „Pluralisierung des Konservatismusbegriffs“ auf die Spur, zumal seit den 1960er-Jahren das Kompositum ‚wertkonservativ‘ vermeintlich linke Positionen umfassen kann und auch in der Schweiz konservative Diskurskoalitionen mit dem Liberalismus und den Umweltbewegungen aufscheinen.<sup>8</sup> Jüngst wurden die als ‚konservativ‘ geltenden 1980er-Jahre bildungshistorisch in ihren Ambivalenzen untersucht, und auch in politischen, pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen der 1970er- und 1980er-Jahre in der Deutschschweiz schien der Begriff Konservatismus gegenüber dem neoliberal aufgeladenen Leitbild der Flexibilisierung eher eine untergeordnete Rolle gespielt zu haben.<sup>9</sup>

Mit unserem Beitrag diskutieren wir an zwei Zürcher Fallbeispielen, inwieweit der geschichtspolitisch aufgeladene Pauschalbegriff ‚konservativ‘ historische Analysen zur Markierung pädagogischer bzw. bildungspolitischer Positionen und Akteure leiten kann. Das erste Fallbeispiel fokussiert dazu konzeptionelle Leitbilder in der Lehrpersonenbildung, deren Analyse für den Kalten Krieg in der Schweiz ein zeithistorisches Desiderat darstellt,<sup>10</sup> während das zweite den Konflikt um die schulische Sexualerziehung seit den 1970er-Jahren, genauer die Verwendung des Begriffes „konservativ“ zur Diskreditierung und öffentlichen Positionierung bestimmter Akteure untersucht. Beide Beispiele zeigen Verflechtungen unterschiedlicher Wissen, Semantiken und Konzepte auf und arbeiten heraus, wie ‚das Konservative‘ mit wandelnden Erscheinungsformen überhaupt sichtbar wird,<sup>11</sup> respektive wie ‚konservativ‘ in vielfältigen Wendungen und Überlappungen verwendet wurde. Im Fazit wird der bildungshistorische Erkenntniswert des Begriffs ‚konservativ‘ vor dem Hintergrund der beiden Fallbeispiele reflektiert.

---

<sup>7</sup> Sarasin 2011, S. 166. Wissensgeschichtlich wird Wissen im Plural verwendet, da nicht (nur) von der Dominanz eines Wissens, sondern von Verflechtungen und Kämpfen unterschiedlicher Wissen ausgegangen wird.

<sup>8</sup> Steber 2017, S. 263, 266 (Zitat), 269, 276; Tanner 2015, S. 401-405.

<sup>9</sup> Hoffmann-Ocon/Criblez 2017; Tanner 2015, S. 421f., 434.

<sup>10</sup> Ritzer 2015, S. 549.

<sup>11</sup> von Beyme 2013, S. 10.

## 2 Wandlungen mit konservativen Signaturen zurzeit des „Bildungsbooms“? Zürcher Lehrpersonenseminare um 1978

In Jahresberichten stellten sich Zürcher Lehrpersonenseminare in den 1970er- und 1980er-Jahren mit zukunftssträchtigen Schlagworten des Aufbruchs und Wandels dar.<sup>12</sup> Nach langen Debatten zur Akademisierung erfuhr die im 20. Jahrhundert weitgehend seminaristisch organisierte, aber seit Ende der 1930er-Jahre in der Regel an eine Maturität gebundene Lehrpersonenbildung im Kanton Zürich mit dem Lehrerbildungsgesetz von 1978 organisatorisch eine Kehrtwende um 180 Grad – und dies in einer Zeit des gymnasialen und universitären „Bildungsbooms“ in Westeuropa mit Warnungen vor dem Lehrermangel.<sup>13</sup> Das einjährige, die Ausbildung abschließende Oberseminar wurde als zu kurz, überfüllt und verfäichert abgeschafft.<sup>14</sup> Aus der Perspektive von akademisierungsaffinen Lehrerbildungskreisen wurden seit der Konzeption der kantonalen Ausbildungsstätte drei bis vier Semester Studienzeit gefordert. Im politischen Prozess setzte sich die zweisemestrige Variante mit dem Hinweis durch, dass mit einem nachmaturitären Lehrerbildungsmodell der wesentliche Fortschritt in der Abtrennung der Berufsbildung von der Allgemeinbildung liege.<sup>15</sup> Das Einjahres-Format wurde nun auf den Beginn der Ausbildung am eingerichteten Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) übertragen. Mit dem SPG, das praxisnahe Orientierung bieten sollte, war die ehemals stabile institutionelle „Aufbaulogik“ gebrochen, nach der ein Gymnasium mit pädagogischem Schwerpunkt vor der beruflichen Ausbildung den „organischen“ Ausgangspunkt darstellte. In einer Mischung aus neoliberaler Output-Steuerung und anthropologisch grundierten Typologien, die an Christian Caselmanns „Wesensformen des Lehrers“<sup>16</sup> erinnern, wurden die AbsolventInnen des SPG für die anschließende Primar- bzw. Sekundarlehrerausbildung oder das Real- und Oberschulseminar (ROS) zugelassen.

---

<sup>12</sup> Futter 1989.

<sup>13</sup> Rudloff 2016; Tuggener 1966.

<sup>14</sup> Gehrig 1983, S. 7; Futter 1989, S. 13.

<sup>15</sup> Grube/Hoffmann-Ocon 2015, S. 69f.

<sup>16</sup> Caselmann 1964.

## 2.1 Anrufung historischer Vorbilder in wahrgenommenen Krisenzeiten

Die Neuformierung der Studiengänge enthielt oft Verweise auf die im 1975 für die Eidgenössische Erziehungsdirektoren-Konferenz publizierten Experten-Bericht „Lehrerbildung von morgen“ (LEMO) skizzierte Überlegung eines Orientierungsjahres.<sup>17</sup> Zur charakterlichen Eignungsprüfung im Grundausbildungsjahr des SPG, das Direktor Hans Gehrig im Jargon des Kalten Krieges als „ernstfallmässige Lehrerbildung“ bezeichnete, wurden bis zu 20 KandidatInnen von einem Mentor in der schulpraktischen Ausbildung und mit Laufbahngesprächen beraten und in Pädagogik, Psychologie und Allgemeiner Didaktik unterrichtet.<sup>18</sup> Gedacht war, dass der Mentor am SPG den Studierenden „zwar die erforderlichen Entscheidungsgrundlagen [für die Eignungsfrage] liefert, die Entscheidung aber [...] vom Individuum getroffen werden soll“.<sup>19</sup> Nur das Setting aus Selbstbefragung, Mentorenbegleitung und pädagogischer Gemeinschaft galt als persönlichkeitsbildend.

Beim Versuch, die ‚Lehrerpersönlichkeit‘ als Prüfstein für die Berufseignung fassen zu können, rekurrierte Gehrig auf historische Vorbilder, wenn er aus Christian Gotthilf Salzmanns Ameisenbüchlein modifizierend zitierte: „Von allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen“.<sup>20</sup> Zum Berufsethos des Lehrers gehöre es, „zu akzeptieren, dass gerade in Krisenzeiten an sein Selbstverständnis höchste Anforderungen zu stellen sind“, da dieser „für die Erhaltung der Kultur über den Wechsel der Generationen hinweg zu sorgen“ habe.<sup>21</sup> Mit dieser Anspielung auf das von Friedrich Schleiermacher theoretisierte pädagogische Generationenverhältnis<sup>22</sup> wollte Gehrig auf Krisenwahrnehmungen in der Lehrpersonenbildung eingehen und die geisteswissenschaftliche Denkfigur vom Lehrer als Kulturträger, der „das in der Kultur Vorhandene“ als normativen Übungsstoff für die Schulung der jugendliche Kräfte nutze, bewahren.<sup>23</sup> Bewährtes mit neuen Organisationsformen wie dem SPG abstützen zu wollen, kann als eine von den Reformakteuren begrifflich eher defensiv und implizit bezeichnete reformkonservative Idee verstanden werden, wonach „man vieles verändern müsse, wenn man alles bewahren wolle“.<sup>24</sup> Neben einer „Job-Mentalität“ und

<sup>17</sup> Gehrig 1985, S. 43; Müller et al. 1975, S. 232.

<sup>18</sup> Gehrig 1985, S. 45, 49.

<sup>19</sup> Ebd., S. 48.

<sup>20</sup> Salzmann 1806/1888, S. 9; Gehrig 1985, S. 43.

<sup>21</sup> Gehrig 1987, S. 9.

<sup>22</sup> Schleiermacher 1826/2000, S. 9.

<sup>23</sup> Tuggener 1962, S. 137.

<sup>24</sup> von Beyme 2013, S. 15.



„Verjuristifizierung des Schulwesens“<sup>25</sup> wurden krisenhaft negative Folgen der Subjektivierungs- und Therapeutisierungspraktiken im Zusammenhang mit der Eignungsabklärung befürchtet. Warnend hieß es in der Rückmeldung zum LEMO-Bericht: „In keiner Weise dürfen Lehrerausbildung und Lehrerberuf als Therapiemöglichkeit für unbewältigte Lebensproblematik und neurotische Entwicklungsschwierigkeiten aufgefasst werden“.<sup>26</sup>

Die Selbstprüfungsideen lassen sich zugleich als eine schubartige „Ökonomisierung des Sozialen“ mit ausgeweiteten individuellen Kontrolltechniken deuten.<sup>27</sup> Doch sind sie kein Charakteristikum der 1980er-Jahre gewesen.<sup>28</sup> Bereits die vielen Anspielungen auf vermeintliche historische pädagogische Vorbilder für die Lehrerpersönlichkeit und den geeigneten Charakter verweisen auf erstaunliche Kontinuitäten. Augenscheinlich sollte die Eignungsabklärung mittels eines Arrangements von Salzmann- und Schleiermacher-Zitaten mit Tradiertem verbunden und damit zugleich für Leitbilder einer „Lehrerbildung von morgen“ geöffnet werden. Zudem dienten Deutschschweizer Seminardirektoren der 1930er-Jahre, Willi Schohaus und Walter Guyer,<sup>29</sup> als Gewährsleute, welche mit ihren Werken und ihrer realpolitischen Beurteilung von Bildungsreformen auf die Neuordnung von 1978 weisen würden.<sup>30</sup> Nach Gehrig schufen diese pädagogischen Altvorderen eine Debatte in ihrer Zeit, die – fast zyklisch – in den 1970er-Jahren mit dem LEMO-Bericht wiedergekehrt sei.<sup>31</sup> Mit diesem Begleitwissen ließ der SPG-Direktor, der Mitte der 1980er-Jahre sowjetische Bildungsreformen im Hinblick auf ihre Überlegenheit gegenüber westlichen Modellen sorgenvoll observierte,<sup>32</sup> das vermeintlich pädagogische Erbe mit seiner konservativ-legitimierenden Funktion an dem SPG vorbeiziehen, so dass verschiedene Zeitlichkeiten entstehen konnten.

In das in der Forschung als konservativ markierte Konzept der Lehrerpersönlichkeit<sup>33</sup> war in den Achtzigerjahren die Überzeugung eingelagert, dass das unterrichtstechnologische Wissen der 1960er- und 70er-Jahre nur „brockenhaft“, „angeklebt“, „ohne innere Verarbeitung“ gewesen und „nicht Teil des um Erkenntnis ringenden Subjekts geworden ist“.<sup>34</sup> Psychologische Tests und Beobachtungen seien insuffizient für die Eignungsabklärung und lieferten für

---

<sup>25</sup> Gehrig 1987, S. 7.

<sup>26</sup> EDK 1978, S. 120.

<sup>27</sup> Eitler/Elberfeld 2015, S. 15.

<sup>28</sup> Bröckling 2007, S. 50.

<sup>29</sup> Vgl. De Vincenti/Grube/Hoffmann-Ocon 2018, S. 124f.

<sup>30</sup> Gehrig 1988, S. 129.

<sup>31</sup> Ebd., S. 131.

<sup>32</sup> Ritzer 2015, S. 105, 112–118.

<sup>33</sup> Fend 1984, S. 49.

<sup>34</sup> Weisskopf 1985, S. 20.

die „Qualifikation der Gesamtpersönlichkeit“ „nur die Unterlagen“, konnten jedoch nicht den Entschluss abnehmen. Insbesondere der am SPG gebräuchliche Begriff der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ zeigt, welche „semantischen Residuen“ aus vergangenen Phasen der Zürcher Lehrpersonenbildung noch geläufig waren. Zugleich wird offenkundig, in welchen „spannungsvollen Relationen“ dieser „transportierte Rest“ zu der ansonsten gepflegten Zukunftsdiktion einer Lehrerbildung von morgen und ihrer Begrifflichkeit stand.<sup>35</sup>

## 2.2 Verflochtene Leitbilder: Kameradschaft, Echtheit, Arbeit, Werte

Ähnlich verflochten waren historische Begründungsformen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses am Seminar. Im Kontext von Auseinandersetzungen um das Autonome Jugendzentrum Zürich (AJZ) und der Schweizer Jugendpolitik wurde das jahrzehntealte Leitbild von Kameradschaft zwischen Lehrperson und Seminarist neu hervorgebracht. Zwar galt die Lehrperson nicht mehr wie anfangs der 1930er-Jahre als Führer und Freund, jedoch als Berater und Freund.<sup>36</sup> Die auf Ergebnis, Effizienz und zugleich auf lebensweltliches Erlebnis setzende Kameradschaftsschule wurde am Evangelischen Lehrerseminar Zürich Unterstrass bereits seit etwa 1920 angewandt.<sup>37</sup> An derlei Vorstellungen knüpfte die in Selbstdarstellungen des ROS und SPG in den 1980er-Jahren skizzierte Arbeitsgemeinschaft zwischen Lehrperson und Seminaristen an, wenn die Ganzheitlichkeit von erzieherischer Strenge, gemeinsamem Erleben und freundschaftlichem Vertrauen als Modell „für eine bessere Bewältigung von Zukunft“ gegenüber dem „distanzierte[n] Dozenten-Studenten-Verhältnis“ präferiert wurde.<sup>38</sup>

Ganz im Duktus der Schulkritik um 1900 wurde das schon im Oberseminar 1948 betonte praxisnahe „Handwerkliche“ und somit die „Förderung des Arbeitscharakters (Zuverlässigkeit, Sorgfalt, Pflichterfüllung, Fleiss)“<sup>39</sup> am ROS als „Korrektiv zu einem übertriebenen Intellektualismus“<sup>40</sup> in Stellung gebracht und ein als Kennzeichen des Konservativen geltender Gegensatz aufgemacht.

---

<sup>35</sup> Koselleck 2006, S. 61.

<sup>36</sup> Wymann 1988, S. 4f.; Streiff 1988, S. 15. Zur Jugendpolitik in der Schweiz vgl. Bühler 2019.

<sup>37</sup> Wymann 1988, S. 3. De Vincenti/Grube/Hoffmann-Ocon 2018, S. 123f.

<sup>38</sup> Streiff 1988, S. 15. Vgl. Wymann 1988, S. 3, 5.

<sup>39</sup> Wymann 1982, S. 4.

<sup>40</sup> Gehrig 1983, S. 10.

Ebenfalls reformpädagogische Anklänge enthielt die Wertschätzung der Schulfeldpraxis und die Begegnung mit dem Kind.<sup>41</sup> Die Schulfeld- und Kindnähe in der Ausbildung bewahre, so SPG-Direktor Gehrig, Junglehrer vor dem sogenannten „Praxischock“ bzw. „Konservativismussyndrom“,<sup>42</sup> worunter bei durchaus skeptischer Verwendung des Begriffs des Konservativen die abrupte Distanzierung von einst moralisierenden pädagogischen Idealen zugunsten traditioneller Lehrvorstellungen verstanden wurde. Ob ROS-Direktor Hans Wymann jedoch mit Leitbildern wie „Lehrerbildung ist Menschenbildung“ bzw. der „Heranbildung liebender Zuwendung“ und permanenten Pestalozzi-Bezügen praxisfernen Idealismus der Seminaristen dämpfte, ist fraglich.<sup>43</sup>

Die um 1980 in Zürcher Seminaren lancierten Forderungen nach der „individuellen Erziehung als auch der Erziehung zur Gemeinschaft“ und nach der Ausbildung der „Erzieherpersönlichkeit“,<sup>44</sup> die der als Kontrahent der „68er“ umstrittene und als pädagogisch-politischer Hardliner geltende Zürcher Erziehungsdirektor Alfred Gilgen unterstützte,<sup>45</sup> erinnern wiederum an den zu den konservativen Zeitsignaturen gezählten westdeutschen Kongress „Mut zur Erziehung“ von 1978.<sup>46</sup> Doch ist vor zu schnellen kontextuellen Linien zu warnen. Erziehung war nicht nur eine traditionelle Erneuerungsvokabel von Konservativen, sondern zählte auch an Zürcher Seminaren zum gewohnten Begriffsrepertoire mit unzähligen Bedeutungsvarianten. So galt in Beiträgen der Zeitschrift „Schweizer Schule“ der sogenannte, im deutschen Sprachraum eher vom als konservativ verorteten Umfeld beklagte Wertewandel hin zu mehr Hedonismus und Freizeitorientierung auch als Chance für eine vermeintlich innovative wissenschaftsbasierte Erziehung.<sup>47</sup> Auch am ROS wurde trotz dort gültiger traditioneller Leitbilder gefordert, neues Wissen u.a. der Umweltschutzbewegung, aus dem Kontext der Migration sowie über Sexualität und Aids im Unterricht aufzugreifen, etwa durch Sexualkundeerziehung.<sup>48</sup>

---

<sup>41</sup> Wymann 1988, S. 3; Gehrig 1988, S. 9; Streiff 1988, S. 19.

<sup>42</sup> Gehrig 1987, S. 99. Vgl. Futter 1989, S. 18.

<sup>43</sup> Wymann 1988, S. 3.

<sup>44</sup> Wymann 1982, S. 4; Streiff 1988, S. 18.

<sup>45</sup> Gilgen 1988, S. 2; vgl. Streiff 1988, S. 15; zu Gilgen vgl. Buomberger 2017, S. 116 und Ritzer 2015, S. 372f.

<sup>46</sup> Vgl. etwa Steber 2017, S. 247; Fend 1984, S. 46f.

<sup>47</sup> Spescha 1986. Zu Akteuren der international geführten Wertewandeldebatte vgl. Dietz/Neumaier/Rödter 2014.

<sup>48</sup> Grimm 1988, S. 32.

### **3 ‚Konservativ‘ als Delegitimierung der „Ewiggestrigen“ – die Debatte um die schulische Sexualerziehung im Kanton Zürich der 1970er- und 1980er-Jahre**

Vielfache Paradoxien um das Konservative weist um 1980 im Kanton Zürich auch die heftige Debatte über die schulische Sexualerziehung auf. Die 1975 gegründete und für den neuen Lerninhalt zuständige Fachstelle Sexualerziehung und der Erziehungsrat standen in diesem Streit den vor allem katholischen und evangelikalen Gegnern des Sexualunterrichts gegenüber,<sup>49</sup> zumal der Konflikt eng mit der 1965 initiierten Reform des Religionsunterrichts zusammenhing. Angesichts von Wahrnehmungen gesellschaftlichen Wandels sollte das im Kanton Zürich 1975 eingeführte Fach Lebenskunde mit dem Leitbild der Verantwortung gegenüber den Mitmenschen, der Umwelt oder den eigenen persönlichen Veranlagungen allgemeine Lebenshilfe geben und die Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ausbilden. Die umstrittene und weiterhin der familialen Erziehung zugewiesene Sexualerziehung wurde indes erst 1986 in den lebenskundlichen Unterricht integriert.<sup>50</sup>

Sucht man in den reichhaltigen Quellenbeständen zum Projekt Sexualerziehung nach expliziten Hinweisen auf das Konservative, wird man in der medialen Darstellung der Gegner des neuen Lerninhaltes fündig. Zu Beginn der Versuchsphase der schulischen Sexualerziehung markierte vor allem der als linksliberal geltende „Tages-Anzeiger“ die unterschiedlichen Positionen in der Debatte geradezu dichotomistisch: Die KritikerInnen im Verein besorgter Eltern wurden denn auch wenig überraschend als „gern gehörte und oft herumgereichte[] Referenten in diesen personell merkwürdig verflochtenen Sektenzirkeln von konservativ-klerikalen Anti-Aufklärern, Moralaposteln und Gegnern eines liberalisierten Schwangerschaftsabbruchs“ bezeichnet.<sup>51</sup> Diesen „Ewiggestrigen“ gehe es „im Kontext aller übrigen konservativen Renaissance[n]“ um einen „Kreuzzug gegen Sittenverderbnis und gegen Perversion“ und nicht um die Frage, wie und nach welchen sexuellen Normen Kinder durch Eltern und Schule aufgeklärt werden sollen. Entgegen dem konservativen Zerrbild hätten „auch die Progressiven, selbst die Sexual-, ‚Revolutionäre‘ [...] nicht ‚Unzucht‘ und ‚Perversion‘“, sondern „positive Werte“ im Sinn.<sup>52</sup>

Konservativ dient hier also als Kampfvokabel zur Delegitimierung des „Ewiggestrigen“ als Gegenspieler des positive Werte vertretenden „Progres-

---

<sup>49</sup> Ritzer 2015, S. 373.

<sup>50</sup> Bosche 2013, S. 185f.; 196; 201.

<sup>51</sup> Rentsch 1981a.

<sup>52</sup> Rentsch 1981b.

siven“. Diese Markierung könnte man mit Achim Landwehr als einen auf ein „normatives Modell“ bezogenen Vorwurf der vermeintlich Fortschrittlichen gegenüber den ‚Konservativen‘ deuten, sich zwar im „Hier“, nicht aber im „Jetzt“ zu befinden.<sup>53</sup> Mit der Verwendung des Begriffes „konservativ“ mit- samt seines semantischen Umfelds im „Tages-Anzeiger“ erfolgte demnach eine „qualitative[] Auszeichnung“ einer historischen Gegenwart, die dem Konstrukt einer „modernisierungstheoretisch inspirierten Gleichzeitigkeit“ verpflichtet war.<sup>54</sup> Damit werden gewisse Positionen im Prozess einer angeb- lichen Modernisierung wertend verortet.

Historiographisch besteht somit die Gefahr, mit der Bezeichnung ‚konserva- tiv‘ Fortschritts- oder Modernisierungsnarrative zu befeuern und möglicher- weise auch das zu reproduzieren, was der damalige Projektleiter Sexualerzie- hung am Pestalozzianum, Jacques Vontobel, der massenmedialen Debatte über Sexualität und deren Vermarktung vorwarf: „Sie verteilen die stereoty- pen Rollen des ‚progressiven Ideologen‘ und des ‚Sektierers von vorgestern‘, [und entrüsten oder belustigen] sich entweder über die ‚Verklemmtheit‘ oder über die ‚Schamlosigkeit‘ der Akteure“.<sup>55</sup>

Eine genauere Betrachtung der Positionen zeigt indes, dass auch die vom „Tages-Anzeiger“ als progressiv und liberal bezeichneten Reformer teilweise bewahrende – gemäß der einleitend referierten Position von Höffe also kon- servative – Absichten verfolgten.<sup>56</sup> Mit der neuen schulischen Sexualerzie- hung sollte nämlich eine Zähmung der so genannten „Sexwelle“ erfolgen<sup>57</sup> und zudem bei den SchülerInnen trotz der gesellschaftlichen Ubiquität von Sex und einer neuerdings bereits in der Schulzeit stattfindenden geschlechtli- chen Reifung eine adäquate „Persönlichkeitsentwicklung“ ermöglicht wer- den. Die als progressiv begründete und zur Wahrung psychischer Gesundheit als unabdingbar dargestellte schulische Sexualerziehung sollte also einer als problematisch erachteten Dominanz des Sexuellen und der frühen Reife bei Jugendlichen mit einer fast präventiv gedachten Herausbildung der Persön- lichkeit der SchülerInnen begegnen, die eine gute Lebensbewältigung garan- tiere. Da die Sexualität sowieso „durch viele Ritzen ins Schulzimmer“ gelan- ge, habe sich eine als vorbeugend skizzierte, letztlich aber auf das Unver- meidliche reagierende Sexualerziehung an traditionellen „Werten wie

---

<sup>53</sup> Landwehr 2012, S. 9, 15.

<sup>54</sup> Ebd.

<sup>55</sup> Vontobel 1983 (Archiv Wymann 130/68).

<sup>56</sup> Vgl. zu ähnlichen Befunden für die USA: Zimmerman 2015, S. 91.

<sup>57</sup> Die 1969 beim Regierungsrat eingereichte Interpellation Bräm forderte die Sexuaufklä- rung, weil eine „überbordende Sexualisierung aller Lebensbereiche“ die bisherige Wertord- nung in Frage stelle (Wespi 1971, S. 1). Daraufhin erarbeitete die regierungsrätliche Kom- mission ein Programm für die Sexualerziehung, Vontobel 1983, S. 10 (Archiv Wymann 130/68; 129/ 1); vgl. Horlacher/De Vincenti 2019.

Freundschaft und Kameradschaft, Liebe und Zärtlichkeit, Geborgenheit und Vertrauen, Hingabe und Verantwortung“ zu orientieren.<sup>58</sup> Mit diesen durch Bezüge zum Zürcher Lehrplan und – wie schon bei der Lehrpersonenbildung – zu Pestalozzi abgestützten Begründungen einer ausbalancierten Position der Mitte, die weder die Verteufelung des Sexuellen, noch eine „sexualitätsverherrlichende Einstellung“ gut hießen, legitimierte Vontobel die schulische Sexualerziehung.<sup>59</sup> Damit wird sie gleich mehrfach als eine Art Korrektiv positioniert: für als bedrohlich wahrgenommene gesellschaftliche Entwicklungen ebenso wie für die angeblich „offenkundige Vernachlässigung des Gefühlsmäßigen“ an den als kopflastig wahrgenommenen Schulen.<sup>60</sup> Die Einführung eines auf den ersten Blick neuen und mit revolutionären Forderungen der 68er assoziierten Unterrichtsinhaltes bediente deshalb insofern auch bewahrende Anliegen, als sie den Fortbestand einer gesellschaftlichen Ordnung garantieren und dazu so wahrgenommene gesellschaftliche und curriculare Fehlentwicklungen korrigieren sollte.

## 4 Fazit

Anhand der beiden Fallbeispiele wurde die facettenreiche Verflechtung und Verwendung des Konservativen in unterschiedlichen Bildungsreformkontexten der Deutschschweiz in den 1970er- und 1980er-Jahren diskutiert.

So suggerierte etwa die mit dem Zürcher Lehrerbildungsgesetz von 1978 vollzogene „Kehrtwende“ ein Zurückgehen, das man mit Höffe durchaus als konservative Bewegungsrichtung deuten könnte. Gleichzeitig wurde jedoch diskursiv stark auf zukunftsweisenden Wandel verwiesen. Dieses paradoxe Über- und Ineinander von Tradiertem und realisiertem oder simuliertem Neuen zieht sich wie ein Leitmotiv durch die Fallbeispiele. Solche auf der Zeitachse spielenden Zuordnungen zeigen das Konservative immer wieder als komplementäre Kehrseite des Fortschrittsnarrativs.

Dass Vergangenheiten fast im Sinne des *inventing of tradition* imaginiert oder eben erfunden wurden, wird in den selektiven Anrufungen älterer Päd-

<sup>58</sup> Vontobel 1983, S. 3f., 8, 20 (Archiv Wymann 130/68).

<sup>59</sup> Ebd., S. 6 (Zitat), 20 (Archiv Wymann 130/68).

<sup>60</sup> Vontobel 1983, S. 8, vgl. Höhener 2018, S. 131; Der bewahrende Charakter einer der Sittlichkeit verpflichteten Sexualerziehung, die dennoch phasenweise als modern (selbst-) etikettiert ist, gilt auch für diverse andere historische Kontexte, vgl. Zimmerman 2015, S. 50, 81, 91; Steinbacher 2011, S. 351f. mit Blick auf antiamerikanische, antikommunistische und antimodernistische ‚Sittlichkeitswächter‘, die sich in der frühen Bundesrepublik moralisierend und unter „Gleichsetzung von sexualmoralischer Rückständigkeit mit nationalsozialistischer Gesinnung“ gegen den Kinsey-Report wandten.

agogen in seminaristischen Selbstdarstellungen deutlich. Mit ihnen sollte Bewährtes je nach Bedarf als Bollwerk gegen das Neue gesetzt oder aber das Neue hinter einer Rhetorik des Bewährten versteckt werden. Was in diesem Vexierspiel jenseits der Selbstdarstellung der historischen Akteure analytisch und inhaltlich fixiert noch sinnvoll mit ‚konservativ‘ bezeichnet werden könnte, bleibt vage.

Das Beispiel des Konservatismussyndroms führt dieses Muster geradezu ad absurdum: so wurden in Zürcher Seminaren einerseits traditionelle Leitbilder vermittelt, etwa vom Lehrer als Führer bzw. Berater und Freund, doch gleichzeitig fürchtete man eine Orientierung der Lehrpersonen an einem fast als praxisfern beurteilten Wissen, das auf tradiertem Moral und ‚bewährten‘ Idealen beruhte. Dies verdeutlicht, dass es sich beim Konservatismus, der als homogene Vorstellung ohnehin eine Chimäre ist, nicht um eine neutrale Bezeichnung zur Orientierung auf der Zeitachse, sondern um einen kontextuell stets neu politisierten Begriff handelt: nicht der Rückgriff auf tradierte Wissen, sondern auf die ‚falschen‘ tradierten Wissen wird damit markiert und kritisiert.

Diese den politischen Gegner delegitimierende Verwendung des Begriffs ‚konservativ‘ kam sehr deutlich auch in der Debatte um die schulische Sexualerziehung zum Ausdruck. Die aus evangelikalen und katholischen Positionen heraus argumentierenden Kritiker wurden als aus der Zeit gefallene „Ewiggestrige“, als „konservativ-klerikale[] Anti-aufklärer[]“ etikettiert und somit als Sprecher diskreditiert. Dagegen wurden die Akteure, welche die Einführung der Sexualerziehung vorantrieben, zu liberal-demokratischen Progressiven im Gefolge der 68er stilisiert. Dass die Einführung der schulischen Sexualerziehung teilweise ebenso auf den bewahrend-konservativen Erhalt einer als gefährdet erachteten gesellschaftlichen Ordnung zielte, wurde durch diese schablonenhafte Typisierung vernebelt. Erst die begriffs- und wissensgeschichtliche Analyse von Spannungsfeldern weist die vielfältigen Semantiken des Konservativen als Quellen- und Analysebegriff aus.

Der Pauschalbegriff ‚konservativ‘ vermag eine historische Analyse also dann zu leiten, wenn sie kultur-, begriffs- und wissensgeschichtlich anschlussfähig positioniert und wenn kontextabhängig und sorgfältig mit dem Begriff umgegangen wird. Das durch idealtypische politikgeschichtliche Grenzziehungen, ‚traditionelle‘ Periodisierungen und verfestigte fortschrittsgeschichtliche Narrative vernachlässigte Zirkulieren und paradox Verflochtene von vermeintlich unvereinbaren diskursiven Mustern, Wissen und Ideen könnte so für die historische Analyse fokussiert und der „Höhenkamm der pädagogischen und gesellschaftspolitischen Programmatik“ zugunsten „der lokalhistorischen Konstellation“ relativiert werden.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Mattes 2018, S. 54.

## Quellen und Literatur

### *Ungedruckte Quellen*

Forschungsbibliothek Pestalozzianum, Archiv Hans Wymann.

Vontobel, Jacques (1983): Die Sache mit der Sexualerziehung. Ein Versuch zur Klärung. Archiv Wymann 130/68.

Wespi, H. (1971), Schlussbericht der Kommission zur Einführung der Sexualerziehung in den Schulen des Kantons Zürich an den Erziehungsrat des Kantons Zürich (21.Mai). Archiv Wymann, 129/1.

### *Gedruckte Quellen*

Caselmann, Christian Theobald (1964): Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. Stuttgart.

EDK (1978): Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht Lehrerbildung von morgen. Genf.

Futter, Hans (1989): Wandlungen: während 50 Jahren nachmaturitärer Ausbildung zum Primarlehrer im Kanton Zürich (1938–1988). Eine Standortbestimmung anstelle des üblichen Jahresberichts. Zürich.

Gehrig, Hans (1983): Das Konzept des Seminars für Pädagogische Grundausbildung. In: Seminar für Pädagogische Grundausbildung. Jahresberichte 1981/82 und 1982/83. Zürich, S. 7-26.

Gehrig, Hans (1985): „Von allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen“ – Aspekte der Eignung, Beratung und Selektion in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3, H. 1, S. 43-50.

Gehrig, Hans (1987): Der Lehrer zwischen Realität und Vorstellungen. In: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode 154, S. 97-109.

Gehrig, Hans (1988): Das Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) – Orientierung und Eignungsabklärung. In: Real- und Oberschulseminar des Kantons Zürich 1963-1988. Zürich, S. 8-14.

Gilgen, Alfred (1988): Zum Geleit. In: Real- und Oberschulseminar des Kantons Zürich 1963-1988. Zürich, S. 2.

Grimm, Albert (1988): Die Real- und Oberschule wandelt sich. In: Real- und Oberschulseminar des Kantons Zürich 1963-1988. Zürich, S. 28-32.

Lübke, Hermann (1973): Lebensqualität oder Fortschrittskritik von links. In: Schweizer Monatshefte 53, H. 9, S. 606-620.

Müller, Fritz et al. (1975): Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch.

Rentsch, Christian (1981a): 18.40/21.05 Anti-Aufklärer im Vormarsch. In: Tages-Anzeiger, vom 25. Februar.

Rentsch, Christian (1981b): Scheingefecht. ‚Blickpunkt‘, ‚Spuren‘: Sexualerziehung, SRG, Mittwoch. In: Tages-Anzeiger vom 27. Februar.

Salzmann, Christian Gotthilf (1806/1888): Ameisenbüchlein. Leipzig.

Schleiermacher, Friedrich (1826/2000): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826) [Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2]. Frankfurt a. M.

Spescha, Plasch (1986): Unterwegs zu zeitgemässen Tugenden. Ein Beitrag der Moralthologie. In: Schweizer Schule 73, H. 1, S. 3-8.



- Streiff, H.[ans] J.[akob] (1988): Lehrerbildung – heute und morgen. In: Real- und Oberschulseminar des Kantons Zürich 1963-1988. Zürich, S. 15-20.
- Tuggener, Heinrich (1962): Der Lehrer. Zürich.
- Tuggener, Heinrich (1966): Lehrerstand – Lehrermangel. Zürich.
- Weisskopf, Traugott (1985): Das Berufsbild des Lehrers im Wandel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3, H. 1, S. 19-22.
- Wymann, Hans (1982): Die Real- und Oberschule. In: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: Real- und Oberschule bieten Chancen für die Zukunft. Zürich, S. 3-14.
- Wymann, Hans (1988): Lehrerbildung ist Menschenbildung. In: Real- und Oberschulseminar des Kantons Zürich 1963-1988. Zürich, S. 3-7.

## Literatur

- Beyme, Klaus von (2013): Konservatismus. Wiesbaden.
- Bosche, Anne (2013): Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer an der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre). Bern.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.
- Bühler, Rahel (2019): Jugend beobachten. Debatten in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft in der Schweiz, 1945-1979. Zürich.
- Buomberger, Thomas (2017): Die Schweiz im Kalten Krieg 1945-1990. Baden.
- De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas (2018): Wissenschaftsaffines Seminar und kontinuierliche Erziehungsmuster in der akademischen Pädagogik. Debatten und Dynamisierungen in der Ausbildungsreform Deutschschweizer Lehrpersonen im frühen 20. Jahrhundert. In: Göttlicher, Wilfried/Link, Jörg W./Matthes, Eva (Hg.): Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 117-130.
- Dietz, Bernard/Neumaier, Christopher/Rödder, Andreas (Hg.) (2014): Gab es den Wertewandel? (Wertewandel im 20. Jahrhundert, 1). München.
- Eitler, Pascal/Elberfeld, Jens (2015): Von der Gesellschaftsgeschichte zur Zeitgeschichte des Selbst – und zurück. In: Diess. (Hg.): Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung. Bielefeld, S. 7-30.
- Fend, Helmut (1984): Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a. M.
- Finger, Jürgen (2016): Eigensinn im Einheitsstaat. NS-Schulpolitik in Württemberg, Baden und im Elsass 1933-1945. Baden-Baden.
- Grube, Norbert/Hoffmann-Ocon, Andreas (2015): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich – Überblick auf Dynamiken, Kontroversen und eine spannungsgeladene Vielfalt. In: Hoffmann-Ocon, Andreas (Hg.): Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bern, S. 25-95.
- Höffe, Otfried (1981): Gibt es einen neuen Konservatismus? In: Stimmen der Zeit 1, S. 795-812.
- Höhener, Lukas (2018): Zur latenten Kontinuität der Curriculumdebatte in den 1980er-Jahren – eine Spurensuche in der Schweiz. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 23, S. 119-138.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/Criblez, Lucien (2017): Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 23, S. 8-27.
- Horlacher, Rebekka/De Vincenti, Andrea (2019): Die Pädagogisierung der Sexualität in den 1970er-Jahren. Die Einführung der Sexualerziehung als Unterrichtsgegen-

- stand der Volksschule im Kanton Zürich. In: Zeitschrift für Pädagogik 65, H. 2, S. 266-284.
- Koselleck, Reinhart (2006): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a. M.
- Landwehr, Achim (2012): Von der ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘. In: Historische Zeitschrift 295, H. 1, S. 1-34.
- Mattes, Monika (2018): Gesamtschule im Flächenversuch: Erfahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im hessischen Wetzlar 1965-1990. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 23, S. 29-58.
- Ritzer, Nadine (2015): Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse. Bern.
- Rudloff, Wilfried (2016): Ungleiche Bildungschancen. Bildungsforschung, öffentliche Diskurs- und Bildungsreform in England und der Bundesrepublik in den Jahren des Bildungsbooms. In: Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden, S. 361-382.
- Sarasin, Philipp (2011): „Was ist Wissensgeschichte?“ In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36, H. 1, S. 159-172.
- Steber, Martina (2017): Die Hüter der Begriffe. Politische Sprachen des Konservativen in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland, 1945-1980. Berlin/Boston.
- Steinbacher, Sybille (2011): Wie der Sex nach Deutschland kam. Der Kampf um Sittlichkeit und Anstand in der frühen Bundesrepublik. München.
- Tanner, Jakob (2015): Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München.
- Zimmerman, Jonathan (2015): Too hot to handle. A global history of sex education. Princeton.

### **Anschrift der Autor/innen**

Dr. Andrea De Vincenti  
Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich  
Lagerstrasse 2  
8090 Zürich  
andrea.devinenti@phzh.ch

Prof. Dr. Norbert Grube  
Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich  
Lagerstrasse 2  
8090 Zürich  
norbert.grube@phzh.ch

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon  
Zentrum für Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich  
Lagerstrasse 2  
8090 Zürich  
a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Toshiko Ito

## **Orientierung an der Diversität als Norm der Schulerziehung? Zur rhetorischen Überzeugungskraft der Verträglichkeit zwischen kultureller Vielfalt und kultureller Vereinheitlichung an einem Landerziehungsheim im Japan der 1930er-Jahre**

**Zusammenfassung:** Schulerziehung mit kultureller Vielfalt ist im Allgemeinen mit positiven Konnotationen besetzt. Schulerziehung mit kultureller Vielfalt führt jedoch in der Praxis nicht selten zu Abweichungen von dieser Norm, besonders in Zeiten nationalistischen Überschwangs. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie sich in der Schulerziehung der Schein kultureller Vielfalt trotz einer abweichenden Praxis wahren lässt. Als Gegenstand der Fallstudie dient die Erziehungspraxis an der Tamagawa-Schule, einem japanischen Landerziehungsheim, das von Paul Geheeb's Freund Kuniyoshi Obara gegründet wurde. Eine Analyse Obaras Schriften und der Periodika seiner Schule arbeitet die Kontinuität der Orientierung an der kulturellen Vielfalt in einem Zeitraum zugespitzter nationalistischer Gesinnung heraus: Die Schule propagierte in den 1930er-Jahren die kulturelle Vielfalt als ihre Devise, obschon ihre Praxis in diesem Zeitraum immer stärker von kultureller Vereinheitlichung geprägt war, die mit der Durchsetzung der japanischen Reichsidee als bildungspolitischer Vorgabe konform ging. Die Wahrung des Scheins gelang vornehmlich durch rhetorisches Geschick, mit dem kulturelle Vereinheitlichung als kulturelle Vielfalt ausgegeben wurde.

**Abstract:** In general, cultural diversity in school education is viewed favourably. In practice, however, this may not always be the case, especially during periods when nationalistic spirit is on the rise. This paper explores rhetorical strategies which enable schools to keep up the appearances of cultural diversity in adverse circumstances. The research subject is the educational practice at Tamagawa School, a Japanese Landerziehungsheim founded by

Paul Geheeb's friend Kuniyoshi Obara. Qualitative text analysis of publications written by the school's founder and of articles in school periodicals suggests that throughout the 1930s, Obara's school held on to cultural diversity as one of its core founding principles, even as its educational practice became increasingly nation-oriented, reflecting the imperialist era's educational policy and its agenda of cultural conformism along nationalist lines. The text analysis further indicates that appearances of cultural diversity in education were kept up largely thanks to Obara's rhetorical dexterity in passing off practices of nationalist cultural conformism as instances of cultural diversity.

**Schlagwörter:** kulturelle Vielfalt, Nationalismus, Landerziehungsheim, Tamagawa-Schule, Ideengeschichte

## 1 Einleitung: Diversitätsorientierung als unwandelbares Ideal mit grenzenlos wandelbaren Praxisoptionen?

Die Orientierung an der Diversität ist ein Gemeinplatz der Schulerziehung, was unter dem Begriff der Diversität zu verstehen ist, bleibt jedoch oft umstritten. In erziehungswissenschaftlichen Debatten wird immer wieder über Begriffe wie Diversität, Differenz, Unterschied, Heterogenität, Vielfalt oder Pluralität gestritten, wobei selten ein Konsens entsteht. Einige sehen es als erwiesen an, dass die Orientierung an der Diversität zur Bereicherung der Charakterbildung beitrage. Andere lehnen diese Orientierung als inhaltsleere Devise ab, weil der Begriff der Diversität – wie alle ihm verwandten Begriffe – bloß eine Plattitüde sei.<sup>1</sup>

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie ein japanisches Landerziehungsheim unter dem imperialistisch-nationalistischen Kriegsregime sein an der kulturellen Vielfalt orientiertes Ideal beibehalten konnte. Als Gegenstand dieser Fallstudie dient die in einem Vorort Tokyos gelegene Tamagawa-Schule, die sich durch ihre Validierung kultureller Vielfalt auszeichnet. Als historische Quellen werden vornehmlich die Schriften des Schulgründers und die Aufsätze der Schulzeitschriften herangezogen.<sup>2</sup> Die

---

<sup>1</sup> Vgl. Rendtorff 2014.

<sup>2</sup> Die Zeitschrift der Tamagawa-Schule wurde unter dem Titel ‚Tagebuch der Schule (*gakuen-nikki*)‘ 1929 ins Leben gerufen und zeitweise kombiniert veröffentlicht mit dem Titel ‚Forschung zur Arbeitserziehung (*rosaku-kyoiku-kenkyu*)‘. Der Gründungsgedanke der Zeitschrift bestand unter anderem darin, Gleichgesinnten eine Anleitung zur Einführung des neuartigen Schulmanagements in die Hand zu geben (vgl. Obara 1929a, S. 3). Die Zeit-

Analyse dieser Quellen richtet sich auf die gegenseitige Abhängigkeit zwischen der Orientierung an der Kulturenvieftalt und der Orientierung an der kulturellen Vereinheitlichung im ideengeschichtlichen Kontext Japans der 1930er-Jahre. Dieses Jahrzehnt im Vorfeld des Zweiten Weltkriegs war in Japan gekennzeichnet durch eine nationalistisch-imperialistische Expansionspolitik, die den ostasiatischen Raum mit einer Reihe von regionalen Kriegen überzog. Es ist erwiesen, dass diese Kriegsverhältnisse die Erziehungspolitik Japans auf die kulturelle Vereinheitlichung im Sinne der kaiserlichen Reichsidee verpflichteten.<sup>3</sup> Die Tagamawa-Schule hielt jedoch das ganze Jahrzehnt hindurch an ihrem Ideal der kulturellen Vielfalt fest und begann, sich systematisch für die Aufnahme der Schüler aus anderen Kulturräumen einzusetzen. Die Analyse der historischen Quellen im ideengeschichtlichen Kontext arbeitet die Gemeinplätze der Schulerziehung heraus, die es der Schule ermöglichten, der Verträglichkeit zwischen dem Ideal der kulturellen Vielfalt und der Praxis der kulturellen Vereinheitlichung rhetorische Überzeugungskraft zu verleihen.

## 2 Kulturelle Vielfalt als bildungsrelevantes Theorem

Die an Vielfalt orientierten Bildungskonzepte sind breit anerkannt, nicht zuletzt, weil sie als Grundlage zur Gestaltung vielfältiger Lebensweisen erscheinen.<sup>4</sup> In den Erziehungswissenschaften hat das Lob der Vielfalt ebenfalls immer wieder Konjunktur.<sup>5</sup> So plädiert Annedore Prengel in ihrer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ anhand der Prinzipien der Gleichheit, der Freiheit und der Solidarität für eine „egalitäre Differenz“,<sup>6</sup> wonach Egalität und Differenz keine gegensätzlichen Begriffe seien, sondern „einander wechselseitig bedingen“. Denn Egalität ohne Differenz setze den Menschen der Gefahr schrankenloser Gleichschaltung aus, während Differenz ohne Gleichheit den Menschen der Gefahr schrankenloser Hierarchisierung aussetze.<sup>7</sup> Somit ermögliche „egalitäre Differenz“ die Formulierung von Bildungskonzepten, die so-

---

schrift erhielt 1934 den neuen Titel ‚Japans Bildung (*kyoiku-nihon*)‘. Die Zeitschrift präsentierte – trotz der Änderung ihres Titels – unveränderlich die Aufsätze des Schulgründers und seiner Mitstreiter, sowie ausgewählte Passagen aus den Tagebüchern der Internatsschüler. Das Blatt vermittelte damit Einblick in die Schule aus verschiedenen Perspektiven.

<sup>3</sup> Vgl. Ito 2018.

<sup>4</sup> Vgl. Prengel 2001, S. 93.

<sup>5</sup> Vgl. Koller 2014, S. 9; Prengel 2015, S. 157.

<sup>6</sup> Vgl. Prengel 2001; Prengel 2006. In einer jüngeren Publikation plädiert Prengel für „heterogenitätsbewusste inklusive Strömungen“ (Prengel 2015, S. 164).

<sup>7</sup> Vgl. Prengel 2001, S. 93.

wohl die Verschiedenheit als auch die Gleichberechtigung der Menschen anerkennen und die damit demokratisch sind.

Michael Wimmer relativiert jedoch die Validität der „egalitären Differenz“. Bemüht um eine „sorgfältige dekonstruktive Lektüre“ von Prengels ‚Pädagogik der Vielfalt‘ mit Augenmerk auf ihren Kernbegriff der „egalitären Differenz“ bringt Wimmer den Verdacht vor, „dass sich im Topos ‚egalitäre Differenz‘ ein Phantasma artikuliert“, <sup>8</sup> weil „die Pädagogik der Vielfalt mit ihrem Kernbegriff der ‚egalitären Differenz‘ einer Nivellierung radikaler Heterogenität Vorschub geleistet habe gerade dadurch, dass behauptet wird, der Hierarchisierung von Differenz und allen Komplikationen zwischen Gleichheit und Differenz *schon* entkommen zu sein“. <sup>9</sup>

Der Verträglichkeit von Egalität und Differenz fehlt damit die Plausibilität. Dieser Gesichtspunkt wird am Ende dieses Beitrags in Zusammenhang gebracht mit dem Verhältnis zwischen der Orientierung an der kulturellen Vereinheitlichung und der Orientierung an der kulturellen Vielfalt.

### 3 Landerziehungsheime und ihre Haltung zur kulturellen Vielfalt

Hinsichtlich ihrer Haltung zur kulturellen Vielfalt lassen sich die deutschen Landerziehungsheime in zwei Gruppen teilen. Zum einen gibt es Landerziehungsheime, die sich durch ihre nationalistische Orientierung – durch ihre Orientierung an kultureller Vereinheitlichung – kennzeichnen lassen. Die Bildungsanstalten, die Hermann Lietz (1868-1919) 1898 in Ilsenburg, 1901 in Haubinda und 1904 in Bieberstein gründete, zählen zu dieser Gruppe. Zum anderen gibt es Landerziehungsheime, die sich durch ihre internationale Orientierung – durch ihre Orientierung an kultureller Vielfalt – kennzeichnen lassen. Die Bildungsanstalten, die Paul Geheeb (1870-1961) 1910 im Odenwald und 1934 in Versoix (1946 nach Hasliberg verlegt) gründete, zählen zu dieser Gruppe. Nach Lietz besteht die Grundidee des Deutschen Landerziehungsheims darin, in ländlicher Abgeschiedenheit die „Entwicklung aller Seiten, aller Kräfte, Sinne, Organe, Glieder und guten Triebe der kindlichen Natur zu einer [...] harmonischen Persönlichkeit“ <sup>10</sup> heranzubilden. Lietz’ Bildungskonzept ging zurück auf die Begegnung mit Cecil Reddies (1858-1932) Abbotsholm School in Großbritannien, allerdings beruhte es entschie-

---

<sup>8</sup> Wimmer 2014, S. 228.

<sup>9</sup> Ebd., S. 227. Der politische Begriff der „egalitären Differenz“ zeige, so Wimmer, nicht mehr als „die bloß überspielten Komplikationen und Unmöglichkeiten zwischen Gleichheit und radikal verstandener Differenz“ (ebd., S. 226).

<sup>10</sup> Lietz 1897, S. 138f.

den auf dem Grundsatz, „bewusst innerhalb der nationalen Gesamtkultur“<sup>11</sup> zu verbleiben. Lietz' Anstalten trugen damit „national gefärbte, völkisch-germanisierende Züge“,<sup>12</sup> was sich auch im Anspruch manifestiert, dass das gesamte Leben im Deutschen Landerziehungsheim ausgerichtet sei auf die „Pflege des sittlich-religiösen Sinnes, der Heimat- wie Vaterlandsliebe“.<sup>13</sup> Lietz nahm zwar Schüler unabhängig von ihrer Konfession auf, jedoch beteuerte er, es solle das „deutsch-protestantische Element [...] durchaus im Vordergrund stehen“.<sup>14</sup> In der Volksreligion<sup>15</sup> bei Lietz ist der „Christgott“ mit dem „Gott der Deutschen“ identisch.<sup>16</sup> Lietz war sich auch nicht zu schade, Gleichsetzungen von Gottesreich und Kaiserreich anzustellen: „Beide, Politik und Religion, haben das selbe Ziel; beiden geht es ums Reich!“<sup>17</sup> Entsprechend fühlte er sich verpflichtet, die Richtlinien seiner Anstalten getreu dem Bildungsprogramm zu entwerfen, das Wilhelm II. an der Schulkonferenz von 1890 in Berlin vorgelegt hatte.<sup>18</sup> Geheeb schrieb an seinen eigenen Bildungsanstalten – in Abgrenzung zu Lietz<sup>19</sup> – der Diversität einen hohen Wert zu. So widersetzte er sich der Geschlechtertrennung an Lietz' Anstalten und führte die koedukative Praxis ein. Er zeigte zudem ein starkes Engagement für die Bereicherung der Bildungspraxis durch kulturelle Vielfalt, was sich in der Einführung internationaler und überkonfessioneller Elemente in sein Bildungsprogramm niederschlug.<sup>20</sup> Die Religiosität bei Geheeb war damit von einem eklektischen Synkretismus geprägt. Geheeb orientierte sich an der „Vorstellung von einem überkonfessionellen Christentum, an der Mystik, an Naturreligion und an Elementen asiatischer Religiosität“,<sup>21</sup> was unter anderem in seiner Hingabe an die Philosophie Rabindranath Tagores (1861-1941) zu erkennen ist. Geheeb's Anstalt suchte damit den gegenseitig respektvollen Zusammenhalt in der kulturellen Vielfalt. Hinsichtlich ihrer Haltung zur kulturellen Vielfalt lassen sich auch die japanischen Landerziehungsheime in zwei Gruppen teilen. Zum einen gibt es

---

11 Koerrenz 1989, S. 124.

12 Baader 2005, S. 245.

13 Lietz 1904, S. II.

14 Ebd.

15 Vgl. Lietz 1919, S. 357.

16 Vgl. Koerrenz 1989, S. 15.

17 Zit. n. ebd.

18 Vgl. Wild 1997, S. 78.

19 Geheeb nahm seine Lehrtätigkeit an Lietz' Anstalt in Haubinda auf, zuerst als Mitarbeiter (1902-1904), dann als Leiter (1904-1906). Nach der Trennung von Lietz wirkte er als Mitgründer zwischen 1906 und 1910 an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, zusammen mit Gustav Wyneken (1875-1964), ebenfalls einem vormaligen Mitarbeiter von Lietz.

20 Geheeb's Koedukationslaboratorium vertrat eine „überkonfessionelle Einstellung“ (Geheeb 1930, S. 145), sollte aber als religiöse Gemeinschaft gelten.

21 Baader 2005, S. 238.

Landerziehungsheime, die sich durch ihre nationale Orientierung – durch ihre Orientierung an kultureller Vereinheitlichung – kennzeichnen lassen: die Bildungsanstalt, die Tsuneo Imai<sup>22</sup> (1864-1934) 1907 in einem ländlichen Teil Tokyos gründete, zählt zu dieser Gruppe. Zum anderen gibt es Landerziehungsheime, die sich durch ihre internationale Orientierung – durch ihre Orientierung an kultureller Vielfalt – kennzeichnen lassen: die Bildungsanstalt, die Kuniyoshi Obara (1889-1977) 1929 in einem Vorort Tokyos gründete, zählt zu dieser Gruppe. Imai gründete 1907 das erste japanische Landerziehungsheim, die Nihon-Seibi-Schule,<sup>23</sup> vornehmlich nach dem Vorbild von Lietz' Bildungsanstalt in Ilsenburg und Edmond Demolins (1852-1907) École des Roches. Imai leitete zuerst eine Erziehungsanstalt in Form einer traditionell japanischen *Juku*-Lernstätte, in der Lehrer und Schüler in einer familienähnlichen Gemeinschaft zusammen wohnten. Er stieß jedoch auf der Suche nach einer fortgeschrittenen Form der Lernstätte auf die Schriften von Lietz und Demolins.<sup>24</sup> Inspiriert von diesen eröffnete er eine neue Schule. Imais Schule betonte die Charakterbildung nach dem Vorbild der westlichen Landerziehungsheime und die Schüler beschäftigten sich, ebenfalls nach dem westlichen Modell, vormittags mit dem Lernen im Klassenzimmer, nachmittags mit der körperlichen Betätigung – wie Gymnastik, Gartenbau, Viehzucht, Handwerk – und abends mit der Meditation. Am Wochenende hatten die Schüler Gelegenheit, an charakterbildenden Veranstaltungen – wie Tee-Zeremonie und Exkursionen – teilzunehmen. Imais Schule war dabei gekennzeichnet durch ihre geschlechtliche, gesellschaftliche und kulturelle Vereinheitlichung: Die Schüler waren ausschließlich Knaben aus wohlhabenden Familien<sup>25</sup> und wurden auf Japans traditionelle Werte hin gebildet, wie es im Kaiserlichen Erziehungsedikt von 1890 gefordert ist.<sup>26</sup> Das Ziel

<sup>22</sup> Nach seiner Lehrtätigkeit in Tokushima, Kumamoto, Shiga und Ibaraki gründete Imai 1891 in Tokyo zuerst die Goin-*Juku*, die auf Selbstverantwortung und Gruppenübung großes Gewicht legte. Im gleichen Jahr stiftete er den Nihon-Seibi-Verein zur Errichtung weiterer Erziehungsanstalten. *Seibi* bedeutet die erfolgreiche Übernahme der Leistung der Ahnen. Der Verein entfaltete diverse erzieherischen Tätigkeiten – z.B. Vorträge, Kurse und Publikationen – zwecks der Befestigung des Kaiserreichs, der Förderung der Moral und der guten Führung der Gedanken.

<sup>23</sup> Die Schule zog 1934 nach Imais Tod einen Schlussstrich unter alle der Landerziehungsheim-Bewegung entlehnten Praxis-Elemente.

<sup>24</sup> Es geht um Lietz' ‚Emlohstobba: Roman oder Wirklichkeit?‘ (1897) und Demolins' ‚A quoi la supériorité des Anglo-Saxons‘ (1897) (vgl. Sugimura 1989, S. 311; Hara 1978, S. 253).

<sup>25</sup> Die Familien der Schüler vertraten den Mittelstand: Gutsbesitzer, Fabrikanten, Kaufleute, Ärzte usw. (Asahi-Zeitung vom 2. April 1908). Die Schulgebühren betrugen 15 Yen pro Monat.

<sup>26</sup> Zum Kaiserlichen Erziehungsedikt siehe den vierten Teil dieses Beitrags.



dieser Schule bestand folgerichtig in der Bildung Japanischer Untertanen, die zum Gedeihen des Japanischen Kaiserreichs beitragen sollten.<sup>27</sup> Obara gründete 1929 die Tamagawa-Schule, die seit jeher als Vorzeigemodell der japanischen Landerziehungsheime gilt.<sup>28</sup> Obara begegnete der reformpädagogischen Bildungspraxis erstmals, als er 1918 an die Seijo-Schule berufen wurde, eine Bildungsstätte, die im Vorjahr in Tokyo nach dem Vorbild von Reddies Abbotsholm School gegründet worden war.<sup>29</sup> Die Seijo-Schule, oft als Wiege der reformpädagogischen Bewegung Japans bezeichnet, inspirierte damals viele reformgesinnte Pädagogen: Mehrere Lehrer, die einst an der Seijo-Schule unterrichtet hatten, gründeten in der folgenden Zeit ihre eigene Schule im selben Geist. Unter ihnen war auch Obara. Bei der Gründung seiner Tamagawa-Schule verkündete er: „Ich will Cecil Reddie in Japan, Lietz in Japan werden“.<sup>30</sup> Seine durch die in den westlichen Ländern aufblühende Landerziehungsheime inspirierte Schule galt damit als innovatives Laboratorium,<sup>31</sup> aber – wie Imais Schule – zugleich auch als eine weitergeführte Form der traditionell japanischen *Juku*-Lernstätte.<sup>32</sup> Obara bekannte sich zur Diversität. Seine Schule war – im Unterschied zu Imais Schule – gekennzeichnet durch geschlechtliche, gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt: Schüler und Schülerinnen aller sozio-ökonomischen Schichten<sup>33</sup> sollten an der Tamagawa-Schule auf nationale und internationale Werte hin gebildet werden. Obara plädierte insbesondere für die Validierung der kulturellen Vielfalt, die zur Bereicherung der Charakterbildung beitragen sollte, wobei

<sup>27</sup> Imai 1906, zit. n. Imai 1961, S. 4.

<sup>28</sup> Über Kuniyoshi Obara und die Tamagawa-Schule wurden zahlreiche Aufsätze verfasst. Zum Grundriss von Obaras Bildungskonzepten: Sakuma 2017. Zur Betrachtung von Obaras Bildungspraxis unter spezifischen Aspekten wurde ebenfalls geforscht, so zu Obaras imperialistisch geprägter Praxis: Ito 2011; zu Obaras internationalem Netzwerk: Ito 2012; Zu Obaras pädagogischem Engagement in Kolonien: Shiroyanagi 2012. Es gibt jedoch noch keine Forschung über die Tamagawa-Schüler aus Übersee.

<sup>29</sup> Die Seijo-Schule wurde 1917 gegründet von Masataro Sawayanagi (1865-1927), der während seines Londoner Forschungsaufenthaltes von Reddies Abbotsholm School tief beeindruckt worden war.

<sup>30</sup> Obara 1970, S. 211.

<sup>31</sup> Vgl. Obara 1929c, S. 65.

<sup>32</sup> Obara war der Überzeugung: „Juku education is the one the most things [*sic!*] that Japan has to be proud of in the history of education in the world“ (Obara 1937a, S. 1). Seine Devise war: „Zurück zu *Juku!*“ Denn: „Die *Juku*-Erziehung ist der kürzeste Weg zur wahren Reform der Gesellschaft“ (vgl. Togawa 1971, S. 88).

<sup>33</sup> Die Schulgebühren betrugen 30 Yen pro Monat (vgl. Seijo-Schule/Tamagawa-Schule 1933, S. 7), aber die meisten Schüler entrichteten entsprechend den finanziellen Verhältnissen ihrer Familie stark oder leicht reduzierte Gebühren (vgl. Obara 1929b, S. 48). Im Jahr 1930 waren 70 Prozent der Schüler von den Schulgebühren völlig befreit, einige Schüler entrichteten ermäßigte Gebühren, und nur einige wenige bezahlten das volle Schulgeld (vgl. Obara 1930, S. 288).

unter anderem dänische Gymnastik<sup>34</sup> und deutsche Musik Aufnahme in das Bildungsprogramm fanden. Obara nannte sein Ideal „die ganzheitliche Erziehung des Menschen“. Die Erziehung bedurfte aus seiner Sicht in erster Linie der Begleitung durch die Religion, weil nur diese dem Menschen zur allseitigen Entwicklung ver helfe.<sup>35</sup> Obaras innere Welt war denn auch wesentlich geprägt durch seine Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen. Vom Elternhaus her gehörte er zu einer buddhistischen Denomination, wurde aber nach dem Tod seiner Eltern von einer schintoistischen Priesterfamilie adoptiert. Begegnungen mit Christen führten ihn später jedoch zum Christentum.<sup>36</sup> Seine Biografie verlieh ihm auch Flexibilität gegenüber den Religionen: Konfession war ihm eine Nebensache, das Religiöse war jedoch wesentlich und unverzichtbar. Seine religiös begründete Praxis ergänzte Obara durch Arbeit, die er zwar vom Arbeitsschul-Prinzip<sup>37</sup> herleitete, aber ebenfalls als Ausdruck des Religiösen begriff.<sup>38</sup> Obara teilte sein Bekenntnis zur kulturellen Vielfalt mit Geheeb, wie die beiden sich bei ihrer Begegnung von 1931 vergewisserten.<sup>39</sup> Obaras Schule begann jedoch im Laufe der 1930er-Jahre im Unterschied zu Geheeb's Schule eine nationalistische Ausrichtung anzu-

<sup>34</sup> Der Tamagawa-Lehrer Yurio Saito (1902-1945) wurde von Obara im Jahr 1929 nach Dänemark entsandt, um sich an der Fachhochschule für Gymnastik in Ollerup die dänische Gymnastik anzueignen. Obara besuchte diese Fachhochschule 1931 anlässlich seiner Schulbesichtigungsreise und lud eine 26-köpfige Mannschaft des Gründers dieser Schule, Niels Bukh (1880-1950), zu einer Aufführungsreise nach Japan ein. Die Tamagawa-Schule organisierte darauf aus eigener Initiative zahlreiche Kurse zur landesweiten Verbreitung der dänischen Gymnastik.

<sup>35</sup> Vgl. Obara 1919, S. 139f.

<sup>36</sup> Obara begegnete 1905 im Alter von 17 Jahren der presbyterianischen Missionarin Harriet M. Lansing (1863-1931) und wurde 1909 getauft.

<sup>37</sup> Die praktische Betätigung diente auch der Selbstversorgung der Tamagawa-Schule. Produkte aus dem Gartenbau und aus der Viehzucht wurden an der Schule konsumiert (vgl. Obara 1929d, S. 73). Die Produkte der Schreinerei (vgl. Imura 1931, S. 72f.) und die Produkte der Bautätigkeit, das Schulgebäude (vgl. Hirata 1931, S. 14), das Schwimmbad (vgl. Kanto 1931, S. 15) und die Kanäle (vgl. N.N. 1929, S. 12) trugen zur Erhaltung bzw. Entwicklung des gemeinschaftlichen Lebens der Schule bei.

<sup>38</sup> „Die wahre Erziehung ist durch Arbeit zu vollenden, und die wahre Religion ist erst durch Arbeit zu erleben“ (Obara 1929e, S. 7).

<sup>39</sup> Als Obara zwischen 1930 und 1931 in westlichen Ländern eine Schulbesichtigungsreise unternahm, fühlte er sich von den meisten Landerziehungsheimen wegen ihrer strengen Weltabkehr enttäuscht; positiv beeindruckt war er einzig von Geheeb's Odenwaldschule, dies wegen ihrer Weltoffenheit (vgl. Obara 1936, S. 46). Obara und Geheeb pflegten eine respektvollen Korrespondenz, die drei Jahrzehnte währte. In einem Brief an Obara brachte Geheeb seine Sympathie für Obara zum Ausdruck: „In dem Kampf um Menschenbildung, in der Schaffung von Kulturstätten, wo Kinder sich zu Menschen entwickeln, weiss ich mich mit Ihnen verbunden“ (Geheeb 1959, S. 383). Obara äußerte seinerseits seine Freude über die Ähnlichkeit zwischen der Odenwaldschule und der Tamagawa-Schule (vgl. Obara 1960, S. 17).

nehmen, die – dem Anschein nach paradoxerweise – zeitgleich einherging mit einer drastischen Erhöhung der Aufnahme der Schüler aus anderen Kulturräumen.

Der Zeitgeist der 1930er-Jahre war in Japan von einem zugespitzten Nationalismus geprägt. Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert hatte sich Japan auch neue Territorien einverleibt durch eine Reihe von Kriegen, die das Land auch dank einer martialischen Bildungspolitik gewann. Infolge des Ersten Chinesisch-Japanischen Kriegs (1894) erwarb Japan 1895 Taiwan, was Japan zur ersten asiatischen Kolonialmacht erhob. Infolge des Russisch-Japanischen Kriegs (1904) wurde Korea, das schon seit 1905 ein Protektorat war, 1910 als japanische Provinz annektiert. Der Erste Weltkrieg (1914) brachte Japan territoriale Ansprüche auf dem asiatischen Festland, wodurch die Politik weitere Expansion legitimierte. Anlässlich des Versuchs, die japanische Hegemonial-Sphäre auszudehnen, ereignete sich 1931 der Mukden-Zwischenfall.<sup>40</sup> Japan, das darauf trotz internationaler Proteste 1932 den Marionettenstaat Mandschukuo errichtete,<sup>41</sup> erweiterte auch seine Herrschaft über Inseln im Pazifischen Ozean.

In Rechtfertigungen seiner Außenpolitik vermied das japanische Kriegssystem den Ausdruck „Kolonie“ für Territorien, die infolge seiner Expansionspolitik unter japanische Gebietshoheit gefallen waren. Nach offiziellem Sprachgebrauch galt der Ausdruck „Kolonie“ einzig für Gebiete, die der westliche Kolonialismus gewaltsam unter seine Herrschaft gebracht hatte, und bezeichnete damit ein Schicksal, vor dem Japan sich und andere asiatische Länder zu bewahren suchte. Ein Territorium, das vor dem Erlass der Verfassung (1889) ins Kaiserreich integriert worden war, hieß demnach „inneres Territorium (*naichi*)“, und ein Territorium, das später integriert worden war, hieß „äußeres Territorium (*gaichi*)“. Gemäß dieser Kategorisierung gehörten die südlichen Okinawa-Inseln und die nördliche Hokkaido-Insel zum inneren Territorium, während Taiwan und Korea zum äußeren Territorium gehörten.<sup>42</sup>

Die nationalistische Zeitströmung der Expansions-Periode der 1930er-Jahre förderte im Unterschied zur demokratischen Zeitströmung der Internationalisierungs-Periode der 1920er-Jahre Bildungskonzepte zugunsten kultureller Vereinheitlichung im Sinne der Durchsetzung des Japanischen. Die bildungspolitische Lage der 1930er-Jahre bietet damit reichliches Anschau-

<sup>40</sup> Es geht um den Einmarsch der Kwantung-Armee in die Mandschurei. Dieser Zwischenfall eskalierte 1937 zum Zweiten Japanisch-Chinesischen Krieg, der 1941 durch den Angriff auf Pearl Harbor in den Pazifikkrieg mündete.

<sup>41</sup> Viele Länder des Völkerbundes wiesen trotz des Berichtes der vom Völkerbund eingesetzten Lytton-Kommission (1932) Japan die Schuld am Mukden-Zwischenfall zu. Dies bewegte Japan 1933 zum Austritt aus dem Völkerbund.

<sup>42</sup> Vgl. Oguma 1998, 299.

ungsmaterial zur Überzeugungskraft der Verträglichkeit zwischen kultureller Vielfalt und kultureller Vereinheitlichung.

## 4 Die Tamagawa-Schule und ihre kulturelle Orientierung

### 4.1 Tamagawas kulturelle Orientierung in der Rhetorik der Brüderlichkeit

Nach einer Selbstdarstellung von 1933 lag das Bildungsziel der Tamagawa-Schule in der „Ausbildung von neuen vorbildlichen Untertanen (*shin-kokushi*), die selbstlose Loyalität zum Kaiserreich und Verständnis des internationalen Geistes besitzen“.<sup>43</sup> Diese Zielsetzung deutet an, dass Obara sowohl das Streben nach der Konsolidierung des Japanischen als auch das Streben nach dem Austausch mit dem Nicht-Japanischen im Auge hatte. Die Dualität der Zielsetzung – Förderung kultureller Vereinheitlichung durch Vertiefung des Japanischen und Förderung kultureller Vielfalt durch Aufgeschlossenheit für das Nicht-Japanische – erfuhr im Verlauf der 1930er-Jahre keine sichtbare Änderung. 1940 lautete das Bildungsziel unverändert: „Ausbildung von neuen vorbildlichen Untertanen (*shin-kokushi*), die selbstlose Loyalität zum Kaiserreich und Verständnis des internationalen Geistes besitzen“.<sup>44</sup> Das Ziel war dabei durch die folgende Erläuterung ergänzt: „Ausbildung von Trägern des Reichs, Trägern Asiens und Trägern der Weltkultur“.<sup>45</sup> Daraus ließe sich im Prinzip entnehmen, dass die Tamagawa-Schule konsistent sowohl die Konsolidierung des rein Japanischen als auch die Bereicherung durch das Nicht-Japanische anstrebte.

Es stellt sich allerdings die Frage, auf welche Weise die doppelte Zielsetzung der Tamagawa-Schule in den 1930er-Jahren in die Praxis umgesetzt wurde. Die Schule verzeichnete in der Praxis zwei Ereignisse, die eine Wende in der Validierung kultureller Vielfalt zu symbolisieren scheinen. Zum einen gründete die Tamagawa-Schule 1934 die Abteilung für Schüler aus Übersee (*ryugakusei-bu*), um die Aufnahme von Schülern aus anderen Kulturräumen in Schwung zu bringen. Das Hauptanliegen dabei bestand also in der quantitativen Ausweitung kultureller Vielfalt. Die Schule benannte zum anderen 1934 ihre Schulzeitschrift von ‚Tagebuch der Schule / Forschung zur Arbeitserziehung‘ auf ‚Japans Bildung‘ um, dies mit der Begründung: „In Japan soll eine

---

<sup>43</sup> Tamagawa-Schule 1933.

<sup>44</sup> Tamagawa-Schule 1940a, S. 3.

<sup>45</sup> Ebd.

spezifisch japanische Bildung bestehen“.<sup>46</sup> Das Hauptanliegen dabei bestand eher in der Reduktion des Interesses an kultureller Vielfalt. Denn kulturelle Vielfalt galt in diesem Zusammenhang nicht mehr als Mittel der gegenseitigen Bereicherung, sondern eher als Mittel der gegenseitigen Ausklammerung. Die Haltung zu kultureller Vielfalt zeigte in diesen beiden Ereignissen eine manifeste Diskrepanz einerseits im Engagement für die vermehrte Aufnahme von Schülern aus anderen Kulturräumen und andererseits im Engagement für die Bekräftigung der spezifisch japanischen Bildung.

In den 1930er-Jahren lässt die Schule zeitgleich einen Wandel in ihrem Verhältnis zu den Schülern aus dem äußeren Territorium, den Trägern kultureller Vielfalt, beobachten. Tamagawa zählte unter ihren Schülern viele Jugendliche aus dem äußeren Territorium und zudem zahlreiche Kinder von Rückkehrern, die einen gewissen Lebensabschnitt außerhalb des inneren Territoriums Japans verbracht hatten. Obara hielt 1933 die kulturelle Vielfalt unter den Schülern für einen glücklichen Umstand, der die Pflege des Verständnisses des internationalen Geistes begünstigte.<sup>47</sup> Die kulturelle Vielfalt war damit akzeptiert als Bestandteil des Nährbodens, auf dem das Verständnis des internationalen Geistes gedeihen sollte. Dem gegenüber vertrat Obara 1940 die Ansicht, dass die Schule, die immer stärker mit Schülern aus Mandschukuo und China sowie mit Kindern von Rückkehrern gesegnet sei, sich in einer guten Position zur Pflege des nationalen Bewusstseins und des internationalen Geistes befinde.<sup>48</sup> In diesen beiden Aussagen Obaras ist eine Abweichung der Haltung der Schule zu kultureller Vielfalt erkennbar. Die kulturelle Vielfalt trage im Jahr 1940 – anders als im Jahr 1933 – nicht allein zur Pflege des internationalen Geistes, sondern auch zur Pflege des nationalen Bewusstseins bei. Die Pflege des nationalen Bewusstseins war damit eine Funktion, die in der zweiten Hälfte der 1930er-Jahre auch der kulturellen Vielfalt zugeschrieben wurde.

Eine Statistik über die Herkunft der Tamagawa-Schüler erschien erstmals – wohl nicht zufällig – 1934 in der ersten Nummer der frisch umbenannten Schulzeitschrift.<sup>49</sup> Danach stammten 24 Prozent der Schüler aus dem äußeren Territorium – Sachalin, Korea, Taiwan und Mandschukuo – und aus dem Ausland – der Südsee, Hawaii und China.<sup>50</sup> Die Statistik in der Schulzeit-

---

<sup>46</sup> Obara 1934a, S. 1.

<sup>47</sup> Vgl. Tamagawa-Schule 1933.

<sup>48</sup> Tamagawa-Schule 1940a, S. 4.

<sup>49</sup> Seikichi Hamada, der Geografie-Lehrer an der Schule, der diese Statistik zusammengestellt hatte, unternahm im Sommer 1936 eine Reise in Mandschukuo, um geographische Materialien zu sammeln (vgl. Hamada 1937, S. 4).

<sup>50</sup> Vgl. Hamada 1934, S. 17. Der prozentuale Anteil der Tamagawa-Schülerschaft nach Herkunft belief sich auf folgende Werte: Tokyo 50%, Japans Regionen außerhalb Tokyos 26%, äußeres Territorium 4%, Mandschukuo 16%, Eltern in Übersee versetzt 4%.

schrift war mit einer Erläuterung derzufolge dank dieser kulturellen Konstellation die Tamagawa-Schüler in der Lage seien, sich ihrer Verwurzelung in der Heimat zu vergewissern, jedoch über das Heimatliche hinaus auch die Fähigkeit zu erlangen, in internationalen Dimensionen zu denken. Hierbei wird die Marketing-Proposition der Schule angestimmt, wonach diese sowohl die Konsolidierung kultureller Vereinheitlichung als auch die Bereicherung durch den Austausch kultureller Vielfalt anstrebe.

Zur Betreuung der Schüler aus anderen Kulturräumen richtete die Tamagawa-Schule im April 1934 die Abteilung für Schüler aus Übersee ein. Im Jahr 1935 zählte die Schule nach dem Handbuch der Abteilung 30 Schüler aus Übersee. Die Dauer ihres Tamagawa-Aufenthaltes betrug in der Regel ein Jahr.<sup>51</sup> Im Jahr 1935 hatten bereits 47 Schüler aus Übersee die Schule absolviert.<sup>52</sup> Unter den Absolventen befanden sich 27 in Weiterbildung an japanischen Bildungsinstituten, während neun heimkehrten, um gleich als Lehrer bzw. Beamte in ihrem Heimatland zu dienen.<sup>53</sup>

Auffällig dabei ist, dass die Tamagawa-Schule eine unverhältnismäßig hohe Zahl von Schülern aus Mandschukuo unterrichtete. Den ersten Schüler aus Mandschukuo empfing die Schule 1931. Obara unternahm zur Bekräftigung der Beziehung zwischen Tamagawa und Mandschukuo 1934 als auch 1935 eine Vortragsreise in dieses Land, wo er sich mit Beamten des Bildungswesens, Eltern der Tamagawa-Schüler, Lesern der Tamagawa-Schulzeitschriften sowie mit ehemaligen Tamagawa-Schülern traf. Die Themen seiner Vorträge waren je nach der Zielgruppe reich variiert und behandelten die Tamagawa-Schüler aus Übersee, das Arbeitsschul-Prinzip, japanischen Geist usw.<sup>54</sup> Obaras Reisen befeuerten die Zusammenarbeit zwischen Tamagawa und Mandschukuo. Mandschukuos Sekretariat für Schulangelegenheiten (*bunkyoibu*), das hauptsächlich mit Emissären der japanischen Regierung besetzt war, akkreditierte neben den staatlichen Pädagogischen Hochschulen in Tokyo und in Hiroshima auch die Tamagawa-Schule als Studien-Destination von Stipendiaten der Mandschukuo-Regierung. Obara begrüßte diese Über-

---

<sup>51</sup> Fünf Mandschukuo-Schüler kamen jedoch 1935 für einen dreijährigen Aufenthalt, um die Unterstützung des Bauerndorfs in der Umgebung der Schule zu studieren: Die Tamagawa-Schule war damals in ganz Asien berühmt für ihre hervorragenden Leistungen in der Wiederbelebung ihres benachbarten Bauerndorfs in Verbindung mit ihrem Arbeitsschul-Prinzip und Internatsleben (vgl. Yamashita/Igawa 1935, S. 60).

<sup>52</sup> Vgl. Tamagawa-Schule 1935. Katsumi Yamashita und Koichiro Igawa, zwei Lehrer, die für die Angelegenheiten der Schüler aus Übersee zuständig waren, berichteten 1935 – kurz nach dem Erscheinen des erwähnten Handbuchs – über die Lage der Abteilung. Demnach absolvierten im März dieses Jahres 42 Schüler aus Übersee die Tamagawa-Schule und es wurden im April 21 neue Schüler aus Übersee eingeschrieben (Yamashita/Igawa 1935, S. 60).

<sup>53</sup> Vgl. Tamagawa-Schule 1935.

<sup>54</sup> Vgl. Obara 1935a, S. 51ff.

einkunft mit Begeisterung.<sup>55</sup> Die Tamagawa-Schule empfing zudem regelmäßig Delegationen des Lehrerseminars Mandschukuo.<sup>56</sup>

Obara pflegte einen markant unterschiedlichen Umgang mit den einheimischen Tamagawa-Schülern und jenen aus Übersee. Er war der Überzeugung, dass Japaner als große Brüder in Asien Weitherzigkeit und Warmherzigkeit zeigen sollen.<sup>57</sup> Er erblickte dementsprechend in den einheimischen Tamagawa-Schülern die großen Brüder und großen Schwestern des asiatischen Kontinents,<sup>58</sup> in den Tamagawa-Schülern aus Übersee hingegen die kleinen Brüder und kleinen Schwestern. Der Kontrast zwischen den beiden Gruppen verschärfte sich mit der Steigerung der nationalistischen Strömung und dem Verlauf des Kriegs.

„Asiens Außenpolitik geht vom Hügel Tamagawa aus“,<sup>59</sup> behauptete Obara anlässlich der Feier zum Schulbeginn 1934, und rief damit die Tamagawa-Schüler zur Zusammenarbeit mit anderen Kulturräumen auf. Obara war der Auffassung, dass die Tamagawa-Schule reiche Früchte aus der Freundschaft mit Mandschukuo hervorbringen könne, und ebenso in Japans Außenpolitik aufgrund der an seiner Schule gepflegten internationalen Freundschaften.<sup>60</sup> Im Zusammenhang mit der „Außenpolitik“ der Tamagawa-Schule wurden den einheimischen und den nicht-einheimischen Schülern gemäß ihrer Herkunft spezifische Aufträge zugeteilt. Der Auftrag der einheimischen Schüler bestand demnach in der Vollendung ihrer Aufgabe als große Brüder. Die einheimischen Schüler sorgten dieser Erwartung entsprechend für Schüler aus Übersee.<sup>61</sup> Anlässlich der Feier zur Aufnahme der neuen Schüler 1935 äußerte Obara seine Dankbarkeit gegenüber den einheimischen Schülern, die zugunsten der Schüler aus Übersee Mühe und Geduld aufwendeten.<sup>62</sup> Die

<sup>55</sup> Vgl. Obara 1934d, S. 2. Obara äußerte dazu stolz: „The Tamagawa Gakuen is the best known school in Manchukuo at present“ (Obara 1937a, S. 17).

<sup>56</sup> Vgl. Obara 1934c, S. 70.

<sup>57</sup> Vgl. Obara 1937c, S. 6. Obara riet, den Blick auf Übersee zu richten und mindestens zehn Millionen japanische Jungen auf das asiatische Festland und in die Südsee übersiedeln zu lassen, dies „nicht aus Expansionslust, sondern im besten Interesse Asiens, im Interesse von vier hundert Millionen Chinesen, gegen den Bolschewismus und für die Erhaltung Japans“ (Obara 1937d, S. 59). Obara vermerkte, dass zahlreiche Absolventen der Tamagawa-Schule bereits in Mandschukuo, China und Südamerika tätig waren.

<sup>58</sup> 1939 förderte die Tamagawa-Schule während zweier Semester die Mandschukuo-Forschung. Obara hielt es für selbstverständlich und verpflichtend, dass die Japaner Mandschukuo erforschen. Er bediente sich in diesem Zusammenhang stets der Rhetorik der Brüderlichkeit, in der Mandschukuo als kleiner Bruder und Japan als großer Bruder erscheint (vgl. Sako 1940, S. 111). Diese Rhetorik war auch im Freundeskreis der Tamagawa-Schule geläufig (vgl. Nagaoka 1940, S. 12).

<sup>59</sup> Vgl. Obara 1935b, S. 7.

<sup>60</sup> Vgl. Obara 1934c, S. 70.

<sup>61</sup> Vgl. Obara 1937a, S. 18.

<sup>62</sup> Vgl. Obara 1935b, S. 7.

einheimische Schüler – ermutigt durch Obaras Lob – gründeten darauf eine Hilfsorganisation namens Ostasiatischer Verein (*toa-kai*), die Geldspenden der einheimischen Schüler sammelte und für die Verbesserung der Lebensumstände der Schüler aus Übersee einsetzte.<sup>63</sup> Der Auftrag der Tamagawa-Schüler aus Übersee bestand hingegen in der Vollendung ihrer Rolle als kleine Brüder. Obara pflegte die Schüler aus Übersee zur Zusammenarbeit mit dem Ziel des Friedens in Asien zu ermuntern.<sup>64</sup>

Aus dem Prospekt der Tamagawa-Schule von 1940 ist zu entnehmen, dass sich der Erfolg einer pädagogischen Praxis hinsichtlich kultureller Vielfalt nicht in der Erhaltung oder Förderung kultureller Vielfalt manifestiere, sondern in deren Korrektur in Richtung der japanischen Wesenheit. Die Schüler aus Übersee sollten demnach durch das Internatsleben mit den in Japan geborenen und aufgewachsenen Schülern japanisiert werden. Selbst Kinder der japanischen Rückkehrer aus Übersee bedurften, nach Obara, der Japanisierung in gleicher Weise.<sup>65</sup> Die Haltung der Tamagawa-Schule zu kultureller Vielfalt wandelte sich somit in den 1930er-Jahren von Duldsamkeit zu Unduldsamkeit. Die kulturelle Vielfalt, die in der ersten Hälfte der 1930er-Jahre einzig als Nährboden der Pflege des internationalen Geistes galt, wurde in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts auch zu einem Vehikel für die Stärkung des nationalen Bewusstseins. Für die Praxis hieß das dementsprechend, dass die Toleranz gegenüber der Diversität sich in ihr Gegenteil umkehrte. Konkret: Die kulturelle Vielfalt fand ab dem Jahr 1934 nicht mehr Akzeptanz in ihrer ursprünglichen Form, sondern allein in ihrer reichskonformen Homogenisierung. Die Unterstützung dieses Wandels bot den einheimischen Tamagawa-Schülern die Gelegenheit, ihr nationales Bewusstsein zu bekräftigen. Die Tamagawa-Schule spielte denn auch eine tatkräftige und maßgebende Rolle in der Stärkung des nationalen Bewusstseins, nämlich in der Nivellierung der Diversität nicht trotz, sondern wegen der Vielzahl der Schüler aus Übersee, und dies zweifelsohne in enger Zusammenarbeit mit ranghohen Militärs.

---

<sup>63</sup> Vgl. Tamagawa-Schule 1940a, S. 17.

<sup>64</sup> Vgl. Obara 1935b, S. 7. In einem Aufsatz für die Schulzeitschrift erklärt ein Schüler namens Kim aus Mandschukuo seine Unterstützung für Obaras Vorhaben, indem er die Sicherung des Friedens in Asien für die Mission der aus Mandschukuo entsandten Tamagawa-Schüler erklärt (Kim 1934, S. 42). Diese Auffassung war auch unter den Lehrern der Regierungs-Delegation aus Mandschukuo verbreitet (vgl. Kitsurin-Bildungsverein 1939, S. 18).

<sup>65</sup> Vgl. Tamagawa-Schule 1940a, S. 18.



## 4.2 Tamagawas Anlehnung an die Reichsidee

Obara begründete die Umbenennung seiner Schulzeitschrift damit, dass diese unter neuem Namen besser beitragen könne zur Gestaltung einer spezifisch japanischen Bildung. Die Überzeugung, dass die Gestaltung einer spezifisch japanischen Bildung unentbehrlich sei, war ihm auf seinen Überseereisen erwachsen.<sup>66</sup> Obara unternahm 1929 im Alter von 42 Jahren erstmals eine Überseereise, gefolgt von jährlich mehreren solcher Reisen. Der Eindruck, den diese Überseereisen in der ersten Hälfte der 1930er-Jahre auf Obara machten, änderte – nach seinem eigenen Bekunden – sowohl sein Bild Japans als auch jenes der Überseegebiete tiefgreifend.

Zum einen nahm er die Revision seines Weltbilds zum Anlass, eine spezifisch japanische Bildung als Notwendigkeit zu postulieren. Die Grundlage einer solchen Bildung fand er dabei im Kaiserlichen Erziehungsedikt von 1890 vorgegeben. Das Edikt, das die Bildungspolitik eines halben Jahrhunderts auf die Erhaltung des Kaisersystems verpflichten sollte, nennt als Ziel der Erziehung ausdrücklich die Kaisertreue und Vaterlandsliebe. Obara erkannte die „unveränderliche Staatsform Japans“ an, die von der Kaiser-Dynastie seit undenklicher Zeit vertreten worden sei. Er sah dabei im Kaisertum den Ursprung nationaler Größe und Macht: „Einige zehn Millionen Untertanen lieben ihren Kaiser. Das ist der Grund, warum Japan immer stark war“.<sup>67</sup> Folgerichtig propagierte Obara die Kaisertreue mit Eifer.<sup>68</sup> Die Reichsidee war die Triebkraft seiner Praxis, nicht zuletzt im Verhältnis zu den Schülern aus Übersee, denn er wollte diese Schüler in die Schicht assimilieren, die mit der Reichsidee konform ging, so dass sie nach ihrem Japanaufenthalt in ihrem Heimatland für die Verbreitung der Reichsidee eintreten konnten.

Zum anderen nahm Obara die Revision seines Weltbilds zum Anlass, das Verhältnis zwischen Erziehung und Militär neu zu überdenken. Obaras Leitspruch in den 1920er-Jahren lautete – in Anspielung auf die gängige Parole „Rüstung über alles“ – „Erziehung über alles“, denn Obara war der Auffas-

---

<sup>66</sup> In der ersten Nummer der umbenannten Schulzeitschrift beschrieb Obara die Zukunft von Japans Bildung. Darin gestand Obara, dass seine Schulbesichtigungsreise in westlichen Ländern sowohl seine Ansicht über das Westliche als auch über Japan gründlich Änderung brachte (vgl. Obara 1934b, S. 2).

<sup>67</sup> Obara 1932, S. 2; ebd., S. 7.

<sup>68</sup> Im Freundeskreis der Tamagawa-Schule befanden sich auch Angehörige der Kaiserfamilie wie Prinz Higashikuni (1887-1990), der ab 1939 als General diente. Der Prinz stattete 1940 einen Besuch an der Tamagawa-Schule ab und leitete die – von Obara initiierte und 1940 gegründete – Technische Universität Koa gemeinsam mit Admiral Nagano (siehe Fußnote 74). Er war auch mit General Doihara (siehe Fußnote 72) befreundet.

sung, dass die Vervollkommnung der Erziehung die Rüstung überflüssig machen werde.<sup>69</sup> Als Japan 1931 die Mandschurei im Nord-Osten Chinas annektierte, ließ er in seinem Widerstand gegen den Militarismus jedoch nach: Er kam auf seiner China-Reise zur Ansicht, dass jeder Verdacht auf japanische Aggression unbegründet sei, und revidierte auch seine Haltung zur Rüstung, denn ohne Rüstung, so meinte er nun, sei kein Frieden zu erwarten.<sup>70</sup>

Obara unternahm die Umsetzung seines Bildungskonzeptes in enger Zusammenarbeit mit dem Militär.<sup>71</sup> Zu Obaras Verehrern und den Unterstützern der Tamagawa-Schule zählten hochrangige Offiziere in Marine und Landarmee. Die Offiziere waren damit gern gesehene Gäste an den Feiern zum Schulbeginn und an den Arbeitsschul-Seminaren, wo sie auch Ansprachen an die Schüler richteten.<sup>72</sup> Hochrangige Offiziere erhielten an der Tamagawa-Schule auch Beratungsmandate der Abteilung für Schüler aus Übersee. Diese Mandate deuten das Vorhaben der Schule an, die Tamagawa-Schüler aus Übersee mit dem geopolitischen Expansionismus des Kaiserreichs zu indoktrinieren.<sup>73</sup> Hierbei sind zwei prominente Offiziere als Beispiele zu nennen. General Kenji Doihara<sup>74</sup> (1883-1948) war ein führender Strategie in der Mandschu-Politik des Kaiserreiches. Doihara diente als Berater der 1934 eingerichteten Abteilung für Schüler aus Übersee. Anlässlich eines Arbeitsschul-Seminars hielt er 1936 in Tamagawa eine Rede zum Thema Mandschukuo, wonach die „Unterstützung“ des Landes durch Japan zum ewigen Frieden in Asien führen werde, und dieser wiederum, von Kaisers Gnaden, die Grundlage des Weltfriedens bereite.<sup>75</sup> Admiral Osami Nagano<sup>76</sup> (1880-1947) diente eben-

---

<sup>69</sup> Vgl. Obara 1923, S. 3.

<sup>70</sup> Vgl. Obara 1937c, S. 4.

<sup>71</sup> Obara äußerte zum Jahresbeginn 1938 seinen Wunsch nach sinnvoller Zusammenarbeit mit dem Militär (vgl. Obara 1938, S. 2f.).

<sup>72</sup> Ihre Reden, die Obaras Bildungskonzept lobten und die Tamagawa-Schüler ermutigten, sind in den Schulzeitschriften abgedruckt.

<sup>73</sup> Vgl. Tamagawa-Schule 1935. Obara betonte die Wichtigkeit des Wehrdienstes zur Erringung des Friedens in Asien und Welt. Darin lag der Grund, warum die Tamagawa-Schule die Ordnung der Fachschulen, die die Aufschiebung des Wehrdienstes ermöglichte, nicht anwenden ließ (vgl. Obara 1937b, S. 8). Er äußerte dementsprechend, dass die Erziehung einen Auftrag zu erfüllen habe, der militärischen Belangen untergeordnet sei. Er gelangte gar zur Ansicht, dass die wahre Aufgabe der Erziehung in der Vorbereitung auf den Krieg bestehe (vgl. Obara 1940a, S. 59). Obara, der einst die Abrüstungskonferenz und den Völkerbund befürwortet hatte, pries nun Japans Austritt aus dem Völkerbund als „mutige Tat“ (Obara 1937d, S. 62).

<sup>74</sup> Doihara war zwischen 1913 und 1940 in China stationiert und befehligte die japanische Besetzung der Mandschurei im Jahr 1932. Doihara, bekannt als „Lawrence von Mandschurien“, beherrschte Hochchinesisch und einige chinesische Regionalsprachen, sowie neun europäische Sprachen.

<sup>75</sup> Vgl. Doihara 1936, S. 63f.

falls als Berater der Abteilung für Schüler aus Übersee. Er engagierte sich für den Austausch zwischen der Marineakademie und der Tamagawa-Schule, indem er Marine-Soldaten zur Exerzier-Ausbildung der Tamagawa-Schüler delegierte.<sup>77</sup> Als Gegenleistung besuchte Obara die Marineakademie, um diese bei der Änderung ihrer Lehrpläne zu beraten, wobei auf der Grundlage der Tamagawa-Gymnastik die Marine-Gymnastik entstand.<sup>78</sup> In einer Rede zur Schulabschlussfeier an der Tamagawa-Schule betonte Nagano, dass Japan und Mandschukuo für das Zusammenleben und die gemeinsame Wohlfahrt bestimmt seien.<sup>79</sup>

Arbeitschulprinzip und dänische Gymnastik, die beiden wesentlichen Elemente Obaras reformpädagogischer Praxis, erhielten in diesem Zusammenhang eine neue Dimension: Sie dienten der effizienten Heranbildung tüchtiger Soldaten. Die Kriegszeit war für Obara damit eine gute Gelegenheit, der reformpädagogischen Praxis eine breitere Anerkennung zu verschaffen. Die Intensivierung der körperlichen Tätigkeit durch das Arbeitsschulprinzip und der körperlichen Ertüchtigung durch eine abgewandelte Form der dänischen Gymnastik<sup>80</sup> trug zur Ertüchtigung seiner Schüler bei, so dass sie die Musterrung mit guten Noten bestanden und auch im Heer glänzten.<sup>81</sup> Auch die Tamagawa-Schüler aus Übersee, die regelmäßig mit Ansprachen hochrangiger Offiziere bedacht wurden, sollten sich dies zum Vorbild nehmen, um die Reichsidee nach ihrer Heimkehr mit mehrtem Schneid zu vertreten.

---

<sup>76</sup> Nagano wurde 1934 zum Admiral der Kaiserlich-Japanischen Marine ernannt, dann 1936 zum japanischen Marineminister, 1937 zum Kommandeur der Vereinigten Flotte, 1941 zum Vorsteher des japanischen Marinegeneralstabes und 1943 zum Flottenadmiral. Er galt als Amerika-Kenner aufgrund seiner USA-Aufenthalte, zwischen 1913 und 1915 als Übersetzungs- und Verbindungsoffizier sowie zwischen 1920 und 1923 als Marine-Attaché. Nagano, der den Dalton Plan in die Marineakademie einführte, begegnete Obara bereits in seiner Dienstzeit an der Seijo-Schule, die als Hochburg des Dalton Plans in Japan galt (vgl. Takada 2016, S. 71).

<sup>77</sup> Obara sprach den Gästen seinen tief empfundenen Dank dafür aus, dass seine Schüler „eine Jahre benötigende militärische Exerzier-Ausbildung innerhalb von ein paar Stunden absolvieren konnten“ (Obara 1940b, S. 325).

<sup>78</sup> Die Marineakademie schickte Truppen-Kontingente in Gymnastik-Kurse an Obaras Schule und empfing Tamagawa-Instruktoren auf ihren Stützpunkten (vgl. Obara 1942, S. 40).

<sup>79</sup> Vgl. Nagano 1935, S. 73.

<sup>80</sup> Die dänische Gymnastik war mit dem japanischen Militär eng verbunden (vgl. Bonde 2009, S. 1429ff.). Die dänische Gymnastik-Gruppe verkündete eine stark polarisierte Ideologie: strikte Ablehnung des Sowjet-Kommunismus und glühende Unterstützung für Japans Militarismus und Imperialismus (vgl. Bonde 2006, S. 115). Die Gruppe trat auch vor japanischen Truppen in Korea und Mandschukuo auf (vgl. Bonde 2009, S. 1431).

<sup>81</sup> Vgl. Obara 1937b, S. 6; Tamagawa-Schule 1940b, S. 4.

## 5 Schluss: Verträglichkeit zwischen kultureller Vielfalt und kultureller Vereinheitlichung als Trugbild?

Aus der Textanalyse im ideengeschichtlichen Kontext ist zu entnehmen, dass die Bildungskonzepte der Tamagawa-Schule die Orientierung sowohl an der kulturellen Vielfalt als auch an der kulturellen Vereinheitlichung ermöglichen. Die Tamagawa-Schule pries unentwegt ihr Alleinstellungsmerkmal der Orientierung an der kulturellen Vielfalt, dies auch im zugespitzt nationalistischen politischen Klima der 1930er-Jahre. Während die Bildungspolitik allen Schulen die kulturelle Vereinheitlichung aufdrängte, verschaffte sich die Tamagawa-Schule durch die Aufnahme von Schülern aus Übersee ein symbolisches Simulacrum der kulturellen Vielfalt. Die Textanalyse belegt allerdings, dass die Orientierung der Tamagawa-Schule an der kulturellen Vielfalt in mancher Hinsicht einherging mit der Orientierung an der kulturellen Vereinheitlichung in Konformität mit dem nationalistischen Zeitgeist der 1930er-Jahre.

Die Textanalyse arbeitet zudem das rhetorische Geschick des Schulgründers heraus, das der Verträglichkeit zwischen kultureller Vielfalt und kultureller Vereinheitlichung ihre Überzeugungskraft verlieh. Das Verhältnis zwischen einheimischen Schülern und Schülern aus Übersee wurde in der Metapher der Brüderlichkeit als harmonisch – quasi homogen – dargestellt, wobei zwischen den beiden Gruppen eine unverkennbare Trennlinie – eine Differenzierung innerhalb der Vereinheitlichung – gezogen wurde: die beiden Gruppen gehörten zwar vorgeblich einer einzigen Kultur an, faktisch herrschte jedoch eine Differenzierung nach der Distanz von der als rein vorgestellten japanischen Kultur. Die Tamagawa-Schule, die sich ihrer Orientierung an der kulturellen Vielfalt rühmte, verstand diese Vielfalt als eine Hierarchie. Die Kulturen im äußeren Territorium erschienen durch die Metapher der Brüderlichkeit zwar teilhaftig an der einzigen Kultur, erhielten aber keine Gleichwertigkeit mit der Kultur im inneren Territorium zugesprochen.

Das Ideal „egalitärer Differenz“, für das Annedore Prengel plädiert, setzt die Gleichwertigkeit der Kulturen voraus. Michael Wimmer relativiert diese Voraussetzung und verwirft deshalb auch das Ideal als „Phantasma“. Ein solches Trugbild manifestiert sich auch im Fall der Tamagawa-Schule: Der Schein der Verträglichkeit zwischen ihrer ideellen Orientierung an der kulturellen Vielfalt und ihrer faktischen Orientierung an der kulturellen Vereinheitlichung, in dem die Reputation der Schule erstrahlte, erweist sich als irreführende Rhetorik, in der die Durchsetzung der japanischen Kultur und die Bereicherung der Charakterbildung durch kulturelle Vielfalt als gleichwertige Ziele ausgegeben wurden. In Wahrheit gelang der Tamagawa-Schule

jedoch die Durchsetzung der japanischen Kultur nicht völlig, denn den Schulangehörigen war die kulturelle Differenzierung nach Herkunft durchaus bewusst. In Wahrheit entsprach an der Tamagawa-Schule auch die Bereicherung der Charakterbildung durch kulturelle Vielfalt keine gelebte Realität, denn die Kulturvielfalt der Schulangehörigen unterlag einer strengen Hierarchie.

## Quellen und Literatur

### Quellen

- Doihara, Kenji (1936): Mandschukuo und sein Umfeld. In: *kyoiku-nihon* 73, S. 63-72. (Japanisch)
- Geheeb, Paul (1930): Die Odenwaldschule im Licht der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. In: Geheeb, Paul (Hg.) (1960): *Erziehung zur Humanität*. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag. Heidelberg, S. 131-154.
- Geheeb, Paul (1959): Glückwunsch zum 30-jährigen Jubiläum der Tamagawa-Schule. In: Tamagawa-Schule (Hg.) (1960): *Education of Tamagawa Gakuen* 30. Tokyo, S. 383.
- Hamada, Akinobu (1937): Aus dem Tagebuch in Mandschukuo. In: *kokyo* 5, S. 4-8. (Japanisch)
- Hamada, Seikichi (1934): Herkunft der Tamagawa-Schüler. In: *kyoiku-nihon* 55, S. 17. (Japanisch)
- Hirata (1931): Tagebuch vom 14. März. In: *gakuen-nikki* 22, S. 14-15. (Japanisch)
- Imai, Tsuneo (1906): Prospekt zur Gründung der Nihon-Seibi-Schule. Tokyo. (Japanisch)
- Imura, Fujio (1931): Ein Bericht über die Schreinerei. In: *gakuen-nikki* 22, S. 72-74. (Japanisch)
- Kanto (1931): Tagebuch vom 17. März. In: *gakuen-nikki* 22, S. 15. (Japanisch)
- Kim, Gyokushin (1934): Tokyo-Besichtigung. In: *kyoiku-nihon* 60, S. 42. (Chinesisch)
- Kitsurin-Bildungsverein (1939): Ein Bericht der Kitsurin-Delegation in Japan. Kitsurin. (Chinesisch)
- Lietz, Hermann (1897): *Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit?* Berlin.
- Lietz, Hermann (1904): Aus den Deutschen Land-Erziehungsheimen für Knaben in Schloss Bieberstein bei Fulda in der Rhön, in Haubinda-Thüringen und bei Ilsenburg im Harz, und für Mädchen in Stolpe Wannsee und bei Gaienhofen am Bodensee. o.O.
- Lietz, Hermann (1919): *Gott und Welt*. Veckenstedt am Harz.
- Nagano, Osami (1935): An die Schüler. In: *kyoiku-nihon* 62, S. 71-73. (Japanisch)
- Nagaoka, Yaichiro (1940): Impressionen von Mandschukuo. In: *zenjin* 85, S. 11-13. (Japanisch)
- N. N. (1929): Tagebuch vom 16. April. In: *gakuen-nikki* 1, S. 12. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1919): *Religion als Grundproblem der Erziehung*. Tokyo. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1923): Staat und Rüstung. In: *idea* 10, S. 1-4. (Japanisch)

- Obara, Kuniyoshi (1929a): Der Grund, warum das ‚Tagebuch der Schule‘ gegründet wurde. In: *gakuen-nikki* 1, S. 3. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1929b): Werbung neuer Schüler. In: *gakuen-nikki* 1, S. 48. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1929c): Schulstadt auf der Hochebene. In: *gakuen-nikki* 1, S. 65. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1929d): Nachwort des Herausgebers. In: *gakuen-nikki* 2, S. 71-73. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1929e): Grundfehler der gegenwärtigen Erziehung. In: *kyoiku-mondai-kenkyu / zenjin* 36, S. 1-8. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1930): Erziehung in Tamagawa-Juku. Tokyo. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1932): Mit vereinten Herzen. In: *kyoiku-mondai-kenkyu / zenjin* 72, S. 2-7. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1934a): Vorwort des Herausgebers. In: *kyoiku-nihon* 44, S. 1. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1934b): Die Zukunft der Bildung in Japan. In: *kyoiku-nihon* 55, S. 2-3. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1934c): Nachwort des Herausgebers. In: *kyoiku-nihon* 55, S. 69-70. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1934d): Haltung zum neuen Mandschukuo. In: *kyoiku-nihon* 56, S. 2-4. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1935a): Eine Reise in Mandschukuo. In: *josei-nihon* 29, S. 51-66. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1935b): Belehrung zum Schulbeginn. In: *kyoiku-nihon* 61, S. 4-7. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1936): The Movement of the Progressive Education and the Juku Education of the Tamagawa-Gakuen. In: *kyoiku-nihon* 70, S. 42-49.
- Obara, Kuniyoshi (1937a): Education in the Tamagawa-Jyuku. Tokyo.
- Obara, Kuniyoshi (1937b): An die Schüler. In: *kyohiku-nihon* 77, S. 5-10. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1937c): Die Freude, Japaner zu sein. In: *josei-nihon* 60, S. 2-6. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1937d): Errichtet die wahrhafte Bildung durch ihre gründliche Reform angesichts des China-Problems. In: *kyoiku-nihon* 73, S. 58-62. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1938): Ein glückliches Neues Jahr. In: *kyoiku-nihon* 84, S. 2-3. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1940a): Der Heilige Krieg der Erziehung zur Wahrheit. In: *zenjin* 85, S. 58-63. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1940b): Wunsch und Bemühung von Tamagawa-Juku. In: *koku-min-gakko-kenkyu-sosho* 2, S. 306-328. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1942): Der Marsch der Erziehung nach Groß-Asien III. In: *zenjin* 112, S. 38-47. (Japanisch)
- Obara, Kuniyoshi (1960): Glückwunsch zu Paul Geheeb's 90. Geburtstag. In: Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag. Heidelberg, S. 17-18.
- Obara, Kuniyoshi (1970): Hundert Jahre Reformpädagogik in Japan. Bd. 1. Tokyo (Japanisch)
- Sako, Makoto (1940): Mandschukuo-Forschung und Handwerk. In: *zenjin* 91, S. 111-114. (Japanisch)
- Seijo-Schule/Tamagawa-Schule (1933): Zur Erziehung der japanischen Kinder im Ausland. Tokyo. (Japanisch)

- Tamagawa-Schule (1933): Allgemeine Umstände der Tamagawa-Schule. Tokyo. (Japanisch)
- Tamagawa-Schule (1935): Tamagawa-Schul-Katalog der Abteilung für Schüler aus Übersee. Tokyo. (Japanisch)
- Tamagawa-Schule (1940a): Erziehung in Tamagawa-Juku. Herausgegeben anlässlich des Empfangs des Prinzen Higashikuni. Tokyo. (Japanisch)
- Tamagawa-Schule (1940b): Erziehung in Tamagawa-Juku. Tokyo. (Japanisch)
- Yamashita, Katsumi/Igawa, Koichiro (1935): Glanz von der Abteilung für Schüler aus Übersee. In: *kyoiku-nihon* 61, S. 58-61. (Japanisch)

## Literatur

- Baader, Meike Sophia (2005): Erziehung als Erlösung: Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim.
- Bonde, Hans (2006): Gymnastics and Politics. Neils Bukh and Male Aesthetics. Copenhagen.
- Bonde, Hans (2009): Nationalism in the Age of Extremes. Taking Danish Gymnastics to the World. In: *The International Journal of the History of Sport* 26, H. 10, S. 1414-1435.
- Hara, Sosuke (1978): Die neue Erziehung: L'École des Roches. Tokyo. (Japanisch)
- Imai, Seikichi (1961): Reminiszenz zur Nihon-Seibi-Schule. Tokyo. (Japanisch)
- Ito, Toshiko (2011): Das Kaiserbildnis und die Förderung der nationalen Gesinnung. In: *Pädagogische Rundschau* 65, H. 5, S. 577-589.
- Ito, Toshiko (2012): Transzendenz und Orientalismus in der Reformpädagogik. In: *International Journal for the Historiography of Education* 2, H. 1, S. 38-54.
- Ito, Toshiko (2018): Wandelnde Horizonte des Weltwissens. Zur Raumvorstellung der elementaren Geographieschulbücher des Japanischen Kaiserreichs. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 10, H. 1, S. 82-105.
- Koerrenz, Ralf (1989): Hermann Lietz: Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Frankfurt am Main.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Einleitung. In: Hans-Christoph Koller/Rita Casale/Nobert Ricken (Hg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn, S. 9-18.
- Oguma, Eiji (1998): Die Grenzen vom Japanischen. Tokyo.
- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Helma Lutz/Nobert Wenning (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 93-107.
- Prenzel, Annedore (<sup>3</sup>2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.
- Prenzel, Annedore (2015): Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: *EWE* 26 (2), S. 157-168.
- Rendtorff, Barbara (2014): Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Hans-Christoph Koller/Rita Casale/Nobert Ricken (Hg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn, S. 115-130.
- Sakuma, Hiroyuki (2017): Obara Kuniyoshi's Zenjin Education at Tamagawa Gakuen. In: Yoko Yamasaki/Hiroyuki Kuno (eds.): *Educational Progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan*. Abingdon/New York. S. 93-108.

- Shiroyanagi, Hiroyuki (2012): Obara Kuniyoshi's Instructional Activities of New Education in Japanese Colonies. In: Annual Reviews of Historical Studies of Colonial Education 14, S. 199-208. (Japanisch)
- Sugimura, Miki (1989): A Japanese Landerziehungsheim: The Case of the Nihon-Seibi-Gakko. In: Bulletin of the Faculty of Education 29, S. 309-318. (Japanisch)
- Takada, Haruhiko (2016): Introduction of the Dalton Plan to the Imperial Japanese Naval Academy's Curriculum and Its Abandonment. In: National Institute for Defense Security Studies 18, H. 2, S. 65-85. (Japanisch)
- Togawa, Takashi (1971): Kuniyoshi Obara und die Tamagawa-Schule. In: *bosei* 2, H. 9, S. 86-92. (Japanisch)
- Wild, Frank (1997): Askese und asketische Erziehung als pädagogisches Problem. Frankfurt am Main.
- Wimmer, Michael (2014): Vergessen wir nicht – den Anderen!. In: Hans-Christoph Koller/Rita Casale/Nobert Ricken (Hg.). Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn, S. 220-240.

### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Toshiko Ito  
Mie University  
Faculty of Education  
Kurimamachiya-cho 1577  
Tsu 514-8507 Mie  
Japan  
+81 59 231 9318  
itoshiko@edu.mie-u.ac.jp



Hartwig Böttcher-Kreft

## **Die Lehrkräfte an den höheren Schulen in Preußen – treue Anhänger der Weimarer Republik und Opfer des NS-Regimes?**

**Zusammenfassung:** Anhand von Dokumenten des Reichserziehungsministeriums und von schulstatistischen Daten wird nachgewiesen, dass die Stilisierung der preußischen Philologen als Opfer des NS-Regimes nicht haltbar ist. Eine nach Status und Geschlecht differenzierende Betrachtung der Daten zur Anwendung des Berufsbeamtengesetzes vom 07.04.1933 zeigt: Neben Lehrkräften jüdischer Herkunft waren vor allem Frauen, Schulleiter/innen und nichtakademisch gebildete Lehrer/innen Opfer der NS-Personalpolitik, während „deutschblütige“ Studienräte, das Gros der Philologen also, weitgehend unbehelligt blieben.

**Abstract:** Based on documents from the Reichserziehungsministerium and school statistics it is shown that the classification of Prussian philologists as victims of the Nazi regime cannot be justified. An examination of the data according to status and gender for the application of the Berufsbeamtengesetz of April 7<sup>th</sup>, 1933 shows that it was primarily women, headteachers and non-academically trained teachers along with teachers of Jewish origin who were the victims of Nazi personnel policy. “Deutschblütige” Studienräte, i.e. the majority of philologists experienced hardly any discrimination.

**Schlagworte:** Philologen, Berufsbeamtengesetz 07.04.1933, Reichserziehungsministerium, (Schul-)Statistik, Preußen

„Man hat der höheren Schule vorgeworfen, sie sei staatsfeindlich. Dabei hat man [...] den Akzent verwechselt und statt ‚Erziehung für den *Staat*‘ ‚Erziehung für *den Staat*‘ gefordert.“ W. Bolle, 1. Vorsitzender des Preußischen Philologenverbandes, 13.11.1932<sup>1</sup>

In ihrer Studie ‚Hitlers Bildungsreformer‘ behauptet Anne C. Nagel bezüglich der Anwendung des *Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums* (BBG) vom 07.04.1933 im Bereich des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, kurz ‚Reichserziehungsministerium‘ (REM):

„Den mit Abstand größten Personalverlust [...] verzeichneten prozentual die Höheren Schulen Preußens, an denen bis zum Auslaufen des Gesetzes 2581 Studienräte (45,9%) ihre Position verloren, an eine andere Stelle oder in den Ruhestand versetzt wurden. [...] Der hohe Prozentsatz an sanktionierten Studienräten in Preußen unterstreicht noch einmal deutlich die Tendenz der Weimarer Kultuspolitik, besonders an den höheren Schulen für eine kräftige Durchmischung der Lehrkörper mit republiktreuem Personal zu sorgen.“<sup>2</sup>

In einem Interview mit der ZEIT macht Nagel kurz nach Erscheinen der Erstauflage ihres Buches diese These nahezu wortgleich einem wesentlich breiteren Publikum bekannt:

„Entlassen oder abgeschoben wurden unter anderem: 2581 Studienräte in Preußen, das waren 46 Prozent! [...] Der hohe Anteil sanktionierter Studienräte zeigt, wie erfolgreich die Weimarer Kultuspolitik republiktreues Personal in die höheren Schulen befördert hatte.“<sup>3</sup>

Als Ergebnis und Intention des BBG führt sie – bezogen auf das Ministerium, aber im Kontext auch auf die höheren Schulen zu beziehen – an: „Eine anhaltende innere Opposition war nach den personellen ‚Säuberungen‘ [...] kaum zu erwarten. Diese Erfahrungen dürften die verbliebenen Beamten [...] ausreichend diszipliniert haben.“ Dies umso mehr, als „im Amtsblatt des Ministeriums [...] lange Listen mit den Namen der vom Gesetz [BBG] erfassten Personen“ erschienen seien.<sup>4</sup>

Zugespitzt formuliert: Die preußischen höheren Schulen waren vom „Weimarer Staat“ zu einem hohen Prozentsatz mit Anhängern der Republik „durchmischt“ worden. Die als „Reflex“ darauf von den Nationalsozialisten betrie-

<sup>1</sup> Phil.-Bl. 1932, S. 571; vgl. ebd. S. 520.

<sup>2</sup> Nagel 2013, S. 58; ebd. S. 54: „Der Weimarer Staat hatte im politisch sensiblen Kultusbereich bewußt besonders viele republikfreundliche Kräfte unterzubringen versucht“, die Beamtenpolitik der Nationalsozialisten sei „ein Reflex darauf“ gewesen.

<sup>3</sup> ZEIT Nr.45/2012.

<sup>4</sup> Nagel 2013, S. 57f.; im Zentralblatt (Zbl.) wurden nur die Namen der betroffenen Ministerial- und Schulaufsichtsbeamten, Schulleiter und Oberstudienräte veröffentlicht.

bene Säuberung schüchterte die verbliebenen „Studienräte“ so ein, dass sie „ausreichend diszipliniert“ waren, um hinfort auf jegliche, auch innere Opposition zu verzichten.

Nagel stellt damit grundlegend in Frage, was seit Mitte der 1980er-Jahre, vor allem nach den Arbeiten von Eilers, Hamburger und Laubach weitgehend Konsens war: Dass sich die große Mehrheit der Lehrer an höheren Schulen vor 1933 durch völkisch-nationalistisches Denken auszeichnete, politisch und ideologisch den Parteien der Rechten, also der DVP und DNVP nahestand und der demokratisch-republikanischen Staatsform distanziert bis ablehnend begegnete.<sup>5</sup> Eilers weist zwar darauf hin, dass der Philologenverband sich 1933 „anfänglich der Einbeziehung in den NSLB [...] widersetzte“ und noch im Juli 1934 dagegen „weiter Widerstand [...] leistete“,<sup>6</sup> doch betont er, dass dafür v.a. standespolitische Vorbehalte gegenüber dem von Volksschullehrern dominierten Nationalsozialistischen Lehrerbund maßgebend gewesen seien,<sup>7</sup> nicht aber eine prinzipielle Ablehnung des NS-Regimes – zumal der Philologenverband Rückendeckung durch Innenminister Frick hatte.<sup>8</sup>

Nagels *Durchmischungs- und Einschüchterungsthese* wird von ihr nicht näher belegt. Sie gewinnt ihre Plausibilität durch die Zahlen selbst: Wenn sich die Nationalsozialisten veranlasst sahen, an den preußischen höheren Schulen 2.581 Studienräte zu sanktionieren und damit 45,9% dieser Berufsgruppe ihre "Positionen verloren, an eine andere Stelle oder in den Ruhestand versetzt wurden“, kann man davon ausgehen, dass die neuen Machthaber hier einen Hort möglichen „republikfreundlichen“ Widerstandes vermuteten. Und wenn der „Personalverlust“ derart hoch war und die Betroffenen zudem durch Veröffentlichung ihrer Namen in langen Listen an den Pranger gestellt wurden, leuchtet es unmittelbar ein, dass dies jede noch aufkeimende Opposition gegen das NS-Regime erstickte.

Die *Durchmischungsthese* erinnert fatal an die Begründung der Nationalsozialisten und Deutschnationalen für das BBG: Die „Systemparteien“ hätten die Beamtenschaft mit Parteianhängern und Juden durchsetzt,<sup>9</sup> denen es durchweg an der notwendigen Qualifikation gefehlt habe.

Die *Einschüchterungsthese* stützt die Schutzbehauptungen vieler Lehrerinnen und Lehrer in ihren Entnazifizierungsverfahren nach 1945: Sie seien keine Nazis gewesen, seien nur unter Druck und aus Furcht vor Repressalien in die NSDAP und NS-Organisationen wie die SA und SS, den NSLB oder die NS-Frauenschaft eingetreten.

---

<sup>5</sup> Eilers 1963; Hamburger 1974, 1977; Laubach 1977, 1986; vgl. auch Peters 1972.

<sup>6</sup> Eilers, S. 74f. u. S. 82.

<sup>7</sup> Ebd., S. 75; vgl. Bölling 1983, S. 138; Keim 1995, S. 112; Herrlitz u.a. <sup>5</sup>2009, S. 147.

<sup>8</sup> Vgl. Laubach 1986, S.165.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu Bergemann/Ladwig-Winters 2016, S. 93, Anm. 128.

Nagel gibt als Quelle für die behauptete Sanktionsquote der „*Studienräte*“ Mühl-Benninghaus an, die wiederum den Akten R 4901/312 und 313 des Bundearchivs etwas präziser entnimmt, dass 1937 an den höheren Schulen im Bereich des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 5.626 „*Beamte*“ bzw. „*Lehrer*“ beschäftigt gewesen seien, von denen 2.581 von Maßnahmen auf Grund des BBG betroffen waren. Ihr Resümee: „Besonders auffallend erscheint die ausgesprochen starke Anwendung des BBG an den preußischen höheren Schulen (45,9%), wo fast die Hälfte der Lehrer betroffen waren.“<sup>10</sup>

Dem steht die Aussage von Eilers gegenüber, dass bis 29.07.1934 an den höheren Schulen Preußens 157 von 1.065 Direktoren, 37 von 515 Oberstudienräten, 280 von 11.348 Studienräten sowie 23 von 68 Direktorinnen, 10 von 81 Oberstudienrätinnen und 75 von 1.675 Studienrätinnen Opfer der „Entlassungswelle“ im Schuljahr 1933/34 wurden,<sup>11</sup> insgesamt also 605 von 14.752 Lehrkräften. Und eine jüngere Studie kommt für Berlin zum Ergebnis, dass 468 von 3.786 Lehrkräften an höheren Schulen Zwangsmaßnahmen gesetzt waren.<sup>12</sup> Es ist nicht ersichtlich, wie diese Angaben mit denen von Mühl-Benninghaus und Nagel in Einklang zu bringen sind.

Ein Blick in die einschlägigen zeitgenössischen statistischen Quellen<sup>13</sup> zeigt, dass die von Mühl-Benninghaus genannte Gesamtzahl von nur 5.626 Lehrkräften die Schulwirklichkeit völlig verfehlt. Es gilt also einerseits die von ihr als Quelle angegebenen Akten auf das Zustandekommen der Zahlen zur Sanktionsquote zu befragen und zu klären, ob evtl. eine Fehlinterpretation seitens der Autorin vorliegt. Auch Bergemann/Ladwig-Winters betonen die Notwendigkeit einer „kritischen Überprüfung“ dieser statistischen Angaben.<sup>14</sup>

Anschließend werde ich auf der Basis berichtigter Zahlen der Frage nachgehen, ob und inwieweit die Sanktionsquote Rückschlüsse auf die ‚Republik-treue‘ bzw. die Einschüchterung der Lehrkräfte durch das BBG erlaubt. Dabei ist zu berücksichtigen, welche durchaus unterschiedlichen Funktionen dem BBG 1933 zugeordnet waren.<sup>15</sup> Um eine aussagekräftige Datenbasis zu gewinnen, werde ich die teilweise stark divergierenden Angaben in den vor-

<sup>10</sup> Mühl-Benninghaus 1996, S. 73f.; Nagel selbst hat beide Akten offenbar nicht eingesehen

<sup>11</sup> Eilers 1963, S. 68, Anm. 140.

<sup>12</sup> Bergemann/Ladwig-Winters 2016, S. 69.

<sup>13</sup> Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich; Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches [„Wegweiser“]; Philologen-Jahrbuch für das höhere Schulwesen Preußens [„Phil-Jb.“].

<sup>14</sup> Bergemann/Ladwig-Winters 2016, S. 68. Die dort Nath zugeschriebene Zahl von 2.112 BBG-Fällen beruht allerdings auf einem doppelten Missverständnis.

<sup>15</sup> Vgl. Nath 1988.

liegenden statistischen Quellen abgleichen und differenzierter betrachten. Zuvor sollen jedoch aus gegebenem Anlass einige Begriffe präzisiert werden. In Preußen wie in den übrigen deutschen Ländern gab es *öffentliche* und *private höhere Schulen*. Öffentliche höhere Schulen sind nicht mit *staatlichen* gleichzusetzen.<sup>16</sup> Neben den staatlichen gab es *kommunale* (meist städtische) und *stiftische* öffentliche Schulen, je nachdem, wer der „Schulunterhaltungsträger“ und damit Dienstherr der angestellten Lehrkräfte war. Von *Schulen* zu unterscheiden sind die *Lehranstalten*. Z.B. konnten zwei höhere Schulen unterschiedlichen Typs unter einem Dach mit einem Direktor zu einer ‚Doppelanstalt‘ vereinigt sein. Am 01.05.1937 gab es in Preußen 1.136 öffentliche höhere Lehranstalten, nur 341 davon waren staatliche.<sup>17</sup>

Gemeinsam war allen öffentlichen höheren Schulen in Preußen, dass sie der Schulaufsicht des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung unterstanden, das seit 01.05.1934 mit dem ihm übergeordneten Reichsministerium zum Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (REM) verbunden war. Die Schulaufsicht wurde ausgeübt durch die dem Ministerium nachgeordneten Abteilungen für höheres Schulwesen bei den Oberpräsidenten der preußischen Provinzen, die zuständigen Beamten waren *Oberschulrät/innen (OSchR)*.

Die der Zahl nach bedeutendste Gruppe von Beamten im Bereich des REM bildeten die *Lehrkräfte* der verschiedenen öffentlichen Schulen. An den preußischen öffentlichen höheren Schulen waren nicht nur Studienräte beschäftigt, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Lehrkräfte: Oberstudiendirektor/innen (OSTD) und Studiendirektor/innen (StD) als Schulleiter/innen, an größeren Anstalten Oberstudienrät/innen (OStR) als deren Vertreter, Studienrät/innen (StR), Studienassessor/innen (StAss) und Studienreferendar/innen (StRef), allesamt mit akademischer Ausbildung; daneben die ‚seminarisch gebildeten‘ Oberschullehrer/innen (OSchL), Oberzeichen-, -turn- und -musiklehrer/innen sowie seminarisch gebildete Studienrät/innen und schließlich ‚sonstige Hilfskräfte‘.

---

<sup>16</sup> So aber Nagel 2013, S. 57; vgl. ebd. S. 188: „Anders als die gymnasialen Lehranstalten trugen die mittleren Schulen durchweg keinen staatlichen Charakter.“

<sup>17</sup> Phil-Jb. 1937, S. 48\*ff.

*Übersicht 1: Lehrkräfte an öffentlichen höheren Schulen in Preußen*

	akademisch gebildete Lehrkräfte (Philologen)	seminarisch gebildete Lehrkräfte
fest Angestellte (Beamte auf Lebenszeit)	OStD, StD, OStR, StR	OSchL,  Oberzeichen-, -musik- u. -turnlehrer, sem. geb. StR
nicht fest Angestellte (Beamte <i>auf Widerruf</i> <sup>18</sup> )	StAss (z.T. „Hilfskräfte“) StRef	„sonstige Hilfskräfte“ 

Die im Ministerium selbst, bei der Schulaufsicht, der Schulverwaltung oder als Lehrkräfte tätigen Beamten, ob ‚Festangestellte‘ oder ‚Nichtfestangestellte‘, wurden alle ab Mai 1933 überprüft und ggf. nach §§ 2-6 des BBG entlassen bzw. in den Ruhestand oder in eine andere Planstelle gleichen oder geringeren Ranges versetzt.

*Entlassen* werden sollten nach § 2 bzw. 2a Beamte, die seit 09.11.1918 eingestellt wurden, ohne die vorgeschriebene Eignung zu besitzen (sog. ‚Partei-buchbeamte‘). Dies galt in jedem Fall als gegeben bei Mitgliedern der KPD. Nach § 4 konnte entlassen werden, wer nicht die Gewähr dafür bot, „jederzeit rückhaltlos für den nationalen Staat“ einzutreten.

Nach § 3 sollten Beamte *in den Ruhestand versetzt* werden, „die nicht arischer Abstammung sind“ (und zwar bereits bei einem jüdischen von vier Großeltern), mit Ausnahme derer, die bereits seit 01.08.1914 Beamte waren oder als ‚Frontkämpfer‘ am 1. Weltkrieg teilgenommen hatten oder deren Väter, Söhne oder Ehemänner im Krieg gefallen waren.

Nach § 5.1 konnte jeder Beamte bei „dienstlichem Bedürfnis“ auch in ein Amt geringeren Ranges *versetzt* werden, unter Beibehaltung seines Titels und seines bisherigen Einkommens, wobei es den Betroffenen nach § 5.2 bei Versetzung in ein Amt geringeren Ranges freistand, stattdessen vorzeitig *in den Ruhestand zu treten*.

Nach § 6 konnten Beamte auch „zur Vereinfachung der Verwaltung“ bzw. „im Interesse des Dienstes“ *in den Ruhestand versetzt* werden. Die frei werdende Stelle durfte dann allerdings nicht wieder besetzt werden.

<sup>18</sup> Seit 07.03.1933, Zbl. 1933, S. 85.

1 Die Erhebungen des REM zur Anwendung des BBG 1933-1937

Mühl-Benninghaus gibt als Quelle für die in Frage stehenden Zahlen zur Anwendung des BBG eine Akte des REM an,<sup>19</sup> weist aber darauf hin, dass neben den von ihr herangezogenen und später von Nagel übernommenen Daten zur Anwendung des BBG noch Zahlen „einer gleichfalls in den Akten enthaltenen, abweichenden Aufstellung (BArch R 4901/312, Bl. 57 [P])“ zu finden sind,<sup>20</sup> die sie aber weitgehend ignoriert mit der Begründung: „Für Preußen sind dort unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Angaben überliefert, die auf Schätzungen oder andere Ungenauigkeiten hinweisen.“<sup>21</sup> Anhand einer Rekonstruktion der Abfolge mehrerer Erhebungen des REM zur Durchführung des BBG lässt sich zeigen, dass die Kritik von Mühl-Benninghaus vor allem für die von ihr selbst übernommenen Daten zutrifft, dass sich aber der davon „abweichenden Aufstellung“ – zumindest für den Bereich des Amtes Erziehung im REM – durchaus valide Zahlen entnehmen lassen. Diese Abfolge der Erhebungen und deren Auswertung wird in der folgenden Übersicht veranschaulicht.

Übersicht 2: Erhebungen des REM zur Anwendung des BBG im Deutschen Reich

Erlasse des REM zur Datenerhebung	Zahlenangaben zur Anwendung des BBG 1933-1937	
	für Preußen	f. übrige deutsche Länder
	1.Statistik für Preußen zur Anwendung des BBG im Bereich des REM	
17.03.1938: Runderlass Nr. 5081 – Z IIa 1000 –		Keine Berichte der übrigen Länder
01.04.1938: Runderlass Nr. 5082 – Z IIa 1000 II –		25.04.-30.06.38: Berichte zu – Z IIa 1000 II –
		Auswertung dieser Berichte durch das REM

<sup>19</sup> BA: R 4901/312, Bl. 323f.

<sup>20</sup> Mühl-Benninghaus 1996, S. 73; korrekte Fundstelle: R 4901/313, Bl. 55ff.

<sup>21</sup> Ebd., S. 71, dort mit korrekter Fundstelle.

31.05.1938: Runderlass Nr. 5121 – Z IIa 1000 III –	09.06.-16.07.38: Berichte d. preuß. Regierungsbez. zu – Z IIa 1000 III –	
	Auswertung dieser Berichte durch das REM	
	2. Statistik für Preußen zur Anwendung des BBG	
24.10.1938: Auftrag zur grafischen Aufbereitung - Z IIa 1000 IV -	25.01.39: Anfertigung von 2 Blatt Streifen- und Säulendiagrammen zur Anwendung des BBG im Bereich des REM mit Zahlenangaben	

## 1.1 Erste Erhebung des REM zur Anwendung des BBG

Am 17. März 1938, ein knappes halbes Jahr nach dem endgültigen Auslaufen des BBG, ersucht das REM die Unterrichtsverwaltungen der außerpreußischen Länder per Runderlass 5081 – Z IIa 1000 –, über die „Durchführung des Berufsbeamtengesetzes“ bis zum 01.05.1938 „eine Nachweisung in doppelter Ausfertigung nach beiliegendem Muster vorzulegen“. Im Entwurf zu diesem Muster-Formular sind die Zahlenangaben für Preußen bereits eingetragen, außerdem neben handschriftlichen Korrekturen der Hinweis für die Kanzlei, das Formular „ohne Zahlenangaben“ zum Versand abzuschreiben.<sup>22</sup>

*Tab. 1: Muster-Formular zum Runderlass 5081 mit Angaben für Preußen (Auszug)*

Lfd. Nr.	Beamte Preußen	Auf Grund des BBG §§ 2-6 durchgeführte Maßnahmen insges.	Gesamtzahl der Beamten (Haushalt 1937)
1	Ministerium	44	281
2	Sonstige	359	2.576
3	Professoren	478	3.776
4	Wissensch. Assistenten	37	1.070
5	Kunstverw.	212	766
6	Höhere Schulen	2.581 <sup>23</sup>	5.626
7	Volks- u. Mittelschulen	3.343	110.974
		<b>7.054</b>	<b>125.069</b>

<sup>22</sup> BA: R 4901/312, Bl. 323f.

<sup>23</sup> Anmerkung im Original: „darunter 420 Oberschullehrer, die aus dienstlichen Gründen in Volksschullehrerstellen versetzt wurden“, und zwar nach § 6.



Rückmeldungen der anderen Länder auf den Runderlass – Z IIa 1000 – vom 17.03.1938 existieren nicht. Das ist nicht erstaunlich, ging doch am 01.04.1938 ein neuer Runderlass 5082 – Z IIa 1000 II – an die Unterrichtsverwaltungen der außerpreußischen Länder heraus mit der Bitte, die am 17. März „erbetene Nachweisung nach dem nunmehr beiliegenden *neuen* Muster aufzustellen“; dem vorherigen Erlass – Z IIa 1000 – habe „versehentlich ein falscher Vordruck beigelegt.“ Dieser sei daher „zu vernichten“.<sup>24</sup>

Was hier beiläufig als ‚Versehen‘ heruntergespielt wird, meint ganz offensichtlich die völlig verfehlte Kategorisierung der Beamten im ursprünglichen Formular. Nicht nur, dass die dort aufgelisteten 7 „Beamten“-Kategorien sprachlich schluderig formuliert sind (Ministerium, Kunstverwaltung und Schulen sind keine Beamten); sie sind auch unpräzise und decken vor allem nicht die ganze Bandbreite der im Kultus- und Schulbereich tätigen Beamten ab. Die Lehrkräfte an Berufs- und Fachschulen, von denen es allein in Preußen fast 9000 gab, sind schlicht vergessen worden. Rätselhaft ist v.a. die Kategorie „2. Sonstige.“<sup>25</sup>

Der Entwurf für den „falschen Vordruck“ zeichnet sich aber nicht nur durch Mängel in der Kategorisierung aus. In der Kategorie „6. Höhere Schulen“ finden sich die von Mühl-Benninghaus und Nagel zitierten Angaben, dass es insgesamt 5.626 Beamte in diesem Bereich gegeben habe und 2.581 Maßnahmen gemäß §§ 2-6 BBG gegen Beamte dieser Kategorie durchgeführt wurden. Der Zusatz „Haushalt 1937“ liefert einen Hinweis auf die Herkunft der Angabe zur Gesamtzahl der Beamten.

Im Haushalt des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung sind für 1937 exakt „5.626 Stellen“ an höheren Schulen eingeplant. Diese Angabe ist für die hier erörterte Frage nach der Sanktionsquote für die *Lehrkräfte* der *öffentlichen* höheren Schulen allerdings gänzlich unbrauchbar, da sie sich a) nur auf die 341 *staatlichen* höheren Schulen, und b) auf *Planstellen* bezieht, die nicht mit *Planstelleninhabern* gleichzusetzen sind,<sup>26</sup> sowie c) nicht die Zahl der Stellen für *Lehrkräfte* angibt, sondern für

---

<sup>24</sup> BA: R 4901/312, Bl. 335, und R 4901/313, Bl. 59.

<sup>25</sup> In dem am 17.03.1937 an die anderen Länder versandten Formular fehlte die Kategorie „Sonstige“ bereits. Stattdessen wurde zwischen Professoren und Assistenten die Gruppe „Nichtbeamtete Lehrkräfte, Dozenten, Lehrbeauftragte, Lektoren usw.“ eingefügt (BA: R4901/312, Bl. 327). Das hindert Mühl-Benninghaus nicht daran, die Kategorie „2. Sonstige“ unter Beibehaltung der Zahlen kurzerhand in „2. Sonstige Beamte im Bereich des Ministeriums“ umzudefinieren (S. 73).

<sup>26</sup> Am 01.05.1937 waren an den preußischen öffentlichen höheren Lehranstalten z.B. von 1.136 Direktoren-Planstellen 144 unbesetzt; Phil-Jb. 1937, S. 1, 9 und 19.

*Beamte*; dazu gehörten lt. Haushaltsplan auch 3 *Verwaltungsbeamte* und 338 *Hausmeister*.<sup>27</sup>

Im REM ist auch dieser Fehler offenbar aufgefallen. Die Gesamtzahl von 5.626 Beamten taucht im weiteren Verlauf der Erhebungen und ihrer Auswertung nie mehr auf.

## 1.2 Zweite Erhebung des REM zur Anwendung des BBG am 01.04.1938

Am Entwurf für den neuen Vordruck bzw. das neue Muster zum Runderlass 5082 – Z IIa 1000 II – lassen sich die schwierigen Beratungen im REM nachvollziehen beim Versuch, eine sinnvolle Kategorisierung aller Beamten in Behörden, Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Schulen, Museen und sonstigen dem Ministerium unterstellten Einrichtungen zu erstellen, die nicht nur für Preußen anwendbar war, sondern auch in den übrigen Ländern, in denen z.T. andere Verwaltungsstrukturen mit anderen Beamtenkategorien existierten. Eine ursprünglich in Maschinschrift erstellte Neukonzeption wurde durch Überklebungen, Streichungen, handschriftliche Korrekturen und Ergänzungen von – der Schrift nach zu urteilen – verschiedenen Personen mehrfach verändert, bis schließlich ein neues Formular fertig war, bei dem aus den ursprünglich sieben Beamten-Kategorien 20 geworden waren, von denen nicht eine aus dem zuvor versandten Formular unverändert übernommen wurde. Die hier v.a. interessierende vormalige Kategorie „6. Höhere Schulen“ wurde präzisiert zu „III b. Lehrkräfte an den öffentlichen höheren Schulen“. Neu eingefügt wurde insbesondere die Kategorie „III d. Lehrkräfte an den öffentlichen Berufs- und Fachschulen“.<sup>28</sup> In der Rubrik „Gesamtzahl der Beamten“ ist der Zusatz „Haushalt 1937“ durch „Stand 1937“ ersetzt.

Die von den Unterrichtsverwaltungen der außerpreußischen Länder ausgefüllten Vordrucke zu Z IIa 1000 II sind im Bundesarchiv überliefert.<sup>29</sup> Dort findet sich auch der handschriftlich ausgefüllte Vordruck für Preußen, in dem für Lehrkräfte an öffentlichen höheren Schulen nicht mehr 2.581 „Auf Grund des BBG durchgeführte Maßnahmen“ verzeichnet sind, sondern nur noch 2.442.<sup>30</sup> Bei diesem Wert sind ganz offensichtlich die Schulaufsichts- und

<sup>27</sup> Preußischer Haushalt für das Rechnungsjahr 1937, Einzelplan XVII, S. 218f.: Kapitel 175, Titel 1.

<sup>28</sup> BA: R 4901/312, Bl. 333; das neue Formular („Muster“ bzw. „Vordruck“) zu Z IIa 1000 II s. Bl. 336ff.

<sup>29</sup> Ebd., Bl. 367-371 die tabellarischen Auswertungen der Länder-Berichte durch das REM; in BA: R 4901/313, Bl. 60-188 die Berichte der Länder.

<sup>30</sup> Ebd., Bl. 55f.

Verwaltungsbeamten für höhere Schulen herausgerechnet und zusammen mit denen der anderen Schulen unter IIIa und IIIf gesondert ausgewiesen. Mit anderen Worten: in der vorherigen Aufstellung waren unter „6. höhere Schulen“ nicht nur nach BBG sanktionierte Lehrkräfte aufgeführt, sondern auch Schulaufsichts- und Verwaltungsbeamte. Es handelt sich bei der Aufstellung zu Z IIa 1000 II also nicht um eine *andere* „gleichfalls in den Akten enthaltene“ Aufstellung, wie Mühl-Benninghaus meint, sondern um eine *zweite korrigierte* Aufstellung.

Zur „Gesamtzahl der im Amt befindlichen Beamten“ fehlen in diesem Formular für mehrere der 20 Beamten-Kategorien Zahlenangaben. Der Prozentsatz nach BBG gemäßeregelter Lehrkräfte an öffentlichen höheren Schulen lässt sich auf Basis dieses Formulars für Preußen also nicht berechnen.

Einzig für Lehrkräfte an den öffentlichen Berufs- und Fachschulen wird bei 302 Maßnahmen nach BBG eine Gesamtzahl von 6.891 Beamten ausgewiesen. Es sind zugleich die einzigen Angaben, deren Herkunft sich zweifelsfrei zurückverfolgen lässt.

Tab.2: Angaben für Preußen zu Runderlass 5082 – Z IIa 1000 II – (Auszug)

Lfd. Nr.	Beamte	Maßnahmen auf Grund des BBG	Gesamtzahl der Beamten (Stand 1937)
	III. Amt für Erziehung	Summe	
a.	Schulaufsichtsbeamte	263	
b.	Lehrkräfte öffentliche höhere Schulen	2.442	
c.	Lehrkräfte öfftl. Volks- u. Mittelschulen	3.241	
d.	Lehrkräfte öfftl. Berufs- u. Fachschulen	302	6.891
e.	Lehrkräfte sonstige öfftl. Schulen [...]	31	
f.	Verwaltungsbeamte	30	106

### 1.3 Dritte Erhebung des REM zur Anwendung des BBG am 31.05.1938

Am 22.04.1938 hatte Oberregierungsrat Gentz von der Abteilung für berufliches Ausbildungswesen im REM dem Chef des Amtes für Erziehung „zu Z IIa 1000 II“ mitgeteilt, dass „die in der Anlage geforderte Statistik“ für die

Fach- und Berufsschulen bis zum 1. Mai „nicht aufgestellt werden“ könne. Nach einer ausführlichen Begründung schließt er mit den Worten: „Eine zuverlässige Beantwortung der Fragen könnte hiernach nur durch Runderlass an alle nachgeordneten Dienststellen erreicht werden.“<sup>31</sup> Nach längeren Erörterungen im Ministerium geht schließlich am 31.05.1938 der Runderlass 5121 – Z IIa 1000 III – an die preußischen Regierungsbezirke heraus, in dem hinsichtlich der „Lehrkräfte an den öffentlichen Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen“ sowie der entsprechenden Schulaufsichts- und Verwaltungsbeamten um Auskunft „binnen 14 Tagen“ gebeten wird, wie hoch jeweils die Gesamtzahl der Beamten und die Zahl der auf Grund des BBG durchgeführten Maßnahmen ist.<sup>32</sup> Auf eine erneute Nachfrage bei den übrigen Ländern wurde trotz lückenhafter Auskünfte zu Z IIa 1000 II verzichtet.

Die Berichte der preußischen Regierungsbezirke gingen zwischen dem 9. Juni und 16. Juli ein.<sup>33</sup> Eine Auswertung der Berichte zu Z IIa 1000 III durch das REM ergibt, dass an diesen Schulen im Jahr 1937 insgesamt 8.891 Lehrkräfte tätig waren, von denen 453 von Maßnahmen nach BBG betroffen waren. Der Umstand, dass die Aufstellung für Preußen zu Z IIa 1000 II niedrigere Zahlen (6.891 und 302) ausweist, erklärt sich dadurch, dass dort fälschlich die auf der Vorderseite der Auswertung gebildeten Zwischensummen, nicht aber die Endsummen auf der Rückseite eingetragen wurden.<sup>34</sup>

Für die hier behandelte Frage nach der Sanktionsquote an den öffentlichen höheren Schulen in Preußen ist dieser Fehler ohne Belang. Die Tatsache aber, dass dieser Fehler anschließend in eine grafische Darstellung zur Anwendung des BBG durch das REM eingeflossen ist, macht nochmals deutlich, dass diese *zweite* Aufstellung für Preußen, die Mühl-Benninghaus als „widersprüchlich“ abtut, vom Ministerium selbst als maßgeblich erachtet wurde, nicht aber die vor dem 17.03.1938 erstellte *erste*.

## 1.4 Grafische Darstellung der Ergebnisse zur Anwendung des BBG

Am 24.10.1938 ergeht im REM ein hausinterner Auftrag – Z IIa 1000 IV – „Urschriftlich mit sämtlichen Vorgängen an Herrn Martin gemäß Besprechung. – Vorschläge über statistische Auswertung“, darunter der Zusatz: „2 Tabellen. a) Die Durchführung des Berufsbeamtengesetzes, b) Die Gründe

<sup>31</sup> BA: R 4901/312, Bl. 341f.; dort auch der Hinweis, dies gelte besonders hinsichtlich der „Gesamtzahl der im Amte befindlichen Beamten.“

<sup>32</sup> Ebd., Bl. 352.

<sup>33</sup> BA: R 4901/313, Bl. 191-245.

<sup>34</sup> Ebd., Blatt 50 v+r.

für die Anwendung des BBG in prozentualen Anteilen.“<sup>35</sup> Unter diesen beiden Überschriften finden sich zwei Blätter mit Säulen- bzw. Streifendiagrammen, datiert auf den „25.1.“ [1939].<sup>36</sup> Die Darstellungen beziehen sich eindeutig auf die Ergebnisse der Abfrage Z IIa 1000 II vom 01.04.1938, stellen die einzelnen Säulen doch die 20 Beamtenkategorien dieses Formulars dar, nummeriert von I bis V b; die Säulen für die Lehrkräfte der Kategorien III b-d sind mit Zahlenangaben versehen, weil sie sich wegen der vergleichsweise riesigen Zahl von Betroffenen nicht maßstabsgetreu darstellen ließen:

*Tab. 3: Zahlenangaben im Säulendiagramm zu Runderlass 5082 – Z IIa 1000 II:*

Öffentliche Schulen Deutsches Reich	Lehrkräfte an den öffentlichen ...		
	IIIb: ... höheren Schulen	IIIc: ... Volks- und Mittelschulen	IIId: ... Berufs- und Fachschulen
Gesamtzahl der Beamten (1937)	39.520	188.020	13.873
Anzahl der BBG-Maßnahmen	3.224	4.706	456

Addiert man die (fehlerhaften) Zahlenangaben zu „IIId: Lehrkräfte an den öffentlichen Berufs- und Fachschulen“ für Preußen (6.891 Lehrkräfte, 302 Maßnahmen) mit denen für die übrigen 15 Länder (6.982 Lehrkräfte, 154 Maßnahmen),<sup>37</sup> so ergeben sich als Summen die in Tab. 3 für das Reich aufgeführten Werte zu IIId (13.873 und 456).

Dementsprechend wurden also bei der Erstellung des Diagramms für „IIIb: Lehrkräfte an den öffentlichen höheren Schulen“ vom REM für Preußen eine Zahl von 2.442 Sanktionsmaßnahmen und eine *Gesamtzahl von 26.427 Beamten* zu Grunde gelegt, summieren sich diese doch mit den Zahlen der übrigen Länder (782 Sanktionsmaßnahmen und 13.093 Beamte)<sup>38</sup> zu 3.224 Sanktionsmaßnahmen und insgesamt 39.520 Lehrkräften im Reich.

<sup>35</sup> BA: R 4901/312, Bl. 366.

<sup>36</sup> Ebd., Bl. 372f.

<sup>37</sup> Ebd., Bl. 369.

<sup>38</sup> Ebd.

Auf Basis dieser Zahlen des REM ergibt sich für die Lehrkräfte an öffentlichen höheren Schulen in Preußen eine Sanktionsquote von 9,2%, also ein Fünftel der von Mühl-Benninghaus angegebenen 45,9%. Es bleibt allerdings zu klären, ob diese Quotenberechnung zulässig ist.

## 2 Kritik einer Sanktionsquoten-Berechnung auf Basis der Zahlen des REM

Es stellt sich zunächst die Frage, wie zuverlässig die vom REM verwendeten Zahlen sind. Es finden sich Hinweise, dass dem Ministerium daran gelegen war, sich durch besondere Härte bei der Anwendung des BBG zu profilieren, die Zahl der Sanktionen im Verhältnis zur Zahl der Beschäftigten im Geschäftsbereich des Ministeriums also möglichst hoch erscheinen zu lassen und dafür ggf. auch kleine Tricks anzuwenden. So hatte Staatssekretär Zschintzsch von den Hochschulen am 18.01.1937 Auskunft darüber verlangt, „wieviele nichtarische und politisch unzuverlässige Hochschullehrer seit der Machtübernahme in Auswirkung des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums und des Reichsbürgergesetzes aus ihrer Lehrtätigkeit entfernt worden“ seien – und hinzugefügt: „Bei den Juden und Mischlingen sind nicht nur die von beiden Gesetzen betroffenen Hochschullehrer [...] aufzuführen, sondern auch diejenigen, die um den gesetzlichen Maßnahmen zu entgehen, aus eigenem Entschluß ihre Entpflichtung (Pensionierung) oder Entlassung beantragt oder auf die Lehrbefugnis (Lehrberechtigung) verzichtet haben“<sup>39</sup> – gegen die also gar keine Sanktionen verhängt wurden.

Eine hohe Sanktionsquote galt offenbar als vorteilhaft für das Ansehen des Ministeriums. Dies macht auch die Reaktion des REM auf eine Anfrage der NSDAP-Reichsleitung/Hauptamt für Beamte vom 25.08.1937 bezüglich der bisherigen Maßnahmen nach BBG im Ministerium selbst und in den nachgeordneten Verwaltungsbehörden deutlich. Ministerialdirektor Kunisch, Chef des Zentralamtes im REM, vermutet einem Mitarbeiter gegenüber, dass der „Reichsfachschaftsleiter“ nach oben „offenbar seinerseits weiter melden muß“. Zur Geheimniskrämerei bestehe jedoch überhaupt kein Anlass – „im Gegenteil! Wir können uns mit unseren Prozentsätzen [!] durchaus sehen lassen“.<sup>40</sup>

Es ist zu prüfen, ob die Gesamtzahl der Lehrkräfte im Interesse hoher „Prozentsätze“ evtl. zu niedrig, die Zahl der Sanktionen dagegen zu hoch angesetzt wurde.

---

<sup>39</sup> BA: R 4901/312, Bl. 89.

<sup>40</sup> Kunisch (offenbar in Eile, da bereits im Urlaub) am 26.08.1937 handschriftlich an ORegR Krüger; BA R 4901/312, Bl. 168.

## 2.1 Korrektur der vom REM in Z IIa 1000 IV herangezogenen „Gesamtzahl“

Quelle für die angenommene Gesamtzahl von 26.427 Lehrkräften war offenbar das Philologen-Jahrbuch (Phil-Jb.), für das REM „wegen seiner unbedingten Zuverlässigkeit und seiner Vollständigkeit nicht nur in den Personalangaben, sondern auch in der statistischen Erfassung des höheren Schulwesens ein unentbehrliches Nachschlagwerk“.<sup>41</sup> Addiert man die dort für den Stichtag 01.05.1937 ausgewiesenen männlichen und weiblichen OstD, StD, OstR, StR, OSchL, StAss und StRef an den öffentlichen höheren Schulen Preußens, so ergibt das in der Summe 26.429 Lehrkräfte.<sup>42</sup>

Die Angaben im Phil-Jb. basieren auf Zahlen der dem REM untergeordneten Reichsstelle für Schulwesen in Berlin-Schöneberg, die ab dem Schuljahr 1935 den ‚Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches‘ herausgab. Dort werden zum Stichtag 25.05.1937 für Preußen allerdings nur 21.841 ‚hauptamtlich im Schuldienst angestellte Lehrer und Lehrerinnen‘ aufgeführt, davon 16.584 ‚fest angestellt‘ und 5.257 ‚nicht fest angestellt‘.<sup>43</sup>

Die Diskrepanz erklärt sich abgesehen vom Stichtag daraus, dass im Wegweiser die 2.739 Studienreferendar/innen nicht aufgeführt sind und unter der Rubrik ‚nicht fest angestellte Akademiker‘ nur 4.293 *vollbeschäftigte* und *stundenweise besoldete* StAss, nicht aber die 3.230<sup>44</sup> *unentgeltlich beschäftigten* und *beurlaubten* Assessor/innen, die zwar jeweils einer Schule dienstrechtlich als Beamte auf Widerruf zugeteilt waren, jedoch nicht zwingend dort unterrichteten. Auch sie unterlagen aber selbstverständlich einer Überprüfung nach dem BBG.

Im Phil-Jb. (Stichtag 01.05.1937) werden neben 7.061 StAss weitere ‚Hilfskräfte‘ ausgewiesen: 454 *vollbeschäftigte* und 955 *stundenweise besoldete* ‚sonstige Hilfskräfte‘.<sup>45</sup> Auch sie wurden nach BBG überprüft und sind daher der Gesamtzahl der Lehrkräfte hinzuzurechnen, die sich damit um 1.409 auf 27.838 erhöht.

<sup>41</sup> Zbl. 1934, S. 328.

<sup>42</sup> Phil-Jb.1937, S. 48\*ff.; Abweichung beruht vermutlich auf Rechenfehler.

<sup>43</sup> Wegweiser 1938, Tab.7, S. 160f.; vgl. Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich 1938, S. 601; es irritiert, dass Nagel in Fußnote 359 genau diese Seite angibt, die Zahl der Schulen und Schüler/innen korrekt wiedergibt – allerdings nicht für 1937, sondern vage für „Mitte der 1930er-Jahre“ (S. 192) – und übersieht, dass dort auch die Gesamtzahl der ‚hauptamtlich beschäftigten Lehrer‘ der öffentlichen höheren Schulen Preußens angegeben ist, mit 21.841 statt 5.626!

<sup>44</sup> Berechnet nach Phil-Jb. 1937, S. 48\*ff.

<sup>45</sup> ebd.; lt. Phil-Jb. 1934, S. 5\*: „Theologen, technische Hilfskräfte, Schulamtsbewerber usw.“; im Wegweiser firmieren sie als ‚nicht fest angestellte Nichtakademiker‘.

Ein prinzipielles Problem ergibt sich schließlich aus der Wahl der im Jahr 1937 an den Schulen tätigen bzw. diesen zugeteilten Lehrkräfte als Grundgesamtheit zur Berechnung der Sanktionsquote. Die bis 1937 nach BBG Entlassenen und Pensionierten können definitionsgemäß nicht Teilmenge (Prozent-Anteil) der 1937 beamteten Lehrkräfte sein, sondern nur Teilmenge aller Lehrkräfte, die zwischen Mai 1933 und September 1937 beamtet waren. Dazu gehören außer den 1937 im Amt verbliebenen Lehrkräften auch alle infolge Tod, Alter oder sonstiger Gründe (z.B. Wechsel an eine „Napola“, Volks- oder Privatschule, Beförderung zum Schulaufsichtsbeamten, Anwendung des BBG) seit 1933 ausgeschiedenen Lehrkräfte<sup>46</sup> der öffentlichen höheren Schulen, die ebenfalls alle einer Überprüfung nach BBG unterzogen wurden.

Vom 16.05.1933 bis 01.05.1937 belief sich der Abgang von fest angestellten Philologen und Philologinnen auf 337 durch Tod, 1.392 durch Pensionierung sowie 1.190 aus „sonstigen Gründen“, insgesamt also auf 2.919 OStD, StD, OStR und StR (431 Frauen und 2.488 Männer). Außerdem schieden 454 weibliche und 695 männliche, insgesamt also 1.149 StAss aus dem höheren preußischen Schuldienst aus,<sup>47</sup> sowie 651 Oberschullehrerinnen und 455 Oberschullehrer (zusammen 1.106).<sup>48</sup> Die Zahl der vom 01.05. – 30.09.1937 (Auslaufen des BBG) Ausgeschiedenen ist im Phil-Jb. nicht erfasst.

Die Gesamtzahl der potenziell von Sanktionen nach dem BBG bedrohten Lehrkräfte an den öffentlichen höheren Schulen Preußens erhöht sich somit um mindestens weitere 5.174 auf 33.012.

## 2.2 Überprüfung der vom REM angegebenen Anzahl von Sanktionen

Eine Überprüfung der vom REM angegebenen Zahl von 2.442 Maßnahmen, aufgeschlüsselt nach §§ 2-6 BBG,<sup>49</sup> gestaltet sich wesentlich schwieriger. Auffallend ist, dass die Zahlen des Ministeriums z.T. erheblich von den Sanktionszahlen abweichen, die sich aus den Angaben in den Philologen-Jahrbüchern 1933 bis 1938 errechnen:

<sup>46</sup> nicht ausgeschieden sind nach § 5.1 BBG *versetzte* Lehrkräfte.

<sup>47</sup> Phil-Jb. 1938, S. 52\*f.; vgl. Nath 1988, S. 313ff. und 331ff., kleinere Abweichungen vermutlich durch Ablese- oder Rechenfehler.

<sup>48</sup> Für OSchL liegen Zahlen erst ab Mai 1934 vor, s. Anhang; vgl. Nath 1988, S. 329f. (Abweichungen s.o.). Zahlen zum Zu- und Abgang „sonstiger Hilfskräfte“ u. StRef fehlen.

<sup>49</sup> BA: R 4901/313, Bl. 56.



Tab. 4: Vergleich der Angaben des REM und im Phil-Jb. zu Sanktionen gem. BBG

	§2	§3	§4	§5.1	§5.2	§6	§2-6
REM - Z IIa 1000 II -	12	273	211	---928---		1.018	2.442
Phil-Jb. 1933-38 <sup>50</sup>	13	301 <sup>51</sup>	190	516	97 109---	428	1.682 <sup>52</sup>

In der Summe liegen sie 45% über denen des Phil-Jb., wobei die Zahl politisch und rassistisch motivierter Sanktionen nach §§ 2-4 etwas niedriger angegeben wird als im Phil-Jb., die der Sanktionen nach §§ 5 und 6 dagegen um fast 800 höher. Eine Erklärung, warum die vom REM angegebenen Zahlen zu §§ 5 und 6 die im Phil-Jb. um fast 70% übersteigen, wird dadurch erschwert, dass die Zuordnungen zu diesen Paragraphen uneinheitlich sind: vom REM wird nicht differenziert nach § 5.1 und § 5.2, im Phil-Jb. wird z.T. nicht differenziert zwischen § 5.2 und § 6. Da vom REM im Gegensatz zum Phil-Jb. keine Angaben vorliegen, wie die Zahl von 2.442 Sanktionen ermittelt wurde, können nur Vermutungen über Gründe für diese Abweichungen angestellt werden.

Im Phil-Jb. werden nur die Fälle erfasst, in denen auf Grund des BBG Lehrkräfte entlassen, pensioniert oder nach § 5.1 in eine Stelle *geringeren* Ranges versetzt wurden, wodurch Veränderungen in den Dienstalterslisten eintraten. Nicht erfasst werden dagegen Fälle, in denen Lehrkräfte gem. § 5.1 BBG in eine Planstelle *gleichen* Ranges an einer anderen Schule versetzt wurden, bewirkte dies doch keinerlei Veränderung in den Dienstalterslisten. In Einzelfällen lassen sich derartige Sanktionen mit Hilfe anderer Quellen nachweisen, nicht aber quantifizieren.<sup>53</sup>

*Oberschullehrer/innen* werden im Phil-Jb. erst ab 1934 in Dienstalterslisten erfasst, BBG-Fälle daher erstmals 1935, und zwar ausschließlich nach den §§ 5 und 6. Für die Provinz Hannover lässt sich allerdings nachweisen, dass

<sup>50</sup> s. Anhang.

<sup>51</sup> Inkl. 45 nach Reichsbürgergesetz (RBG) v. 15.09.1935 Sanktionierte. Das RBG betraf Juden, die nach § 3.2 BBG bis dahin noch vor Sanktionen geschützt waren.

<sup>52</sup> Inkl. 28 StRef nach §§ 2-4, jedoch ohne 259 nach § 6 endgültig pensionierte Wartestandsbeamte.

<sup>53</sup> Im Zbl. 1933 und 1934 sind z.B. 3 OstD, 2 StD und 1 OstR aufgeführt, die nach §5 in eine andere Stelle gleichen Ranges versetzt wurden.

bereits im Schuljahr 1933/34 mindestens 4 OSchL nach §§ 3, 4 und 6 ausgeschieden sind.<sup>54</sup>

*Referendar/innen* wurden dagegen ab 1934 nicht mehr im Phil-Jb. erfasst. Dementsprechend werden dort nur 28 bis zum 15.11.1933 nach BBG ausgeschiedene StRef namentlich aufgeführt.<sup>55</sup> Sanktionen gegen ‚*sonstige Hilfskräfte*‘ bzw. ‚nicht festangestellte Nichtakademiker‘ werden im Phil-Jb. gar nicht erfasst.

Auch auf StRef und ‚sonstige Hilfskräfte‘ war das BBG jedoch „sinngemäß anzuwenden“, wenn die „Voraussetzungen der §§ 2ff. vorliegen und ihre sofortige Entlassung nicht schon nach den geltenden Bestimmungen möglich ist.“<sup>56</sup> Die Entlassung dieser Beamten auf Widerruf wäre auch ohne Anwendung des BBG möglich gewesen; dies galt aber seit 1933 gleichermaßen für StAss, die dennoch *auch* nach BBG pensioniert oder entlassen wurden. Wie und nach welchen (möglicherweise beamtenrechtlichen) Kriterien das REM bei StRef und Hilfskräften verfuhr, lässt sich – zumindest im Rahmen dieser Arbeit – nicht klären.

Einen Sonderfall bilden schließlich 267 fest angestellte *Wartestandsbeamte*,<sup>57</sup> von denen „bis auf wenige Ausnahmen sämtliche“ bis zum Ende des Schuljahres 1933/34 nach § 6 BBG in den endgültigen Ruhestand versetzt wurden,<sup>58</sup> davon 163 namentlich Genannte bereits bis zum 10.11.1933.<sup>59</sup> Es ist anzunehmen, dass diese 259 Fälle vom REM mitgezählt wurden, obwohl sie z.T. bereits seit 1925 im einstweiligen Ruhestand und daher nicht mehr im Schuldienst waren, ließ das doch die Sanktionsquote steigen. Statistisch hierbei nicht erfasst, aber in vielen Einzelfällen nachweisbar sind StAss im Wartestand, die auf Grund § 6 in den endgültigen Ruhestand versetzt wurden.<sup>60</sup>

Die Ermittlung einer genauen Zahl von durchgeführten Maßnahmen gem. BBG und damit eine belastbare Aussage zur Sanktionsquote für die Gesamtheit der im Zeitraum 1933–37 an den öffentlichen höheren Schulen Preußens tätigen bzw. ihnen zugewiesenen Lehrkräfte ist nach dem vorliegenden Material nicht möglich. Legt man die oben ermittelte Gesamtzahl von ca. 33.000 Lehrkräften zugrunde, so liegt die Sanktionsquote – wenn man den (systematisch bedingt zu niedrigen) Sanktionszahlen des Philologen-Jahrbuchs (1.682) folgt – sicher oberhalb von 5,1% und – wenn man den (wohl überhöhten) Sanktionszahlen des REM (2.442) folgt – unter 7,4%. Die Sanktionsquote

<sup>54</sup> BA: R 4901/4827, Bl. 322ff. Vgl. auch 8 Fälle bei Bergemann/ Ladwig-Winters.

<sup>55</sup> Phil-Jb. 1933, S. 520.

<sup>56</sup> 3. DVO zum BBG, RGBI. 1933, S. 245; zu den StRef vgl. Zbl. 1933, S. 201.

<sup>57</sup> Phil-Jb. 1933, S. 251ff.: einschließlich „überzählige“ StR.

<sup>58</sup> Phil-Jb. 1934, Anm. S. 18\*; lediglich 8 von ihnen wurden 1933 als StR reaktiviert, ebd., S. 24\*.

<sup>59</sup> Phil-Jb. 1933, S. 519.

<sup>60</sup> Vgl. z.B. BA: R 4901/4714, 4715 u. 4911.

betrug also *höchstens* ein Sechstel der von Mühl-Benninghaus und Nagel behaupteten 45,9%.

### 3 Differenzierung der von Sanktionen Betroffenen nach Status und Geschlecht

Ein differenzierteres Bild ergibt sich, wenn man die Sanktionsmaßnahmen aufgeschlüsselt nach den §§ 2-6 BBG sowie nach Status und Geschlecht der Sanktionierten betrachtet.<sup>61</sup> Dies ist im Prinzip jedoch nur für einzelne Schuljahre, nicht aber für den Gesamtzeitraum 1933-37 möglich, da sich durch die Festanstellung von StAss als StR bzw. durch Beförderungen zu OStR, StD und OStD der Status einer Vielzahl von betroffenen Lehrkräften in diesem Zeitraum ändert und überdies die Gesamtzahl und Zusammensetzung der Lehrkräfte nach Status und Geschlecht von Jahr zu Jahr durch Zu- und Abgänge variieren.

Bei 54% der im Phil-Jb. erfassten BBG-Fälle wurden die Sanktionen bis zum Herbst 1934 verhängt, bei Einbeziehung der 437 vom BBG betroffenen OSchL im Schuljahr 1934/35 etwa 80%.<sup>62</sup> Sanktionen nach §§ 2-4 BBG erfolgten zu fast 90% in diesem Zeitraum.

Tab. 5.1: Von BBG-Maßnahmen betroffene männliche Lehrkräfte (bis Herbst 1934)

	betroffene Männer nach ...							Lehrkräfte insgesamt 15.05.1933	BBG %
	§2	§3	§4	§5.1	§5.2	§6	§2-6		
OStD/StD		1	40	109	20	3	173	1.044	16,6
OStR			9	26		2	37	507	7,3
StR	5	52	102			121	288 <sup>63</sup>	11.607	2,5
StAss	4	68	12			69	153	2.647	5,8
zusammen	9	121	163	135	20	195	651 <sup>64</sup>	15.805	4,1

<sup>61</sup> Statistische Daten zur Konfession der BBG-Betroffenen liegen im Phil-Jb. nicht vor.

<sup>62</sup> Gesamtzahl der Lehrkräfte (ohne Saargebiet) am 15.05.1933: Phil-Jb. 1933, S. 48\*ff.; Quellen zu BBG-Sanktionen s. Anhang.

<sup>63</sup> Inkl. 8 Oberzeichen-, -musik- und -turnlehrer ohne Angabe des angewendeten §, Phil-Jb. 1933, S. 520.

Tab. 5.2: Von BBG-Maßnahmen betroffene weibliche Lehrkräfte (bis Herbst 1934)

	betroffene Frauen nach ...							Lehrkräfte insgesamt 15.05.1933	BBG %
	§2	§3	§4	§5.1	§5.2	§6	§2-6		
OStD/StD		1	3	16	3	4	27	67	40,3
OStR		4	5	2		1	12	81	14,8
StR	3	60	9			31	103	1.728	6,0
StAss		70	1			15	86	1.318	6,5
zusammen	3	135	18	18	3	51	228	3.194	7,1

Tab. 5.3: Von BBG-Maßnahmen betroffene Oberschullehrer/innen (Schuljahr 1934/35)<sup>64</sup>

	betroffene Oberschullehrer/innen nach ...							OSchL insgesamt 01.05.1934	BBG %
	§2	§3	§4	§5.1	§5.2	§6	§2-6		
Männer				92	6	3	101	1.799	5,6
Frauen				267	58	11	336	1.809	18,6
zusammen				359	64	14	437	3.608	12,1

Zusammenfassend lassen sich demnach folgende Aussagen formulieren:

- Bei allen Lehrkräfte-Gruppen sind Frauen prozentual häufiger von Maßnahmen nach dem BBG betroffen als ihre männlichen Kollegen, meist mehr als doppelt so oft.<sup>65</sup> Am geringsten ist dieser Unterschied bei der Gruppe der StAss ausgeprägt, am stärksten bei den OSchL.
- Lehrkräfte in leitenden Positionen sind wesentlich stärker von BBG-Sanktionen betroffen als einfache Lehrkräfte. Das gilt vor allem für Direktor/innen, weniger ausgeprägt auch für OStR.<sup>66</sup> Eine Ausnahme bilden die Oberschullehrerinnen: sie sind sogar stärker betroffen als männliche Direktoren und weibliche OStR.
- Bei OSchL liegen die Zahlen für 1933/34 nicht vor; dennoch ist anzunehmen, dass in dieser Gruppe bei Männern und Frauen Sanktionen nach §§ 5

<sup>64</sup> Gesamtzahl der OSchL am 01.05.1934: Phil-Jb. 1934, S. 46\*ff.; zu BBG-Sanktionen s. Anhang. Zu § 5: „in das Amt eines Lehrers/ einer Lehrerin versetzt“; darunter offensichtlich die 420 OSchuL, die in Tab. 1 (Anm. 23) dem §6 zugeordnet sind.

<sup>65</sup> Vgl. Nath 1988, S. 157 u.163; Eilers 1963, S. 68, Anm. 140 mit Verweis auf Phil-Jb. 1935. Zahlen zum Stichtag 29.07.1934 finden sich jedoch nicht dort, sondern im Phil-Jb. 1934, z.T. allerdings etwas abweichend.

<sup>66</sup> Vgl. Eilers ebd.

und 6 stark vorherrschen. Bei Philologinnen überwiegen 1933/34 Sanktionen nach §§ 2-4, bei ihren männlichen Kollegen die nach §§ 5 und 6.

d) Letzteres ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Sanktionen nach § 3 Frauen in höherem Maß trafen als Männer, bei StR und besonders bei StAss nicht nur prozentual, sondern auch nach absoluten Zahlen. Bei Studienrätinnen machen sie 58% der BBG-Fälle aus, bei Assessorinnen sogar über 80%.

## 4 Schlussfolgerungen

Dem BBG wird unter Verweis auf die §§ 2-4 im Allgemeinen die Intention zugeschrieben, „in erster Linie Sozialdemokraten, aber auch engagierte Anhänger der Weimarer Republik und vor allem Juden“ als Beamte zu entfernen.<sup>67</sup> Die frei werdenden Stellen sollten mit „national gesinnten“ Kräften besetzt werden, zu denen neben Nationalsozialisten auch Mitglieder der DNVP und des Stahlhelm zählten.

Nath richtet das Augenmerk demgegenüber nicht so sehr auf diesen politisch und rassistisch motivierten *Personaltausch*, sondern auf das BBG in seiner Funktion als Steuerungsinstrument des NS-Regimes in der schon seit Beginn der 30er-Jahre herrschenden ‚Überfüllungskrise‘ an den höheren Schulen, also zum *Personalabbau* angesichts einer wachsenden Zahl von Nachwuchslehrkräften bei sinkenden Schülerzahlen.<sup>68</sup> Er verweist v.a. auf die §§ 5 und 6, auf die die große Mehrzahl der Maßnahmen nach BBG im Zeitraum 1933-37 entfiel.<sup>69</sup>

Zwar betont das REM mehrfach, dass Maßnahmen nach §§ 5 und 6 keine Diskriminierung bedeuteten, es handle sich um „Verwaltungsmaßnahmen, die keinen diffamierenden Charakter tragen“,<sup>70</sup> oder bedauert die Notwendigkeit der Anwendung des § 6 gegenüber älteren StR, „die jahrzehntelang in treuer Pflichterfüllung dem höheren Schulwesen gedient haben“.<sup>71</sup> Betont wird auch die Möglichkeit zur Anwendung des § 6 bei „völlig unzureichenden Schulleistungen“.<sup>72</sup>

Doch ist unstrittig, dass die §§ 5 und 6 oft auch gegen politisch missliebige Funktionsträger angewendet wurden: OSchR, Direktoren und OStR, „die nicht die Gewähr dafür boten, jederzeit für den nationalen Staat einzutreten“,

<sup>67</sup> Benz 2008, S. 28; vgl. Friedländer/Kenan 2013, S. 31: „gegen die politisch Unzuverlässigen, hauptsächlich Kommunisten und andere Gegner der Nationalsozialisten, sowie gegen die Juden“.

<sup>68</sup> Nath 1988, S. 139f., 142f. und 160.

<sup>69</sup> s.o. Tab. 4.

<sup>70</sup> BA: R 4901/312, Bl. 72.

<sup>71</sup> Zbl. 1934, S. 259.

<sup>72</sup> BA: R 4901/312, Bl. 56.

wurden in großer Zahl in Stellen geringeren Ranges versetzt.<sup>73</sup> Vor allem nach Auslaufen der §§ 2-4 am 30.09.1934 betont das REM die Möglichkeit, gegen Beamte, die „in politischer Hinsicht Anlaß zu Beanstandungen“ gäben, „nach wie vor in vollem Umfange und ohne jede Einschränkung auf Grund der §§ 5 und 6 BBG. vorzugehen.“<sup>74</sup> Ministerialrat Benze will die §§ 5 und 6 weiterhin als Druckmittel nutzen, um auf keinen Fall den Eindruck entstehen zu lassen, „als ob nun so leicht nichts mehr passieren könnte“.<sup>75</sup>

Der § 6 wurde auch gegen Lehrkräfte jüdischer Herkunft angewendet, die gemäß § 3.2 BBG eigentlich vor Sanktionen geschützt waren. In einer Hausmitteilung des REM v. 08.04.1936 heißt es: „In unserem Geschäftsbereich sind in nicht seltenen Fällen jüdische Beamte, die den Schutzbestimmungen des § 3 des Berufsbeamtengesetzes unterlagen, auf Grund des § 6 des gen. Gesetzes aus dem Staatsdienst entfernt worden.“<sup>76</sup> Der Reichs- und Preussische Innenminister teilt dem REM am 16.08.1937 mit, wie mit „jüdischen Mischlingen 1. Grades“ zu verfahren sei, die gemäß § 3.2 bisher „im Dienst belassen“ wurden: sie seien „in der Regel nach § 6 in den Ruhestand zu versetzen.“ Nur ausnahmsweise, z.B. „wegen besonderer Verdienste um die Partei“, sei eine „Belassung im Amte“ möglich, ggf. „in einer anderen Stelle (§ 5 a.a.O.)“.<sup>77</sup>

Zweifellos wurde seit Installation der DNVP/NSDAP-Koalition ein unvorstellbarer Druck auf republiktreue Lehrkräfte ausgeübt, nicht *nur* durch das BBG, aber aufgrund seiner existenzbedrohenden Implikationen in besonderem Maß. Doch dienten nicht alle Maßnahmen nach BBG der *politischen* Einschüchterung und viele Lehrkräfte dürften sich von den *politisch* motivierten Sanktionen des BBG gar nicht bedroht gefühlt haben.

Frauen, besonders in leitender Position, wurden oft allein aufgrund ihres Geschlechts Opfer des BBG. Die NSDAP-Gauleitung Südhannover-Braunschweig z.B. intervenierte Ende 1933 gegen die Ernennung einer OStR zur Oberschulrätin mit der Begründung, in dieser Funktion sei sie auch Vorgesetzte von SA- oder SS-Männern, für die sich daraus „eine ungemütliche, oft unerträgliche Situation“ ergäbe. „Frauen können daher nicht Schulaufsichtsbeamte sein“, selbst wenn sie wie in diesem Fall als ehemaliges DNVP-Mitglied „von ihrem Charakter“ geeignet erschienen.<sup>78</sup> Darüber hinaus sollte generell das Zahlenverhältnis von männlichen und weiblichen StR zugunsten der Männer, v.a. männlicher StAss verändert werden.<sup>79</sup>

<sup>73</sup> Zbl. 1933, H. 17 – 1934, H. 10.

<sup>74</sup> Zentralabt. des REM an das Amt Erziehung, 14.10.1936, BA: R 4901/312, Bl. 69.

<sup>75</sup> Vermerk v. 18.09.1936, ebd. Bl. 72.

<sup>76</sup> Ebd. Bl. 21.

<sup>77</sup> Ebd. Bl. 171.

<sup>78</sup> BA: R 4901/3420, Bl. 86f.

<sup>79</sup> Zbl. 1934, S. 26.

Oberschullehrer/innen wurden bei ihrer Versetzung nach § 6 bzw. 5.1 an Volksschulen „ausdrücklich in Kenntnis“ gesetzt, dass keinerlei Zweifel an ihrer „nationalen Zuverlässigkeit“ bestünden. Es gehe lediglich darum, „anderen Volksgenossen aus dringender Notlage“ zu helfen, und zwar „in erster Linie männliche[n] Studienassessoren“.<sup>80</sup>

Die Anwendung des BBG gegen Frauen und „nichtakademische“ OSchL entsprach den vom Philologen-Verband 1932 immer wieder vorgetragenen Forderungen nach „Akademisierung der höheren Schule“, „Zurückführung der weiblichen Lehrkräfte an den Mädchenschulen“ und ihre „Fernhaltung von den Knabenschulen“.<sup>81</sup> Kein männlicher Philologe war dadurch bedroht – und sofern er ‚deutschblütig‘ war, auch nicht durch die Zwangspensionierung seiner jüdischen Kolleg/innen.

Unter politischem Druck standen v.a. Schulleiter/innen, denen in besonderem Maß „Eintreten für den nationalen Staat“ abverlangt wurde,<sup>82</sup> und StAss, die sich um eine Festanstellung als StR bewarben, war doch ihre Regimetreue ein entscheidendes Auswahlkriterium.

Andererseits waren gerade männliche ‚deutschblütige‘ StAss diejenigen, die primär vom BBG profitierten, und männliche ‚deutschblütige‘ StR diejenigen, die am seltensten von politisch motivierten Sanktionen betroffen waren. Die Zahlen zur Anwendung des BBG bei Lehrkräften der öffentlichen höheren Schulen in Preußen liefern also keinerlei Anhaltspunkte für deren von Nagel behauptete Republiktreue. Im Umkehrschluss allein aus der wesentlich niedrigeren Sanktionsquote eine besondere Affinität zum NS abzuleiten, ist ebenfalls unzulässig.

Der Umstand, dass insbesondere die ‚deutschblütigen‘ Studienräte als größte Teilgruppe der Philologen nur einem vergleichsweise sehr geringen politischen Verfolgungsdruck ausgesetzt waren, kann aber durchaus als weiteres Indiz für ihre „wachsende Annäherung an die NSDAP“<sup>83</sup> in der Endphase der Weimarer Republik gewertet werden, die auch in Verlautbarungen der führenden Vertreter des Philologenverbandes und anderer Autoren im Philologenblatt zutage tritt.

So sah sich der preußische Philologenverband nach den Worten seines Vorsitzenden W. Bolle anlässlich des Preußischen Philologentages am 30.10.1932 „seit 14 Jahren in einem Krisenzustand“, weil „nach dem Kriege [...] der Gedanke der Demokratisierung der Bildung in den Vordergrund“ trat.<sup>84</sup> Ein Delegierter pflichtete ihm bei: Aufgabe der höheren Schule sei die

---

<sup>80</sup> Zbl. 1934, S. 259f.

<sup>81</sup> Phil.-Bl. 1932, S. 505; vgl. ebd. S. 274, 275, 502, 503, 558 u. 580.

<sup>82</sup> Zbl. 1933, S. 201.

<sup>83</sup> Laubach 1986, S. 164; vgl. Hamburger 1977, S. 269ff.

<sup>84</sup> Phil.-Bl. 1932, S. 571f.

„Erziehung zur Volksgemeinschaft und damit zum Staat“, nicht aber nur zur „gerade herrschende[n] Form“ des Staates, und er wähnte sich „seit 1918 ohne nennenswerte Kampfpause“ in einer „Abwehrschlacht“ wie Hindenburg 1914 bei Tannenberg gegen die russische Armee.<sup>85</sup> Bolles Stellvertreter A. Bohlen sah als Ursache für das „Zentralproblem“ der wachsenden Arbeitslosigkeit „eine geistige Fehleinstellung“, z.B. „außenpolitisch gegenüber den Reparationen“: „führende Staatsmänner“ denunzierte er als Erfüllungsgehilfen der Feinde Deutschlands.<sup>86</sup> Von den Delegierten wurde der gesamte Vorstand einstimmig wiedergewählt.

Es war vor allem die Ablehnung oder sogar Verachtung der Weimarer Republik und der parlamentarischen Demokratie, die die große Mehrheit der Philologen mit den Rechtsextremen teilte,<sup>87</sup> nicht zuletzt aber auch ihr Frauenbild. Das erlaubte ihnen die habituellen und partiell auch ideologischen Differenzen zum SA-Milieu und zur NSDAP zu überwinden und sich den neuen Machthabern als ergebene Erzieher „zur deutschen Volksgemeinschaft im völkischen Staate“ anzudienen:

Am 01.04.1933 beschloss der Vorstand des Deutschen Philologenverbandes ohne jede Not einstimmig folgende Satzungsänderung, mit der er die rassistischen und politischen Ziele des BBG vorwegnahm: „Mitglieds- und Anschlußverbände des Deutschen Philologenverbandes führen als Mitglieder ausschließlich Philologen deutschblütiger Abstammung, die bereit sind, unbedingt für Volk und Vaterland einzutreten.“<sup>88</sup>

Dazu passend stellt W. Bolle – ebenfalls ohne Not – einer ersten Würdigung der „Bildungspolitik“ des neuen preußischen Kultusministers Rust in unglaublichem Zynismus folgendes Zitat voran: „Durch die in Angriff genommene Entfernung jüdischer und marxistischer Elemente auf Grund der Verordnung über das Berufsbeamtentum ist mit einer [...] Einstellung neuer Lehrkräfte zu rechnen. (Tel.Union v. 12.4.33)“.<sup>89</sup>

Es ist unwahrscheinlich, dass sich die nichtjüdischen Studienräte – selbst nur in geringem Maß Opfer des BBG – anders als ihre frei gewählten Verbandsvertreter in größerer Zahl vom BBG aufgrund ihrer politischen Anschauungen bedroht fühlten.

---

<sup>85</sup> E. Hollenbach, ebd., S. 519f.

<sup>86</sup> A. Bohlen 30.05.1932, ebd., S. 261.

<sup>87</sup> Laubach 1977, S. 259; 1986, S. 177.

<sup>88</sup> Phil.-Bl. 1933, S. 181; vgl. Laubach 1986, S. 169.

<sup>89</sup> Phil.-Bl. 1933 v. 26.04.1933, S. 187.



## 5 Offene Fragen

Den vorausgegangenen Erörterungen zur NS-Affinität der Lehrkräfte an den höheren Schulen Preußens bzw. ihrer Einschüchterung durch das BBG lagen Berechnungen der *durchschnittlichen* Sanktionsquoten für Preußen insgesamt zugrunde. Dies provoziert nicht nur die Frage nach einem Vergleich mit außerpreußischen Ländern, sondern auch die nach Abweichungen der preußischen Provinzen von den ermittelten Durchschnittswerten, die Frage also, ob in einzelnen Provinzen rigoroser vom BBG Gebrauch gemacht wurde als in anderen.

In den überlieferten Akten des REM finden sich durchaus Hinweise, dass die Abteilungen für höheres Schulwesen der Provinzen recht unterschiedlich mit den Vorschlägen der für ihren Zuständigkeitsbereich eingerichteten „Aus-schüsse politischer Vertrauensmänner“ umgingen.<sup>90</sup> Das Wirken dieser Ausschüsse, auch bereits vor der Verabschiedung des BBG am 07.03.1933, ist leider wenig erforscht.

Eine flächendeckende, aufwendig recherchierte Studie zu Zwangsmaßnahmen gegen die Lehrkräfte an höheren Schulen liegt wie bereits erwähnt für Berlin vor. Die Autoren werten jedoch nicht schulstatistische Daten aus, sondern haben die von Zwangspensionierung und anderen Verfolgungsmaßnahmen Betroffenen namentlich ermittelt und kommen so auf 468 Lehrkräfte, darunter 415 Opfer von Maßnahmen nach BBG und Reichsbürgergesetz. Sie betonen, dass bereits die 246 Beurlaubungen, die 1933 der Anwendung des BBG vorausgingen, eine „disziplinierende Wirkung“ hatten, weil „für alle Beteiligten [...] die Bedrohung unübersehbar“ war.<sup>91</sup>

Zu überprüfen wäre auch in diesem Fall die Sanktionsquote, die Aussage also, dass „468 von 3.786“ Lehrkräften Zwangsmaßnahmen ausgesetzt waren.<sup>92</sup> Zugleich wäre die Deutung zu hinterfragen, dies habe disziplinierende Wirkung „für alle Beteiligten“ gehabt. Die Studie zeigt, dass die Opfer von Zwangsmaßnahmen sehr ungleich verteilt waren. Allein an der Karl-Marx-Schule im Verwaltungsbezirk Neukölln waren 26 Lehrkräfte betroffen; das waren 8 mehr als im gesamten Bezirk Steglitz.<sup>93</sup> Zugespißt lautet die Frage also: Fühlten sich die Lehrkräfte des Gymnasiums Steglitz (0 Sanktionen) davon bedroht, dass 26 Lehrkräfte der Karl-Marx-Schule in Neukölln Opfer des BBG wurden?

---

<sup>90</sup> Vgl. z.B. BA: R 4901/4768 u. 4921 zur Anwendung des BBG in Niederschlesien und der Rheinprovinz.

<sup>91</sup> Bergemann/Ladwig-Winters 2016, S. 115ff. und S. 80.

<sup>92</sup> Ebd., S. 69.

<sup>93</sup> Ebd., S. 423ff.

Die im Abschnitt 1 rekonstruierten Erhebungen des REM zur Anwendung des BBG werfen aber noch die ganz andere Frage auf, wodurch diese recht aufwendige Recherche ab März 1938 veranlasst wurde, deren Ergebnisse dann im Januar 1939, wie es scheint sang- und klanglos zu den Akten gelegt wurden, nachdem zuvor noch der Auftrag erteilt wurde, sie grafisch zu veranschaulichen. Eine grafische Darstellung dient im Allgemeinen der Illustration eines Sachverhalts (einem) außenstehenden Adressaten gegenüber, z.B. zu Propagandazwecken, zur Profilierung oder zur Rechtfertigung. Es stellt sich die Frage, wer in diesem Fall der Adressat gewesen sein könnte, was diesem Adressaten verdeutlicht werden sollte und warum das zu Beginn des Jahres 1939 offenbar nicht mehr von Interesse war.

## Anhang: Nachweise zur Zahl der Sanktionierten gem. BBG im Phil-Jb. 40-45

im Schuljahr	Fundstellen zur Zahl der sanktionierten Lehrkräfte nach Geschlecht (m bzw. w) und Status (Jahrgangs-Nr./Seitenzahl)					Zahl der Sanktio- nierten insges. <sup>94</sup>
	OStD/StD	OStR	StR <sup>95</sup>	OSchL	StAss	
1933/34 (m)	41/S.16* u. 19*ff.	41/S. 19*ff.	40/S. 520 41/S. 19*ff.		41/S. 28*	670 <sup>96</sup>
1933/34 (w)	41/S.334f.				41/S. 368f.	237 <sup>96</sup>
1934/35 (m)	42/S. 17*			42/ S. 21*	42/S. 25*	177
1934/35 (w)	42/S. 322			42/S. 334	42/S. 352f.	349
1935/36 (m)	43/S. 18*			43/S. 25*	43/S. 29*f.	77 <sup>97</sup>
1935/36 (w)	43/S. 324			43/S. 337	43/S. 355f.	20 <sup>97</sup>
1936/37 (m)	44/S. 19*ff.				44/S. 34*f.	32
1936/37 (w)	44/S. 332			44/S. 345	44/S. 369	5
1937/38 (m)	45/S. 17*ff.				45/S. 31*f.	105
1937/38 (w)	45/S. 329			45/S. 343	45/S. 368f.	10
1933/34 (m)	Wartestandsbeamte: 40/S. 251ff. u. S. 519 sowie 41/ S. 18* u. 24*					259

<sup>94</sup> Eigene Berechnungen.<sup>95</sup> 1933/34 inkl. 8 Oberturn-, -zeichen- und -musiklehrer.<sup>96</sup> Inkl. 28 StRef m/w.<sup>97</sup> Inkl. insges. 45 m/w Sanktionierte auf Grund des RBG v. 15.09.1935.

## Quellen und Literatur

### *Ungedruckte Quellen*

Bundesarchiv (BA) R 4901.

### *Quellen Online, BBF SPO*

Phil-B1.: Deutsches Philologen-Blatt, Leipzig.

Zbl.: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, hrsg. in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

### *Gedruckte Quellen*

Haushalt des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung für das Rechnungsjahr 1937.

Phil-Jb.: Philologen-Jahrbuch (Kunzes Kalender) für das höhere Schulwesen Preußens und einiger anderer deutscher Länder: 40. Jg. Im Auftrage des Preußischen Philologenverbandes hrsg. v. E. Simon. 1933 – Spätere Titel: Philologen-Jahrbuch der Lehrer der höheren Schulen; hrsg. in amtlichem Auftrage; dann: Jahrbuch der Lehrer der höheren Schulen.

Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, hrsg. vom Statistischen Reichsamte.

Wegweiser: Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches; bearb. von d. Reichsstelle für Schulwesen, Berlin.

## Literatur

Benz, Wolfgang (2008): Geschichte des Dritten Reiches. Bonn bpb.

Bergemann, Hans/ Ladwig-Winters, Simone (2016): Der Prozess der „Gleichschaltung“ der Lehrerverbände sowie die Diskriminierung und Verfolgung Berliner Lehrkräfte im Nationalsozialismus. Berlin.

Bölling, Rainer (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen.

Eilers, Rolf (1963): Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln und Opladen.

Friedländer, Saul/Kenan, Orna (2013): Das Dritte Reich und die Juden. 1933-1945. München.

Hamburger, Franz (1974): Lehrer zwischen Kaiser und Führer. Der Deutsche Philologenverband in der Weimarer Republik: Eine Untersuchung der Sozialgeschichte der Lehrerorganisationen. Diss. Heidelberg.

Hamburger, Franz (1977): Pädagogische und politische Orientierung im Selbstverständnis des Deutschen Philologenverbandes in der Weimarer Republik. In: Heinemann, Manfred (Hg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart, S. 263-272.

Herrlitz, Hans-Georg/ Hopf, W./ Titze, H./ Cloer, E. (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim und München.

Keim, Wolfgang (1995): Erziehung unter der Nazidiktatur. Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt.

- Laubach, Hans-Christoph (1977): Die Politik des Philologenverbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Republik. In: Heinemann, Manfred (Hg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart, S. 249-261.
- Laubach, Hans-Christoph (1986): Die Politik des Philologenverbandes im Deutschen Reich und in Preußen während der Weimarer Republik. Die Lehrer der höheren Schulen mit Universitätsausbildung im politischen und gesellschaftlichen Spannungsfeld der Schulpolitik von 1918-1933. Frankfurt/M., Bern, New York.
- Mühl-Benninghaus, Sigrun (1996): Das Beamtentum in der NS-Diktatur bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges. Zu Entstehung, Inhalt und Durchführung der einschlägigen Beamtengesetze. Düsseldorf.
- Nagel, Anne C. (2013): Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934-1945. Frankfurt/M..
- Nath, Axel (1988): Die Studienratskarriere im Dritten Reich. Systematische Entwicklung und politische Steuerung einer zyklischen „Überfüllungskrise“ – 1930 bis 1944. Frankfurt/M..
- Peters, Elke (1972): Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Deutschkunde und höhere Schule in Preußen. Weinheim, Basel, Wien.

### **Anschrift des Autors**

Hartwig Böttcher-Kreft, StR i.R.  
Südendstr. 2  
12169 Berlin  
haboeka@t-online.de

## **Texte einer Diskursgemeinschaft: Die preußischen Heeresreformer schreiben über Bildung. Quellentexte von Gerhard von Scharnhorst und August Neidhardt von Gneisenau**

### **1 Einleitung**

„Unter allgemeine Bildung verstehe ich den Umgang des Geistes mit irgend einem wissenschaftlichen Gegenstande, weil am Ende jede Übung des Denkvermögens in der wissenschaftlichen Form die Kräfte des Geistes bildet und den intellektuellen Menschen entwickelt. Dies ist das Allgemeine, ist das, was wir bedürfen und also etwas vom *allgemeinen Wissen* sehr verschiedenes.“<sup>1</sup>

Der Verfasser dieser Zeilen war der preußische Generalmajor Gerhard Johann David von Scharnhorst (1755-1813). Anlass seiner Ausführungen waren Prüfungsreformen für die Prüfungen zum Portepeefähnrich (d.s. Offiziersanwärter im Unteroffiziersrang) und zum Offizier 1809, welche sich nach dem Willen der preußischen Heeresreformer künftig ebenso dem Leistungsprinzip und damit einer freien Zugänglichkeit und Konkurrenz in den höheren militärischen Laufbahnen unterwerfen sollten wie Lehrer, Professoren und andere Staatsbeamte. Für die Examina führte Scharnhorst weiter aus:

„Es schien mir vorzüglich darauf anzukommen, einen Geist der Liberalität bei den Examinatoren zu wecken, der die scharfen Grenzzlinien oder gar Ängstlichkeit in den Ansichten vermiede und nur immer die große Ansicht vor Augen hätte, *dem Offizier-Stande gebildete, geistesgewandte Subjekte zuzuwenden*.“<sup>2</sup>

Um dies zu erreichen, sollte der Prüfling sein Thema nicht nur möglichst frei wählen können, sondern es sollte vonseiten der Prüfer bedacht werden, dass „der Geist der Prüfungen unstreitig auf den Geist der Studien zurückwirkt. Je mehr man in diesen der geübtern Geisteskraft vor dem bloßen Gedächtnis

---

<sup>1</sup> Scharnhorst 1809a/2012, S. 142f. Hervorh. i. O.

<sup>2</sup> Ebd., S. 143. Hervorh. i. O.

den Vorzug gibt, um so mehr wird man die jungen Leute auffordern, mit dem Geiste und nicht mit dem bloßen Gedächtnis aufzufassen.“<sup>3</sup>

Der höchstwahrscheinlich im November 1809 in Königsberg geschriebene Text bezog sich auf Themen und Überzeugungen und verwendete Begriffe, die unter den Reformern weit verbreitet waren. Anfang Juli 1809 hatte sich Wilhelm von Humboldt (1767-1835) in einem ‚Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission‘ ganz ähnlich wie Scharnhorst geäußert. Seit April 1809 weilte auch er in Königsberg, nachdem er im Februar per Kabinettsordre zum Direktor der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts ernannt worden war. Die Sektionschefs arbeiteten direkt unter dem zuständigen Fachminister und wurden in den Rang Geheimer Staatsräte befördert.

Für die Prüfung und anschließende Zulassung zu höheren Staatsämtern in den vier neu geschaffenen Zivil-Ministerien Inneres, Äußeres, Finanzen und Justiz sollten, so Humboldt, keine Wissensprüfungen erfolgen, sondern die Prüfer sollten „die natürlichen Anlagen, als [auch] die erlangte Bildung“ und „das Formale der Intellectualität des Geprüften, seine Kraft und Manier, einen gegebenen Stoff raisonnierend und praktisch zu behandeln, zu beurtheilen suchen“.<sup>4</sup> Gleichwohl sollten die eigentlichen Sachkenntnisse Gegenstand vorangegangener Referendariatsprüfungen gewesen sein. Für den zukünftigen Inhaber der Position eines einfachen oder Geheimen Staatsrats, im Dienstrang etwa einem heutigen Ministerialdirektor oder Staatssekretär in deutschen Bundesministerien vergleichbar, sollte es laut Humboldt insbesondere wichtig sein,

„welchen Begriff er eigentlich nach allen Richtungen hin von der Menschheit hat, worin er ihre Würde und ihr Ideal im Ganzen setzt, mit welchem Grade intellectuel-ler Klarheit er es sich denkt, mit welcher Wärme er empfindet; welche Ausdehnung er dem Begriff der Bildung giebt, was er darin für nothwendig, was nur gewissermassen für Luxus hält; [...] wie er bürgerlich gesinnt ist, den Menschen mit Gleichgültigkeit in der Staatsform untergehen, oder im Gegentheile diese sich in der Freiheit der Individuen auflösen sieht“.<sup>5</sup>

Schließlich sollte den wahren „Staatsmann“ auszeichnen, dass er nicht kurzfristig realpolitisch handelte, sondern dass er „von der Ueberzeugung durchdrungen wird, dass das Ziel nur dann erreicht ist, wann der erstere [der philosophische Gedanke, CG] der Stempel der letztern [der Wirklichkeit, CG] geworden ist“.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Ebd., S. 146.

<sup>4</sup> Humboldt 1809a/1903, S. 83, S. 86.

<sup>5</sup> Ebd., S. 87.

<sup>6</sup> Ebd., S. 87f.

Die erstaunliche Parallelität der Gedanken und Formulierungen zwischen Wilhelm von Humboldt und dem zwölf Jahre älteren Scharnhorst wird in den folgenden Ausführungen und in der Auswahl der Quellen<sup>7</sup> zum Anlass genommen, um der Bedeutung der Bildung in den Texten der preußischen Heeresreformer nachzugehen. An ihrem Beispiel soll auch deutlich werden, dass der Bildungsgedanke bei den preußischen Reformern durchgängig eine bedeutende Rolle spielte. Dabei handelte es sich in der Regel nicht um philosophisch ausgearbeitete Konzepte. Bildung konnte seit den 1790er-Jahren vielmehr als Schlüssel zur Lösung umfassender Probleme durch die Dynamisierung politischer, sozialer und ökonomischer Verhältnisse begriffen werden. Konnotiert wurde sie meist mit Werten wie soziale und politische Freiheit, Selbsttätigkeit und Autonomie der Person.<sup>8</sup> Für die Entwicklung solcher Konzepte war keine vorherige Vertiefung in Schriften Goethes, Schillers, Fichtes usw. vonnöten.<sup>9</sup> Prägnante Beschreibungen wie z.B. diejenige in Wilhelm von Humboldts Staatsschrift von 1792 über den „wahr[e]n Zweck des Menschen“, welcher die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ sei,<sup>10</sup> verliehen einem verbreiteten Bildungsdenken vielmehr eine philosophisch durchgearbeitete, universale Form. In den folgenden Ausführungen wird dargestellt, wo und auf welche Weise Bildung als Begriff und Konzept bei den preußischen Heeresreformern zum Tragen kam. Dabei wird auch herausgearbeitet, welche Rolle die Herkunftsmilieus der Heeresreformer für ihr Bildungsverständnis spielten. Schließlich wird danach gefragt, mit welchen weiteren Begriffen und Konzepten die Heeresreformer den Bildungsbegriff in ihren Texten verbanden und inwieweit ihr Bildungsverständnis in der Reformzeit in den Gedankenzusammenhang einer debattierenden Reformgemeinschaft eingebettet war.

## 2 Die preußischen Reformer – Ereignisgeschichte und Diskursgemeinschaft

Am 14. Oktober 1806 war das preußische Heer von Napoleons Grande Armée bei Jena und Auerstedt vernichtend geschlagen worden. In der Folge kapitulierten weitere Teile der preußischen Armee im Hinterland, Festungen wurden kampflos aufgegeben. Am 24. Oktober wurde Berlin von den Fran-

<sup>7</sup> Vgl. Abschnitt 5 dieses Beitrags. Für die Unterstützung bei Quellenrecherche und -auswahl danke ich meinen Mitarbeiterinnen Dr. Julia Kurig und Julia Petruv.

<sup>8</sup> Zu Bildung als Deutungsmuster um 1800 vgl. Bollenbeck 1994, S. 96ff.

<sup>9</sup> Vgl. Groppe 2018, S. 140, S. 486f.

<sup>10</sup> Humboldt 1792/1903, S. 106. Das Kapitel, das diesen Satz enthält, wurde in Schillers ‚Neuer Thalia‘ 1792 publiziert.



zosen besetzt, am 27. Oktober zog Napoleon als Sieger dort ein. Königshaus und Regierung flohen unmittelbar nach den Schlachten nach Königsberg und von dort im Januar 1807 nach Memel, in den äußersten Osten Preußens an die russische Grenze. Dort blieben sie vom Januar 1807 bis zur Rückkehr nach Königsberg im Januar 1808.<sup>11</sup> Der Friedensschluss von Tilsit (9. Juli 1807) und der Pariser Vertrag (8. September 1808) halbierten anschließend den preußischen Staat und führten ihn durch französische Besatzung und enorme Reparationszahlungen an den Rand seiner Existenzfähigkeit; Hans-Ulrich Wehler spricht von einer „förmlichen Staatszertrümmerung“.<sup>12</sup>

Im Juni 1807 hatte Karl August von Hardenberg (1750-1822) die Leitung der Regierung nach nur drei Monaten auf Druck Napoleons aufgeben müssen und dazu geraten, den zuvor geschassten Freiherrn vom und zum Stein (1757-1831) wieder als Regierungschef einzusetzen. Dies geschah; Hardenberg begab sich zum Schutz vor einem Zugriff Napoleons ins russische Exil nach Riga. Von Oktober 1807 bis November 1808 leitete Stein alle Zivilangelegenheiten des preußischen Staats als Zentralminister mit faktisch unbeschränkten Vollmachten. 1808 erklärte ihn Napoleon nach der Entdeckung eines Briefes, in dem Stein zu einem Volksaufstand aufgerufen hatte, zu einem Feind Frankreichs. Stein floh im November 1808 aus Preußen, lebte zunächst drei Jahre im österreichischen Böhmen (Prag) und ging schließlich 1811 auf Einladung Zar Alexanders I. an den russischen Zarenhof nach St. Petersburg als dessen politischer Berater. Auf die anschließende Regierung von Alexander Graf zu Dohna-Schlobitten und Karl vom Stein zum Altenstein (1808-1810), in der Wilhelm von Humboldt arbeitete und dazu zwischen April und Dezember 1809 in Königsberg weilte, folgte wiederum Hardenberg, jetzt im neu geschaffenen Amt eines Staatskanzlers; er behielt dieses Amt vom Juni 1810 bis zu seinem Tod 1822.

Vor der Notabelnversammlung in Berlin, einer von König Friedrich Wilhelm III. einberufenen kurzzeitigen Nationalrepräsentation, hielt Hardenberg als Staatskanzler im Februar 1811 eine pathetische Rede, die das 1807 angelaufene Reformprogramm präzise umriss und bewarb:

„Das neue System – das einzige, wodurch Wohlstand gegründet werden kann – beruht darauf, daß jeder Einwohner des Staates, persönlich frei, seine Kräfte auch frei entwickeln und benutzen könne, ohne durch die Willkür eines anderen behindert zu werden; daß niemand einseitig eine Last trage, die nicht gemeinsam und mit glei-

<sup>11</sup> Scharnhorst hielt für die Lage in Memel im Oktober 1807 fest: „Unbekannt mit einer wolken trüben Zukunft leben wir hier in einem dumpfen Gefühl der Niedergedrücktheit hin; [...] Wir gleichen einem vom Schiffbruch geretteten Haufen, der auf eine öde Insel sich ohne alle Bedürfnisse versetzt sieht.“ Scharnhorst an Ludwig von Ompteda, 25. Oktober 1807. In: Scharnhorst 2007, S. 701.

<sup>12</sup> Wehler 1996, S. 397.

chen Kräften getragen werde; daß die Gleichheit vor dem Gesetze einem jeden Staatsuntertanen gesichert sei, und daß Gerechtigkeit streng und pünktlich gehandhabt werde; daß das Verdienst, in welchem Stande es sich finde, ungehindert emporstreben könne; daß in die Verwaltung Einheit, Ordnung und Kraft gelegt werde; daß endlich durch Erziehung, durch echte Religiosität und durch eine zweckmäßige Einrichtung *ein* Nationalgeist, *ein* Interesse und *ein* Sinn gebildet werden, auf dem unser Wohlstand und unsere Sicherheit fest gegründet werden können.“<sup>13</sup>

Die zivilen Reformer wollten aus Preußen im Zuge ihrer Staats- und Gesellschaftsreformen wieder einen handlungsfähigen, souveränen und zudem modernen Staat machen. Dazu waren sie langfristig auf die Heeresreformer angewiesen; eine nicht-militärische Befreiung durch Verhandlungen mit Napoleon schien ihnen undurchführbar. Die Heeresreformer wiederum benötigten die Zivilreformen sowohl konzeptionell als auch praktisch. Die zivilen Reformen sollten die militärischen inspirieren, ihnen einen tieferen Sinn verleihen und eine Bereitschaft der Bevölkerung zum Militärdienst bewirken.<sup>14</sup> Auf militärischer Seite wird dabei ein Spannungsverhältnis sichtbar: Das ‚Volk in Waffen‘ als kriegerische Mobilisierung der Bevölkerung spielte eine ebenso große Rolle wie die Verbürgerlichung des Heeres, d.h. die Integration eines Bildungs- und Leistungsgedankens und die Berücksichtigung standesunabhängiger Würde der Person.<sup>15</sup> Am deutlichsten wird dies in Texten des Oberstleutnants August Wilhelm Anton Neidhardt von Gneisenau (1760–1831), nach Gerhard von Scharnhorst der wichtigste Heeresreformer, der nach dem Frieden von Tilsit eine allgemeine bewaffnete Volkserhebung forderte:

„Früh oder spät dürfen wir erwarten, daß wir aus der Reihe der unabhängigen Völker werden getilgt werden. [...] Nichts fürchten unsere Feinde mehr, nichts entwickelt aber auch die Kraft einer Nation auf eine furchtbarere Weise als Volksaufstände. [...] Erbitterung gegen ihre Unterdrücker, Anhänglichkeit an ihren Monarchen, verstärkt durch dessen wohlthätige Staatsreformen, Wertschätzung ihrer Verfassung, Liebe zum Vaterlande und Rache beseelen sie.“<sup>16</sup>

An einen vergleichbaren Appell Gneisenaus aus dem Jahr 1811 notierte der König trocken an den Rand: „Bei einer Nation, die gewitzt ist und Intelligenz

<sup>13</sup> Zit. nach Hausscherr 1965, S. 232. Hervorh. i. O.

<sup>14</sup> Unter der Bezeichnung ‚preußische Reformen‘ wird in der Forschung ein ganzes Bündel einzelner Reformen zusammengefasst: Regierungs- und Verwaltungsreform, Gesellschaftsreform (Bauernbefreiung und Gewerbefreiheit), Finanzreform (Steuerverfassung und -reform, Wirtschaftsordnung), Kommunalreform (Städteordnung), Heeresreform (allgemeine Wehrpflicht, soziale Öffnung der Offizierslaufbahn) und Bildungsreform (Entwicklung und Systematisierung von Schultypen, Universitätsreform etc.).

<sup>15</sup> Vgl. Stübiger 2015, S. 177.

<sup>16</sup> Gneisenau, Denkschrift 1808b/1938/68, S. 549f.

hat, geht so etwas zur Not, wie aber bei uns?“<sup>17</sup> Gneisenaus 1808 mit großem Pathos vorgetragener Entwurf einer Volkserhebung bezog wie die preußischen Heeresreformen insgesamt „ihre eigentümliche Wucht“<sup>18</sup> aus dem Ziel der Befreiung, die in Allianz mit den Großmächten Russland und Großbritannien in den Befreiungskriegen 1813-1815 schließlich Realität werden sollte. Diese Ereigniskette prägt bis heute die Rezeption der Heeresreformen. Zur Analyse des Bildungsgedankens bei den Heeresreformern ist es jedoch sinnvoll, vom Anfang her zu denken, also die Handlungsorientierungen zu ermitteln, mit denen sie die Reformen begannen.<sup>19</sup> Alle Reformer mussten anstehende Fragen und auftretende Probleme zunächst mit den gedanklichen Möglichkeiten bewältigen, die sie im Verlauf ihrer Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erworben hatten. Vieles entstand im Reformprozess dann darauf aufbauend inkrementell, als Antwort auf jeweils auftretende Herausforderungen; das galt für Humboldt als Sektionschef ebenso wie für alle anderen Reformer.

Bislang besteht in der Forschung noch keine Klarheit über das Kollektiv der Reformer und über Kriterien der Zurechenbarkeit von Personen.<sup>20</sup> Auf der Grundlage der preußischen Staatsstrukturen kann folgende Definition vorgeschlagen werden: „Als Reformer werden [...] alle diejenigen Personen definiert, die politische und administrative Entscheidungsbefugnisse in ihrem Aufgabenbereich im fraglichen Zeitraum (1806/7-1820) besaßen und diese für grundlegende Reformen im preußischen Staat nutzten.“<sup>21</sup> Bei reformerischer Gesinnung werden damit die Minister, Geheimen Staatsräte und einfachen Staatsräte Preußens erfasst, d.h. die Spitzen von Regierung und Verwaltung in den preußischen Ministerien und Oberbehörden, sowie die staatlicherseits eigens in die Reformkommissionen berufenen Personen. Zudem kann auf der Basis zeitgenössischer Quellen davon ausgegangen werden, dass es nach 1806 eine gemeinsame Grundüberzeugung unter den Reformern gab: Es war jenseits aller internen Konfliktlinien die Gewissheit, dass der spätabsolutistische preußische Staat und seine Gesellschaftsordnung nicht nur von den Ereignissen überrollt worden waren, sondern den eigentlichen Grund für die Probleme darstellten. Eine Rückkehr dorthin lehnten die Reformer ab, für

<sup>17</sup> Gneisenau, Denkschrift 1811/1984, S. 175.

<sup>18</sup> Stübzig 2015, S. 164f.

<sup>19</sup> Vgl. Groppe 2018, S. 15ff. Handlungsorientierungen beschreiben Einstellungen, die Handlungen vorbereiten, bewerten und in größere Zusammenhänge einordnen. Vgl. Nohl 2018, S. 127f.

<sup>20</sup> Ansätze bei Hubatsch 1977, S. 97ff.; Vogel 1983, S. 61ff.; Eckert 2016.

<sup>21</sup> Groppe 2016/2018, S. 196. Die Definition ist von mir im Zuge der Planung eines Forschungsprojekts entwickelt worden, das eine sozialisationshistorische Kollektivbiographie aller preußischen Reformer sowie der Reformgegner und -distanzierten zum Ziel hat. Vgl. als Forschungsskizze Groppe 2016/2018.

sie hatten die traditionellen Ordnungen und Institutionen Preußens ihre Legitimität verloren.<sup>22</sup> Hardenberg hielt 1807 in seiner ‚Rigaer Denkschrift‘ für den preußischen König explizit fest:

„Die Französische Revolution [...] gab den Franzosen unter Blutvergießen und Stürmen einen ganz neuen Schwung. Alle schlafenden Kräfte wurden geweckt, das Elende und Schwache, veraltete Vorurteile und Gebrechen wurden [...] zerstört. [...] Die Gewalt dieser Grundsätze ist so groß, sie sind so allgemein anerkannt und verbreitet, daß der Staat, der sie nicht annimmt, entweder seinem Untergange oder der erzwungenen Annahme derselben entgegensehen muß.“<sup>23</sup>

Gleichzeitig gab es während der gesamten Reformzeit preußische Minister, Militärs und Spitzenbeamte, die neben einer Überwindung Napoleons (das wollten auch die Reformer) auch die Beseitigung der Prinzipien und Folgewirkungen der Französischen Revolution anstrebten, mit dem Ziel eines restaurativen Wiederaufbaus von Staat und Gesellschaft.<sup>24</sup> In der beginnenden Reformzeit in Memel und Königsberg (1807-1809) war es eine kleine Gruppe von weniger als 50 Staatsmännern, Offizieren und Verwaltungsbeamten, die die Reformen initiierte und trug. Bis auf die leitenden Köpfe Stein, Hardenberg und Scharnhorst waren sie erstaunlich jung: „Die Reformära in Preußen wurde von der jungen Generation eröffnet: Die Hälfte der Beamten war nicht älter als 40, ein gutes Viertel nicht älter als 30 Jahre.“<sup>25</sup> In Memel und Königsberg kamen Reformer zusammen, denen zwar nicht unbedingt das Herkunftsmilieu gemeinsam war, die aber in ihrer Mehrheit Bildungserfahrungen an Reformschulen der Aufklärung oder an städtischen Lateinschulen gemacht und Universitäten besucht hatten. Sie besaßen Handlungsorientierungen, die auf einer positiven Haltung zu Wissen, Bildung und Selbstverantwortung beruhten:

„Whether recruited from the nobility or from the middle class, the top layers of officialdom were occupied by university-trained men [...] whose educational experience was much the same. [...] While there were divergent tendencies even within this small, fairly homogeneous group, [...] they nevertheless, generally speaking, shared certain points of view. [...] Of special importance in terms of Humboldt's official relations with the reform bureaucrats, however, was a disposition among these men to regard personal culture, *Bildung*, as the mark of the true aristocrat. [...] This cultural ideal was not confined to the civilians. It had penetrated the ranks of the officer corps as well. The military men who took the lead in pressing for re-

---

<sup>22</sup> Vgl. ebd., S. 201.

<sup>23</sup> Hardenberg 1807/1931, S. 305.

<sup>24</sup> Vgl. Barclay 2001.

<sup>25</sup> Vogel 1983, S. 74.

form after 1806 – such men as Scharnhorst, Gneisenau, Clausewitz, and Grolman – had a weltanschauung very much akin to that of the civilians.”<sup>26</sup>

Solche Erfahrungen und Handlungsorientierungen schufen strukturgebende und grenzziehende „Möglichkeitsräume“,<sup>27</sup> in denen sich die Argumente bewegten und die Konzepte und Ziele der Reformer präzisiert und differenziert wurden. Zur Analyse der miteinander planenden und diskutierenden Reformer in Memel, Königsberg und ab 1810 in Berlin bietet sich deshalb das Konzept der Diskursgemeinschaft an, das mit einem niedrigschwelligen Diskursbegriff arbeitet:

„Als Diskurs wird [...] ein sprachliches Phänomen verstanden, das von den beteiligten Akteuren in der Auseinandersetzung mit einem zugrundeliegenden sachlichen Problem erzeugt wird. Eine Diskursgemeinschaft beruht demnach auf gemeinsamen, kritisch reflektierbaren und zeitlichem Wandel unterliegenden Grundannahmen ihrer Mitglieder.“<sup>28</sup>

Eine solche Gemeinschaft muss nicht mit persönlicher Bekanntschaft und Kommunikation verbunden sein. Bei den Reformern war dies jedoch der Fall, so dass die Diskursgemeinschaft hier auch auf persönlichen Kontakten beruhte.

1808 wurde im Zuge der Reformen die Struktur der Regierung verändert: Fachministerien (Innen, Außen, Krieg, Justiz, Finanzen) wurden gegründet – ein wichtiger Reformschritt in der Staatsorganisation, der das Regierungshandeln aus dem königlichen Kabinett stark einschränkte und den Fachministern und -beamten die eigentliche Regierungsarbeit übertrug. Im April 1809 traf Wilhelm von Humboldt als frisch ernannter Sektionschef (Februar 1809 bis Juni 1810) der neuen Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts im Innenministerium in Königsberg ein. Humboldt trat nicht als bekannter Bildungsreformer in die preußische Reformerguppe ein, sondern als adliger Diplomat, dessen Kultiviertheit und Gelehrtheit vor dem Hintergrund einiger früher Publikationen offenbar Vorschusslorbeeren entgegengebracht wurden, der aber über keine Leitungserfahrung für Behörden und Kommissionen verfügte.<sup>29</sup> Vor seiner Übernahme des Gesandtschaftspostens in Rom (1802-1808) hatte er sich hauptsächlich mit der Verwaltung der Familiengüter beschäftigt. Seine umfangreiche frühliberale Staatsschrift ‚Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen‘ war 1792 nur in Auszügen in der ‚Berlinischen Monatsschrift‘ und in Friedrich Schillers

<sup>26</sup> Sweet 1980, S. 32f. Hervorh. i. O.

<sup>27</sup> Bourdieu 1990, S. 81; vgl. Groppe 2016/2018, S. 203.

<sup>28</sup> Ziegler 2014, S. 112.

<sup>29</sup> Vgl. Gebhardt 1896/1965, S. 88ff.

„Neuer Thalia“ erschienen und wurde 1851 erstmals vollständig publiziert.<sup>30</sup> Es ist nicht davon auszugehen, dass sich die anderen Reformer an Humboldt und seinen Texten orientierten; vielmehr traf dieser auf Personen, die ihm vergleichbare Einstellungen zu Bildung und Wissen besaßen.

Wilhelm von Humboldt war rasch unzufrieden mit dem Verlauf der Reformarbeit, nicht aber mit dem Reformprogramm selbst. An seinen Reformkollegen Ludwig Freiherrn von Vincke (1774-1844) schrieb er im Mai 1809 aus Königsberg:

„Es giebt [hier, CG] eigentlich gar keine Regierung, keine Kraft, keine Consequenz, keine Einheit. [...] Wollen Sie deshalb und weil Ihre Geschäfte nicht gut gehen, den Abschied nehmen, mein Theurer, so bedaure ich es herzlich, aber kann es nicht tadeln. Ich selbst, der ich ein sehr abgesondertes Departement habe, und wenig gestört werde, komme doch manchmal auf gleiche Gedanken. Wollen Sie es aber wegen der großen Dinge, wegen des Systems überhaupt, so kann ich Ihnen nicht beipflichten.“<sup>31</sup>

In seiner frühliberalen Staatsschrift (1792) hatte Humboldt Eingriffe des Staats in die Gesellschaft noch grundsätzlich abgelehnt. Einwirkungen durch den Staat *vor* einer selbsttätigen und fortgeschrittenen Bildung der Menschen führten seines Erachtens zu „Schlaffheit und Unthätigkeit“. Freiheitsbeschränkungen sollten dementsprechend erst gelöst werden, wenn dies von der Bevölkerung selbst gefordert würde, also ein Wille zur Freiheit entstanden war. Der Staat solle dann mit Gesetzen, die diese Freiheit sicherten, folgen.<sup>32</sup> Dies war nun gerade nicht der Weg der preußischen Reformer. Freiheit und Bildung kamen in den preußischen Reformen als Oktroy. Dennoch hielt Humboldt die „großen Dinge“ für überzeugend, „das System überhaupt“, wie er im obigen Brief an Vincke schrieb, also die Grundlagen und die Gesamtziele, die mit den Reformen verfolgt wurden. Das schloss die Heeresreformen ein. Nach seiner Ankunft in Königsberg hatte sich Wilhelm von Humboldt mit Gerhard von Scharnhorst befreundet und sich „auch gesellschaftlich“ „eng“ an diesen angeschlossen. In den „Grundideen“, so Lothar Gall, stimmten Humboldt und Scharnhorst weitgehend überein.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> Humboldts berühmte Denkschrift ‚Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin‘, die zu einem der Gründungsdokumente der modernen Forschungsuniversität schlechthin erhoben worden ist, sollte erst noch verfasst werden. Dies geschah im Zuge seiner Sektionstätigkeit, möglicherweise noch 1809 in Königsberg, vermutlich aber 1810 in Berlin. Vgl. dazu Tenorth 2012, S. 56ff.

<sup>31</sup> Humboldt an Vincke, 30. Mai 1809. In: Humboldt 1935, S. 126.

<sup>32</sup> Vgl. Humboldt 1792/1903, S. 241, Zitat S. 240.

<sup>33</sup> Gall 2011, S. 178.

### 3 Die Heeresreformer – Sozialprofile

Carl von Clausewitz (1780-1831) charakterisierte Gerhard von Scharnhorst rückblickend folgendermaßen:

„Sonderbar ist es, daß dem General Scharnhorst eine auffallende Unbehülflichkeit im Ausdrucke eigen war. [...] Weitläufigkeit, Unbestimmtheit und Langsamkeit waren die ersten Eindrücke [...]. Aber Scharnhorst war nichts desto weniger ein vortrefflicher Lehrer, welches selbst die bezeugt haben, die ihn nur halb verstanden, und ein sehr präciser Schriftsteller.“<sup>34</sup>

Clausewitz erlebte Scharnhorst zwischen 1801 und 1804 als seinen Lehrer an der Kriegsschule für Offiziere in Berlin mit einer fragend-entwickelnden Vorlesungs- und Lehrpraxis:

„Bonaparte's Feldzüge waren damals nur aus Zeitungen bekannt, daher waren es keineswegs die neuesten Feldzüge allein oder hauptsächlich, die er zu seinen Betrachtungen wählte, sondern die Kriegsgeschichte überhaupt, besonders aber die seit den schlesischen Kriegen. [...] nach Art eines Geschworenen-Gerichts stellte er ein ausführliches Zeugenverhör an und ließ nun den gesunden Menschenverstand die Resultate darin finden, wobei sein geübtes Urtheil bloß leitete.“<sup>35</sup>

Scharnhorst dachte historisch, er begriff die Kriegsgeschichte als praxisrelevant und gestaltete seinen Unterricht entsprechend.<sup>36</sup> Sein un militärischer Habitus verwunderte die Zeitgenossen und führte oft zu seiner Unterschätzung. Ernst Moritz Arndt (1769-1860) erinnerte sich an Scharnhorsts Erscheinung anlässlich der festlichen Rückkehr des Königspaares und der Regierung am 23. Dezember 1809 nach Berlin: „Meine Augen suchten Scharnhorst, der blaß und verschlossenen Blickes und vornüber gebückt sich von seinem Rosse unter andern Generalen ruhig forttragen ließ.“<sup>37</sup>

Scharnhorsts Vater war Quartiermeister in einem Dragonerregiment gewesen und hatte in Bordenau bei Hannover ein Gut geerbt, sodass er seinem Sohn eine Offiziersausbildung ermöglichen konnte. Gerhard von Scharnhorst hatte daraufhin von 1773 bis 1778 eine Ausbildung an der Militärschule des Grafen Wilhelm zu Schaumburg-Lippe erhalten, die sich aufklärerischen Prinzipien und einem wissenschaftlichen (Selbst-)Studium verpflichtet sah. Scharnhorst wirkte anschließend bis 1793 als Lehrer an Kriegsschulen in

---

<sup>34</sup> Clausewitz 1832, S. 20.

<sup>35</sup> Ebd., S. 25.

<sup>36</sup> „Für Scharnhorst war die Wissenschaft vom Krieg kein geschlossenes System von Lehrsätzen, sondern vielmehr kritisch angewandte Kriegsgeschichte.“ Stübzig 2009a, S. 47; ebenso Paret 1993, S. 98. Vgl. auch Kuhle 2018, S. 254ff., zum Zusammenhang von historischem Denken und Bildungsverständnis bei Scharnhorst.

<sup>37</sup> Arndt 1840, S. 108.

Kurhannover, verfasste in dieser Zeit einflussreiche militärische Lehrbücher und gab eine militärwissenschaftliche Zeitschrift und eine militärwissenschaftliche Bibliothek heraus. Erst seit 1793 war er aktiv an Kriegseinsätzen beteiligt. 1801 trat er in preußische Dienste, übernahm im selben Jahr die Leitung der Kriegsschule für Offiziere in Berlin („Akademie für junge Offiziere“ und das „Institut für die Berlinische Inspektion“ als deren Vorschule) und begründete dort die „Militärische Gesellschaft“, die von 1801 bis 1805 bestand und deren leitender Kopf er blieb. Im Krieg gegen Frankreich 1806/07 zeichnete er sich in führender Position (Generalstab) mehrfach aus. Scharnhorst starb am Beginn der Befreiungskriege 1813 an einer Verwundung aus der Schlacht von Großgörschen.<sup>38</sup>

Auch der 1760 geborene August Neidhardt von Gneisenau kam aus einer nichtadligen Familie. Er war der Sohn eines sächsischen Artillerieoffiziers und 1785 in preußische Dienste getreten. In Erfurt hatte er eine Lateinschule besucht und anschließend an der dortigen Universität für ein Jahr Mathematik und Baukunst studiert. 1778 trat er in die österreichische Armee ein und wurde 1780 Offizier. 1782 wurde er als Teil bezahlter deutscher Kontingenttruppen Großbritanniens nach Nordamerika zum Unabhängigkeitskrieg verschifft, aus dem er ohne Fronteinsatz 1783 zurückkehrte. 1807 verteidigte er als Kommandant die Festung Kolberg im Krieg gegen Frankreich erfolgreich und wurde zum Oberstleutnant befördert. Neben Scharnhorst wurde Gneisenau der wichtigste Militärreformer. Er starb 1831 an der Cholera.<sup>39</sup>

Gneisenau war wie Hermann von Boyen (1771-1848) und Karl von Grolman (1777-1843), die ebenfalls aktiv an der Heeresreform mitwirken sollten, Mitglied der „Militärischen Gesellschaft“ gewesen. Ihr hatten knapp 200 Offiziere und einige Zivilpersonen (u.a. der Freiherr vom Stein) angehört, um Militärfragen und -reformen zu diskutieren. Als Eintrittsvoraussetzung hatte jeder Bewerber einen selbst verfassten Aufsatz mit wissenschaftlichem Anspruch zu einem militärischen Thema einzureichen. Als typische spätaufklärerische Berliner Gesellschaft<sup>40</sup> war ihr Ziel, dass sich die Mitglieder bei den wöchentlichen Versammlungen in strukturierter Diskussion kritisch informierten. Die militärwissenschaftlichen Arbeiten der Mitglieder wurden auf den Versammlungen verlesen und diskutiert. Die besten Beiträge wurden in den „Denkwürdigkeiten der Militärischen Gesellschaft“ gedruckt.<sup>41</sup> Anlässlich des Stiftungsfests 1803 hielt Scharnhorst fest, dass der Zweck der Ge-

<sup>38</sup> Zu Scharnhorst vgl. die ausgezeichneten biographischen Skizzen von Stübig 2009b und Sikora 2010. Sikora analysiert Scharnhorsts Biographie und Karriere insbesondere unter der Perspektive des sozialen Aufstiegers und militärischen Außenseiters (vgl. Sikora 2010, S. 45ff.).

<sup>39</sup> Vgl. zusammenfassend Teske 1964.

<sup>40</sup> Vgl. Clark 2006, S. 293ff.

<sup>41</sup> Vgl. Motschmann 2015, S. 72ff.



sellschaft aber nicht reines Erkenntnisinteresse sei: „Bei uns zwecken alle Arbeiten mehr auf eigene Bildung und auf gegenseitige Belehrung ab, und insbesondere in *den* Zweigen, in denen wir im Frieden unbelehrt bleiben. Wir suchen nur die Wissenschaft, in soweit wir von ihr Gebrauch machen können [...]“.<sup>42</sup> Scharnhorst stellte die individuelle Bildung und den gemeinsamen Wissenserwerb in den Vordergrund. Anders als die Philosophen des deutschen Idealismus gestand er der Wissenschaft in diesem Zusammenhang keinen eigenständigen Bildungswert zu, sondern hob im Gefolge der Aufklärung ihre praktische Anwendbarkeit hervor. Dennoch veränderte und erweiterte er die Aufklärung zeittypisch, indem er die individuelle Persönlichkeitsentwicklung in ihrer Bedeutung voranstellte.

Nach dem katastrophalen Ausgang des Krieges gegen Frankreich war im Juli 1807, unmittelbar nach dem Frieden von Tilsit, durch den König eine Militär-Reorganisationskommission (MRK) eingesetzt worden. Mit seiner Ernennung zum Regierungschef im Oktober 1807 hatte sich der Freiherr vom Stein ausbedungen, beratend an den Sitzungen der MRK teilzunehmen und damit die Bedeutung dieser Kommission betont. Wie so oft im Rahmen der preußischen Reformen war die Kommission außerhalb der regulären Herrschafts- und Verwaltungsstrukturen eingesetzt worden, mit direktem Zugang (Immediatvortrag) zum König. Vorsitzender wurde Generalmajor Gerhard von Scharnhorst. Weitere Mitglieder des sechsköpfigen Gremiums waren August Neidhardt von Gneisenau, Hermann von Boyen (ab 1814 Kriegsminister), Karl von Grolman, Friedrich Wilhelm von Götzen (1767-1820), Flügeladjutant des Königs, und Graf Lottum (der einzige Reformgegner in der Kommission).<sup>43</sup> Carl von Clausewitz gehörte der Kommission nicht an, war aber als Scharnhorsts Assistent eng in die Kommissionsarbeit involviert.

Bis auf den Grafen Lottum stammten die Mitglieder der MRK nicht aus dem Adel.<sup>44</sup> Vielmehr handelte es sich um soziale Aufsteiger. Scharnhorst kam aus bäuerlichen Verhältnissen und war erst nach seinem Eintritt in preußische Dienste 1801 in den Adelsstand erhoben worden. Ebenso Gneisenau, der sich 1782 einen ungesicherten Adelstitel seiner Familie zu eigen gemacht hatte und schließlich 1814 zum preußischen Grafen erhoben worden war. Carl von Clausewitz war der Sohn eines Steuereintnehmers aus der Nähe von Magdeburg. Clausewitz, dessen aus dem Nachlass herausgegebenes Werk ‚Vom Kriege‘ (1832-34) als eine der wichtigsten kriegstheoretischen Schriften der

<sup>42</sup> Scharnhorst 1803, S. 77f. Hervorh. i. O.

<sup>43</sup> Zur Zusammensetzung der MRK vgl. Vaupel 1938/68, S. 7f.; Paret 1966, S. 122ff.

<sup>44</sup> Boyen war zwar der Sohn eines adligen ostpreußischen Offiziers, war aber im Alter von sieben Jahren verwaist und wuchs bei einer Tante in bescheidenen sozialen und ökonomischen Verhältnissen auf. Er trat mit zwölf Jahren als Fähnrich in die Armee ein. Götzen war als erster seiner Familie erst 1794 in den Adelsstand erhoben worden.

Neuzeit gilt, hatte ebenfalls einen Adelstitel seiner Vorfahren reklamiert, ihn aber nicht glaubhaft nachweisen können. Sein Adelstitel wurde 1827 durch das preußische Heroldsamt anerkannt, d.h. er wurde ihm für seine Verdienste *de facto* neu verliehen. Karl von Grolman war der Sohn eines aus Westfalen stammenden, erst 1786 ob seiner Verdienste im Amt geadelten Richters am Berliner Kammergericht. Vor dem Hintergrund eigenen sozialen Aufstiegs besaßen die Heeresreformer einen kritischen Blick auf herkunftsbezogene Privilegien<sup>45</sup> und verfügten über eine genuine Bildungs- und Leistungsorientierung.

Im Sommer 1808 wurde Scharnhorst die Leitung des Allgemeinen Kriegsdepartements im Kriegsministerium übertragen, *de facto* war dies die Position des Kriegsministers, denn der König behielt sich selbst die Stellung eines Obersten Kriegsherrn vor und scheute die Ernennung eines Fachministers für das Kriegsressort. In leitenden Stellungen im Ministerium arbeiteten unter Scharnhorst schließlich Gneisenau, Boyen, Grolman, Clausewitz als sein Bürochef und Carl Ludwig Heinrich von Tiedemann (1777-1812), neben Clausewitz 1804 der beste Absolvent der von Scharnhorst geleiteten Berliner Kriegsschule, sowie Friedrich Graf Dohna, der jüngere Bruder des preußischen Ministers und zeitweiligen (1808-1810) Regierungschefs Alexander Graf Dohna.<sup>46</sup>

Mit Gründung der MRK hatte König Friedrich Wilhelm III. dieser seine neu entworfenen ‚Richtlinien für die Reorganisation der Armee‘ als Arbeitsgrundlage vorgelegt. Darin war gleich zu Beginn die Frage gestellt worden, wie künftig das Avancement in der Armee zu organisieren sei, um die „teils physisch, teils moralisch oder an beiden zugleich invaliden“ Generäle und Offiziere zu ersetzen: „Würde mit dem Eintritt der Unadeligen nicht eine Abänderung zu treffen sein und solche mehr zugelassen werden müssen?“<sup>47</sup> Bereits am 25. September 1807 hielt die MRK in einem Immediatbericht fest, dass der Zugang zur Offizierskarriere künftig standesunabhängig zu organisieren sei: „Einen Anspruch auf Offiziersstellen können in Friedenszeiten nur Kenntnisse und Bildung gewähren, im Kriege ausgezeichnete Tapferkeit, Tätigkeit und Überblick.“<sup>48</sup> Grundsätzlich sollten Bildung und Wissen, Befähigung und Leistung den Zugang zum Offiziersberuf und den Aufstieg im Militär bedingen. Dies war nicht nur eine bewusste Übertragung primär bürgerlicher Werte und Normen auf das Militär, sondern wurde in gleichem

<sup>45</sup> Scharnhorst hatte schon im Juni 1793 an seine Frau Klara geschrieben, dass beim Militär das „dumste Vieh fast so gut durch[komme] als der Einsichtsvollste“. Zit. n. Sikora 2010, S. 53. Die im Anschluss an diesen Beitrag abgedruckte Quelle von der Hand Gneisenaus handelt davon und von den daraus zu ziehenden Konsequenzen.

<sup>46</sup> Vgl. Paret 1993, S. 176ff.

<sup>47</sup> Friedrich Wilhelm III. 1807/1938/68, S. 9.

<sup>48</sup> Immediatbericht der MRK (25. September 1807). In: Vaupel 1938/68, S. 101.

Maße mit der Absicht einer Erhöhung der militärischen Schlagkraft verbunden. Nicht adlige Jugendliche mit Standesdünkel und nach Anciennitätsprinzip beförderte Generäle sollten das Offizierskorps ausmachen, sondern allgemein und militärisch gebildete, leistungsfähige Offiziere. Parallel wurde das bestehende Offizierskorps inklusive der Generalität durch eine eigene ‚Immediat-Untersuchungskommission‘ (Mitglieder waren u.a. Gneisenau und Grolman) einer radikalen Überprüfung unterzogen. In einer „beispiellosen Säuberung der preußischen Militärführung“ wurden von 142 Generälen „17 einfach entlassen und weitere 86 mit allen Ehren verabschiedet; nur knapp mehr als ein Viertel aller preußischen Offiziere überstand die Säuberung“.<sup>49</sup>

#### 4 Debatten um Bildung und das Militär: Der Sound der Reformer

In Reaktion auf die französischen Revolutions- und Freiheitsdiskurse und die Bedrohung durch Frankreich arbeiteten auch die preußischen Reformer an einem kollektiven Identitätsangebot für die Bevölkerung. Die ‚Nation‘ bezeichnete in den Texten der Reformer noch überwiegend die Einwohner\_innen Preußens, erst kurz vor Beginn der Befreiungskriege 1813 verstärkte sich die Bedeutung einer deutschen Gesamtnation. Aus weltbürgerlicher Aufklärung, die in ihrem Menschheitspathos die Reform des jeweils eigenen Staats als Teil eines Fortschritts der gesamten Menschheit sah und daraus ihren jeweiligen Patriotismus ableitete, wie im späten 18. Jahrhundert in den United States of America oder im friderizianischen Preußen, wurde ein politischer Nationalismus. Jetzt überlagerte die Nation als neues Konzept ständische Differenzen und religiöse Bekenntnisse.<sup>50</sup> Damit verschwand aber das Pathos nicht aus den Texten. Vielmehr ermöglichte die Verwendung politisch und sozial hoch aufgeladener Begriffe wie Freiheit, Gleichheit, Bildung oder eben Nation eine implizite Bedeutungsaufwertung auch kleinerer Teilreformen sowie der preußischen Reformen insgesamt. Christopher Clark beschreibt die öffentlichen Edikte der Reformer als „Musterbeispiel plebiszitärer Rhetorik“.<sup>51</sup> Die pathetische Sprachform und die Benutzung ‚großer‘ Begriffe kennzeichneten aber auch das interne Behördenschriftgut und die Briefe der Reformer, wie im Folgenden an den Debatten um Bildung und allgemeine Wehrpflicht, um die Würde des Soldaten und um die Reform des höheren militärischen Bildungswesens ebenso deutlich werden soll wie die mit diesen Themen verbundenen Bildungskonzepte.

---

<sup>49</sup> Clark 2006, S. 380.

<sup>50</sup> Vgl. Frie/Planert 2016.

<sup>51</sup> Clark 2006, S. 397.

Die Heeresreformer begriffen eine allgemeine Verpflichtung zum Kriegsdienst als Teil einer nationalen, staatsbürgerlichen Verantwortung, der sich niemand entziehen dürfe.<sup>52</sup> Der Staat sei gleichzeitig so zu gestalten, dass dessen Verteidigung den Staatsbürgern den Einsatz wert erschien. Im November 1807 schrieb Scharnhorst an den aus französischer Kriegsgefangenschaft zurückkehrenden Carl von Clausewitz ganz in dem skizzierten pathetischen Stil der Reformer:

„Man muß der Nation das Gefühl der Selbstständigkeit einflößen, man muß ihr Gelegenheit geben, daß sie mit sich selbst bekannt wird, daß sie sich ihrer selbst annimmt, nur erst dann wird sie sich selbst achten und von anderen Achtung zu erzwingen wissen.“<sup>53</sup>

Was darunter im Einzelnen zu verstehen war, blieb unbestimmt und Gegenstand der Debatten unter den Reformern bis in die Befreiungskriege 1813-1815 hinein.

Am 30. Juli 1808 schlug die MRK ein Reglement vor, das der König am 6. August 1808 als ‚Reglement über die Besetzung der Stellen der Portepeefähnriche und über die Wahl zum Offizier bei der Infanterie, Kavallerie und Artillerie‘ mit geringfügigen Veränderungen in Kraft setzte. Darin hieß es: „Aus der ganzen Nation [i.S. des preußischen Staats, CG] können daher alle Individuen [...] auf die höchsten Ehrenstellen im Militär Anspruch machen. Aller bisher stattgehabte Vorzug des Standes hört beim Militär ganz auf, und jeder hat gleiche Pflichten und gleiche Rechte.“<sup>54</sup> Eine Examenskommission sollte künftig per Prüfung feststellen, wer sich zum Portepeefähnrich und zum Offizier eignete. Mit welchem Bildungsverständnis diese Prüfungen durchgeführt werden sollten, darüber gibt die abgedruckte Quelle Gerhard von Scharnhorsts Auskunft. Aus einer ständischen Korporation sollte eine sozial flexible, gebildete und funktionale militärische Formation werden, nicht mehr außerhalb der Gesellschaft stehend, sondern aus ihr hervorgehend. In einer Denkschrift hielt Scharnhorst im Juli 1809 fest:

„Sollen blos adeliche Kinder das Vorrecht haben als Offizier in ihrer kraßen Unwissenheit und zarten Kindheit eingestellt zu werden und Männer mit Kenntniß und Muth ihnen untergeordnet werden, ohne je eine Aussicht auf Beförderung zu haben, so wird den adelichen Familien geholfen, die Armee aber schlecht werden und nie die Achtung der Nation sich erwerben – und ein Gespött der übrigen gebildeten Stände bleiben.“<sup>55</sup>

<sup>52</sup> Vgl. Frevert 2001, S. 34.

<sup>53</sup> Scharnhorst an Clausewitz, 27. November 1807. In: Scharnhorst 2007, S. 719.

<sup>54</sup> Immediatbericht der MRK (30. Juli 1808). In: Vaupel 1938/68, S. 534.

<sup>55</sup> Scharnhorst 1809c/2009, S. 675.

Die MRK leitete in den Jahren 1807 bis 1810 weitere wichtige Reformen ein, wie die Abschaffung entehrender Körperstrafen für Soldaten und die Restrukturierung und inhaltliche Neuausrichtung des höheren militärischen Bildungswesens, und bereitete die allgemeine Wehrpflicht vor (eingeführt erst 1813).

Die preußische ‚Nation‘, die ‚gebildeten Stände‘ zumal, konnte einem allgemeinen Wehrdienst zunächst allerdings nicht viel abgewinnen. Die durch die preußischen Kantonsregelungen von 1733 und 1792 eingezogenen Soldaten (Einberufung von Kontingenten zum Wehrdienst nach Bezirken), zumeist Bauernsöhne, wurden beim Militär unwürdig und gewalttätig behandelt. Städtische Bürger und Beamte waren vollständig eximiert, und ein Drittel der preußischen Armee bestand bis 1806 ohnehin aus ausländischen Söldnern. Gneisenau schrieb im Juli 1808:

„Was soll der Fremde, was soll der Bürger denken, wenn er den Soldaten auf öffentlichem Platze mißhandeln, ihn oft für geringfügige Exerzierfehler von eigner Hand seiner hohen Vorgesetzten willkürlich mit Schlägen übersäen sieht und gewahr wird, daß dem oft erst der Kindheit entwachsenen Befehlshaber niederen Grades dasselbe Recht zusteht“.

Gneisenau plädierte deshalb mit großem Pathos für eine „Freiheit der Rücken“ in einer „aufgeklärten Nation“: „Dünkt uns dies nicht möglich, nun, so laßt uns Verzicht tun auf unsere Ansprüche an Kultur“.<sup>56</sup> Scharnhorst stellte parallel in einem Brief an den Freiherrn vom Stein im Juli 1808 fest: „Kein Soldat ist so erbärmlich gepeitscht worden als der preußische, und keine Armee hat weniger geleistet.“<sup>57</sup> Die Vorgabe, dass die Körper der Soldaten fortan zu achten seien, deutet ein gewandeltes Verhältnis zu Menschenwürde und -rechten an. Diese wurden, nicht nur bei den preußischen Reformern, um 1800 zunehmend universalisiert. Mitgefühl mit dem Anderen wurde in dem Moment ubiquitär, in dem jedem Individuum grundsätzlich Rechte und Würde zugestanden wurden: „Der Umgang mit dem Körper lässt sich nicht von Fragen der Gleichheit und der Menschenwürde trennen“.<sup>58</sup> Bereits im Juni 1808 hatte die MRK daher dem König eine Verordnung zur Abschaffung der Körperstrafen vorgelegt. Ziel müsse Besserung durch Belehrung sein statt durch Entehrung und Schmerz, nicht zuletzt weil in der Zukunft auch „junge Leute von guter Erziehung und feinem Ehrgefühl als gemeine Soldaten unter die Fahnen“ gestellt würden.<sup>59</sup> Mit den ‚Kriegs-Artikeln für die Unteroffizie-

<sup>56</sup> Gneisenau 1808c/1984, S. 115ff.

<sup>57</sup> Scharnhorst an Stein, 3. Juli 1808. In: Vaupel 1938/68, S. 500.

<sup>58</sup> Richter 2019, S. 156.

<sup>59</sup> Immediatbericht der MRK (8. Juni 1808). In: Vaupel 1938/68, S. 463.

re und gemeinen Soldaten‘ und der ‚Verordnung wegen der Militairstrafen‘ vom 3. August 1808 wurden Körper- durch Arreststrafen ersetzt.

Anders als in Frankreich gab es in Preußen kein enthusiastisches ‚Volk in Waffen‘, und ein solches war in den noch bestehenden spätabolutistischen preußischen Strukturen auch nicht vorstellbar. Bereits im März 1808 hatte die MRK unter Scharnhorsts Leitung deshalb festgehalten, dass „die Nation mit der Regierung aufs Innigste vereinigt“ werden müsste, indem „die Regierung gleichsam mit der Nation ein Bündnis schließt, welches Zutrauen und Liebe zur Verfassung erzeugt und ihr eine unabhängige Lage [i.S. einer Landesverteidigung, CG] wert macht. [...] Wer diese Gefühle nicht genießt, kann auf sie keinen Wert legen und sich nicht für sie aufopfern.“ Das sollte die Voraussetzung sein zu dem angeschlossenen Entwurf eines Gesetzes über eine Nationalmiliz (Reserve-Armee), in dem es zu Beginn unmissverständlich hieß: „Alle Bewohner des Staats sind geborne Verteidiger desselben.“<sup>60</sup>

Die allgemeine Wehrpflicht war unter den Reformern scharf umstritten. Humboldts Briefpartner, der Freiherr von Vincke, hielt im September 1808 angesichts der Immediatberichte und Denkschriften der MRK in einem Schreiben an den Freiherrn vom Stein nachdrücklich fest:

„Daß die Konskription [allgemeine Wehrpflicht, CG] das Grab aller Kultur, der Wissenschaften und Gewerbe, der bürgerlichen Freiheit und aller menschlichen Glückseligkeit ist, davon überzeugt die Geschichte der letzten Periode und der innere Zustand von Frankreich. Wie in den Zeiten der rohesten Barbarei alles Soldat ist, so muß die allgemeine Berufung zu den Waffen, nicht auf Kriegeszustand für Vaterlandsverteidigung beschränkt, notwendig in die Barbarei zurückführen.“<sup>61</sup>

Und Barthold Georg Niebuhr (1776-1831), einer der Finanzexperten in der Reformregierung, schrieb 1808 entrüstet an den Minister Altenstein, die allgemeine Wehrpflicht sei

„an sich so verderblich, indem bloß der Körper und nicht der Geist gezählt und der Gebildetste wie der Roheste, und nur durch sein physisches Leben Geltende, dem Joche unter allen Umständen [...] zur Beute angeboten wird; daß es [...] scheint daß nur Schwärmer die Idee welche bei rohen Hauptleuten ausgebrütet ist annehmen können; als Regel. Adieu Kultur, adieu Finanzen.“<sup>62</sup>

Zwei Monate später setzte Niebuhr nach und entwickelte eine scharfe Antinomie zwischen Freiheit und Gleichheit, indem er die politischen und militärischen Postulate in Preußen in einen internationalen Vergleich setzte:

<sup>60</sup> Immediatbericht der MRK (15. März 1808). In: Vaupel 1938/68, S. 323f. Vgl. Stübiger 2015, S. 160f., S. 164f.

<sup>61</sup> Vincke an Stein, 30. September 1808. In: Vaupel 1938/68, S. 598.

<sup>62</sup> Niebuhr an Altenstein, 30. August 1808. In: Niebuhr 1926, S. 477. Hervorh. i. O. Zur Debatte um die allgemeine Wehrpflicht unter den Reformern vgl. Frevert 2001, S. 27ff.

„[...] die numerische Kopfzahl [...] diente ja während der Revolution in den französischen Republiken, dient noch immer in Amerika, zum Maßstab der Volksrepräsentation, und wir sind Jakobiner geworden. [...] eine Gleichheit die den echten Freund der Freiheit empört. [...] Kein Privilegium mehr heilig, kein Herkommen, kein Eigentum als der Beutel, keine unveränderliche Verschiedenheit des Berufs, der Bedingungen des Erwerbs, am wenigsten einige Rücksicht auf die Ansprüche des Geistes, auf das Siegel der Gottheit an der Stirn, nur das Tier gezählt!“<sup>63</sup>

„Jakobinische Gleichheit“ zeichnete Niebuhr als Schreckbild, das er vor dem Hintergrund der Entwicklungen in der französischen Revolutionszeit entwarf (Revolutionstribunal, die Robespierresche ‚Terreur‘, Zwangswirtschaft usw.), und für die er auch den hier im Anschluss abgedruckten Text Gneisenaus hätte ins Feld führen können. Für die allgemeine Wehrpflicht brachten die Heeresreformer nämlich immer wieder die Gleichheit aller Staatsbürger in Anschlag, welche Niebuhr so vehement gegen Freiheit, Individualität und soziale Stellung ausgespielt hatte. Sie hielten fest: „Gleichmäßigkeit in den ersten heiligen Pflichten“.<sup>64</sup>

Neben solchen tiefgreifenden Konflikten, die unterschiedliche Vorstellungen unter den Reformern von der Verbindung der Bildung mit Staatsbürgerschaft und Nation offenlegen, sollen am Schluss dieses Abschnitts noch einmal sich ergänzende Bildungsgedanken und -konzepte der Heeres- und Zivilreformer am Beispiel der Reform des höheren militärischen Bildungswesens stehen. Kurz vor der Rückkehr der Regierung nach Berlin schrieb Scharnhorst im Dezember 1809 an August Christian Stützer (1765-1824)<sup>65</sup> über Ziele und Organisation des Unterrichts für Offiziere:

„Dem Jüngling Mut einzuflößen, daß er durch Anstrengung überall in das wahre Verhältnis der Dinge dringt, wird nur bei einer mäßigen Quantität der vorzutragenden Gegenstände möglich sein und bei dem Vortrag von vielem gerade das entgegengesetzte bewirken, und dann ist die ganze wissenschaftliche Bildung den Soldaten nachteilig“.<sup>66</sup>

Vergleichbar hatte Scharnhorst schon in seinen frühen Abhandlungen in den 1780er-Jahren argumentiert, z.B. in der ‚Anleitung zur Lecture und zu den Feld-Uebungen der Officiere‘ 1782, die in seiner ‚Militair Bibliothek‘ erschienen war. Deutlich an die Schulpläne der Sektion des Kultus und öffent-

<sup>63</sup> Niebuhr an Altenstein, 5. November 1808. In: Niebuhr 1926, S. 500f. Niebuhr bezog sich auf das Militär-Reglement vom 6. August 1808.

<sup>64</sup> Immediatbericht der MRK (1. Juli 1809). In: Scharnhorst 2009, S. 661.

<sup>65</sup> Stützer war Mitglied der ‚Militärischen Gesellschaft‘ in Berlin gewesen, gleichzeitig hatte er vor dem Krieg von 1806/07 an der Berliner Kriegsschule für Offiziere gelehrt. 1810 wurde er Professor an der nach einigen Jahren der Schließung neu begründeten Berliner Kriegsschule und lehrte dort Kriegsgeschichte und Militärgeographie.

<sup>66</sup> Scharnhorst an Stützer, 4. Dezember 1809. In: Scharnhorst 2012, S. 125.

lichen Unterrichts unter Humboldts Leitung erinnerte aber Scharnhorsts Bemerkung im selben Brief über eine gemeinsame Grundbildung und über miteinander verbundene Stadien des Unterrichts:

„Daß in der ersten Bildung und Erziehung keine Verschiedenheit bei den Staatsbürgern eines Staats stattfinden müsse, ist auch meine innigste Ueberzeugung. Ich halte diesen Gegenstand sehr wichtig, weil durch die Absonderung die Erziehung und Bildung an sich von dem großen Ziel abweicht und in einen unnatürlichen Zustand kommt, den Gemeinzwist [die Editoren verbessern: Gemeingeist] verbannt und die Uneinigkeit und den Streit der Stände (also den Mangel an Patriotismus) herbeiführt.“<sup>67</sup>

Humboldt und die Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts hatten im ‚Königsberger und Litauischen Schulplan‘ (27. September 1809) festgehalten:

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. [...] Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschoben werden soll.“<sup>68</sup>

Spezialschulen sollten in der Planung der Sektion erst im Anschluss an allgemeinbildende Schulen folgen, damit die „allgemeine Uebung der Hauptkräfte des Geistes“ der „Einsammlung der künftig nothwendigen Kenntnisse“ für den Beruf vorausgehen könne.<sup>69</sup> Die zeitlich wie räumlich benachbarten Texte Scharnhorsts und der Sektion waren nicht für eine publizistische Öffentlichkeit gedacht, sondern für die private Verständigung bzw. den internen Behördenschriftverkehr. Gleichwohl vernimmt man auch in ihnen den pathetischen Sound der Reformzeit. Die inhaltlich vergleichbaren Aussagen können als Synchronität der Handlungsorientierungen der Schreiber im Rahmen einer Reform-Diskursgemeinschaft gedeutet werden, insbesondere dann, wenn man sie mit den Ausführungen Scharnhorsts und Humboldts zu Sinn und Zielsetzung von Prüfungen am Beginn dieses Beitrags verbindet.<sup>70</sup>

Dagegen stellen die beiden folgenden Texte einen konkreten Text-Dialog dar. Am 8. Juni 1809 hatte Scharnhorst ein Konzept über die Gründung einer Militärakademie in Berlin und über die Reorganisation der Kadettenanstalten

---

<sup>67</sup> Ebd., S. 124.

<sup>68</sup> Humboldt 1809c/1993, S.188f.

<sup>69</sup> Ebd., S.172.

<sup>70</sup> Stübzig sieht Scharnhorst dagegen in aufklärerischen Denkformen verhaftet. Vgl. Stübzig 2009a, S. 51ff. Meines Erachtens verlässt Scharnhorst mit seinem Bildungsbegriff jedoch den Rahmen aufklärerischen Denkens.



bei der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts auf Veranlassung des Königs zur Begutachtung eingereicht. Auf der Grundlage eines Gutachtens seines Mitarbeiters Johann Wilhelm Süvern (1775-1829) schrieb Wilhelm von Humboldt am 9. Juli 1809 eine Beurteilung; anders als dieser konzentrierte sich Humboldt dabei ausschließlich auf die Kadettenanstalten. Für alles Militärische i.e.S. erklärte sich die Sektion ohnehin für nicht zuständig: „Alles Uebrige liegt, als der Kriegskunst besonders angehörend, ausser der Competenz der Section“. <sup>71</sup> Scharnhorst hatte verschiedene Ausbildungsstätten für Offiziere in eine einzige Militär-Akademie zusammenführen wollen und dafür in seiner Vorlage ein Curriculum entwickelt. Seine anschließenden kurzen Ausführungen zur Reform der Kadettenanstalten zeigen eine Verschiebung von deren Bedeutung in Zielrichtung der Heeresreformer. Kadettenanstalten sollten künftig nur noch vorgesehen sein entweder für Söhne gefallener oder verarmter Offiziere, für Halbwaisen ohne Vermögen oder für Jugendliche auf besonderen Wunsch des Königs. <sup>72</sup> Statt ständischer Militärschulen sollten die Kadettenanstalten künftig Versorgungseinrichtungen sein. Da damit aber eben doch ein institutionenbezogener Sonderzugang zur Offizierslaufbahn geschaffen wurde, <sup>73</sup> lehnte Humboldt die Kadettenanstalten in seinem Gutachten rundweg ab: Wenn diese zahlenmäßig groß gerieten, würde eine erhebliche Anzahl von Offizieren aus Kadettenanstalten rekrutiert, und es entstünde ein „den neuen Einrichtungen und selbst der Conscription [allgemeine Wehrpflicht, CG] nachtheiliger und entgegenlaufender Kastengeist [...], da sich alle darin erzogenen jungen Leute als vorzugsweise zu Offizierstellen berechtigt ansehen“. <sup>74</sup> Besser sei es, die Kadettenanstalten ganz zu schließen und gleichzeitig das höhere Schulwesen weiter auszubauen. Die Kadettenanstalten könnten stattdessen in Alumnate umgewandelt werden, in denen die „Pensionairs“ wohnen, essen und arbeiten könnten. Diese sollten aber öffentliche höhere Schulen besuchen, um dann, den Schulplänen der Sektion gemäß, begründet selbst entscheiden zu können, welchen Lebensweg sie einschlagen wollten. Grundsätzlich sei es auch „beßer für die Armee“,

„wenn sie, wie jeder andere Stand, ihre Zöglinge aus der ganzen Nation und aus allen Anstalten des Staats bekommt. Sie empfängt auf diese Weise junge Leute von mannigfaltigen Kenntnissen und vielseitiger Bildung, die, weil sie den Kriegsstand nicht als immer dazu bestimmt, sondern aus freyem Entschluss wählen, die militairische selbständiger und besser in sich aufnehmen.“ <sup>75</sup>

<sup>71</sup> Humboldt 1809b/1903, S. 97.

<sup>72</sup> Vgl. Scharnhorst 1809b/2009, S. 624.

<sup>73</sup> Vgl. Stübiger 1971, S. 121ff.

<sup>74</sup> Humboldt 1809b/1903, S. 94f.

<sup>75</sup> Ebd., S. 94.

Humboldt und die Sektion konnten ihre Position nicht in eine Reformmaßnahme umsetzen. Obwohl ihre Auffassungen der Grundhaltung der Heeresreformer durchaus entsprachen, gingen letztere nicht so weit, die seit der Zeit des großen Kurfürsten existierende Institution der Kadettenanstalten, welche die Unterstützung des Königs besaß, in Frage zu stellen.<sup>76</sup> Die Kompromisslinie der MRK war, die Klientel der Kadettenanstalten zu verändern und die Institution an die Normen einer bürgerlichen Gesellschaft anzupassen. Kadettenanstalten sollten keine Standeseinrichtungen mehr sein, sondern soziale Auffangeinrichtungen, deren Absolventen sich nach Willen der MRK durch Prüfungen vor der militärischen Examinationskommission anschließend ebenso um die Offizierslaufbahn bewerben sollten wie alle anderen. Auch damit setzte sich die MRK nur insofern durch, als die Kadetten zwar ebenfalls die Prüfungen ablegen mussten. Die Kadettenanstalten blieben aber gleichzeitig standesbezogene Einrichtungen (nur Söhne von Offizieren) mit bevorzugtem Zugang ihrer Absolventen zum Offiziersberuf.

Die im Möglichkeitsraum der Reformen geschriebenen Texte über Bildung waren jeweils Stellungnahmen in einem laufenden Prozess, in dem Handlungsorientierungen, Weltdeutungen und Ziele teils synchronisiert wurden, teils konflikthaft nebeneinander bestehen blieben. Diese Texte waren die eigentliche Praxis einer Diskursgemeinschaft, durch die in der Reformzeit ein dichtes Gewebe aus Denkschriften, Gutachten, Berichten, Edikten, Reglements und Briefen entstand. Einen Großteil dieser Texte zeichnete ein ‚hoher Ton‘ des Sprechens aus. Clark beurteilt die Sprache der Reformer-Edikte insgesamt als „propagandistisch, exaltiert“. Die Reformer hätten sich eines „überschwänglichen Vokabulars“ bedient und sich als „Träger des historischen Fortschritts“ zu legitimieren versucht.<sup>77</sup> Der Sound der Reformer-Texte entstand vor allem durch pathetische Abstraktionen, die nicht zuletzt auch einzelne bürokratische Maßnahmen oder ausgehandelte Kompromisse als große Schritte in der Geschichte der Menschheit erscheinen ließen.

## 5 Quellen

a) Die erste Quelle ist eine Denkschrift Gerhard von Scharnhorsts über die Examina zum Portepeefähnrich und zum Offizier, die im 6. Band von Scharnhorsts privaten und dienstlichen Schriften abgedruckt ist. Als nicht

<sup>76</sup> Bevor der Pariser Vertrag 1808 die preußische Heeresgröße auf 42.000 Mann reduzierte, hatte die MRK jedoch Pläne zur Aufhebung militärischer Erziehungseinrichtungen erwogen und eine vormilitärische Ausbildung in die öffentlichen Schulen verlegen wollen. Vgl. Stübig 1971, S. 111ff.

<sup>77</sup> Clark 2006, S. 15, S. 397.

genau datierbare Quelle wird ihr Datum dort mit November 1809 angegeben. Sie findet sich als maschinenschriftliche Abschrift im Nachlass des Historikers Gerhard Oestreich (1910-1978). Dieser hatte in der zweiten Hälfte der 1930er-Jahre als Stipendiat der DFG an einer Scharnhorst-Briefausgabe gearbeitet, die durch den Zweiten Weltkrieg nicht zustande kam. Das Original des Textes ist höchstwahrscheinlich 1945 zusammen mit dem Potsdamer Heeresarchiv verbrannt. Thematisch steht die Quelle im Umfeld der Immediatberichte der MRK vom 25. September 1807 und vom 30. Juli 1808, des am 6. August 1808 vom König in Kraft gesetzten ‚Reglements über die Besetzung der Stellen der Portepeefähnliche und über die Wahl zum Offizier bei der Infanterie, Kavallerie und Artillerie‘ und Scharnhorsts Entwurf für eine Militärakademie und die Reform der Kadettenanstalten vom 15. Mai 1809. Eine Instruktion für die militärische Examinationskommission aus der MRK unter Scharnhorsts Vorsitz hatte schon am 13. August 1808, wenige Tage nach Inkrafttreten des Reglements vom 6. August, die Bedeutung von Bildung und Wissen betont und darauf hingewiesen, dass bei Prüfung und Auswahl zur Offizierskarriere auf die „natürlichen Anlagen der Subjekte“ zu achten sei.<sup>78</sup> „Eure Exzellenz“, von der in der abgedruckten Quelle die Rede ist, dürfte der Generalmajor von Diericke gewesen sein, der die Examinationskommission leitete,<sup>79</sup> und für den die Quelle wohl als Handreichung gedacht war. Aufbauend auf einer Definition allgemeiner Bildung, die eingangs dieses Beitrags zitiert worden ist, entwickelt der Text auch ein Konzept von Intellektualität, dem die Prüfungen folgen sollten. Es sollten bei der Aufnahme als Portepeefähnlich oder Offizier allgemeinbildende Prüfungsgegenstände im Mittelpunkt stehen, da eine allgemeine Bildung, ganz analog zu dem Bildungskonzept Humboldts und der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts, die Grundlage einer anschließenden spezifisch militärischen sein sollte. Die Wahl der Prüfungsgegenstände sollte den Kandidaten möglichst freigestellt sein: Alte Sprachen, Mathematik, etwas Jura und Kameralistik, Geographie und Geschichte und bürgerliche Baukunst werden in der Quelle als geeignete Prüfungsfächer genannt. Die Intellektualität der Bewerber sollte sich an „Klarheit der Begriffe“, „Überblick“, „natürlichem Verstand“ (statt „Gedächtnis“), „Urteilkraft“ und „eigentümlichen [d.s. eigenständigen, CG]

<sup>78</sup> Instruktion für die Examinationskommission (13. August 1808). In: Vaupel 1938/68, S. 548.

<sup>79</sup> Vgl. ebd., S. 547. Diericke hatte sich für eine solche Aufgabe u.a. durch einen Text über die Bildung der Offiziere von 1792 empfohlen, in dem es hieß, dass „Selbstveredelung“ die „Frucht eines unermüdeten Bestrebens“ sei, „sich selbst zu vervollkommen“. Diericke schlug von Seite der Vorgesetzten folgende Mittel vor: „Auseinandersetzung aller ihm [dem Offizier, CG] als Mensch, Bürger und Soldat obliegenden Pflichten“; „Gebrauch, Uebung und Schärfung aller in uns liegenden Kräfte des Geistes, so wie des Körpers“; „Veredlung seines Herzens und seiner moralischen Gefühle“. Diericke 1792/1969, S. 160f.

Ansichten“ erlassen lassen.<sup>80</sup> Denn: „je mehr man jene Zivildächer in die Prüfung hineinziehen kann, um so weniger wird man sich der Gefahr aussetzen, ganz rohe und unwissende Menschen zu Offizieren nehmen zu müssen.“ Würde man sich hingegen auf militärische Prüfungsgegenstände fokussieren, wäre die Kandidatenzahl gering und eine Leistungsauslese könnte nicht stattfinden, d.h. man würde „die ganze Einrichtung [einer qualifizierenden Prüfung, CG] scheitern“ sehen.<sup>81</sup> Gleichzeitig bleibt in der Quelle klar, dass es bei den Prüfungen um die Feststellung der Eignung für eine militärische Laufbahn geht.

b) Gneisenaus Beitrag ‚Über das Avancement der Bürgerlichen zu Offizierstellen‘ erschien am 2. Juli 1808 in Königsberg im 5. Heft der Wochenschrift ‚Der Volksfreund‘. Der Publikationsort war eine Zeitschrift des sogenannten ‚Tugendbundes‘, eines Zusammenschlusses von Bürgern und Offizieren in Königsberg, dem Ort der preußischen Regierung und Reformtätigkeit von Januar 1808 bis Dezember 1809. Der ‚Tugendbund‘ war im April 1808 gegründet worden, um durch Diskussionen und Publikationen die Öffentlichkeit gegen die napoleonische Besatzung zu mobilisieren. Er besaß in ganz Preußen etwa 300 bis 400 Mitglieder. Auch ein Teil der Heeresreformer war dort Mitglied, so Hermann von Boyen und Karl von Grolman. Ende des Jahres 1809 löste Friedrich Wilhelm III. den Verein auf Veranlassung Napoleons auf.<sup>82</sup>

Der Text steht in Zusammenhang mit dem Immediatbericht der MRK vom 30. Juli 1808 und dem vom König am 6. August 1808 erlassenen ‚Reglement über die Besetzung der Stellen der Portepfeefähnliche und über die Wahl zum Offizier bei der Infanterie, Kavallerie und Artillerie‘, das die adligen Vorrechte aufhob, und besitzt Ankündigungs- und Werbecharakter. Gneisenau, der selbst aus bürgerlichen Verhältnissen stammte, hielt nachdrücklich fest:

„Die Geburt giebt kein Monopol für Verdienste; räumt man dieser zu viele Rechte ein, so schlafen im Schoße einer Nation eine Menge Kräfte unentwickelt und unbe-nutzt, und der aufstrebende Flügel des Genies wird durch drückende Verhältnisse gelähmt. Während dem ein Reich in seiner Schwäche und Schmach vergeht, folgt vielleicht in seinem elendesten Dorfe ein Cäsar dem Pfluge, und ein Epaminondas nährt sich karg von dem Ertrage seiner Hände.“<sup>83</sup>

Gneisenaus bildstarke Darstellung benutzte Beispiele aus der griechischen und römischen Antike und ging mithin davon aus, dass seine Leser\_innen diese kannten und verstanden. Der ‚Cäsar im Pfluge‘ und Epaminondas, ein

<sup>80</sup> Scharnhorst 1809a/2012, S. 144.

<sup>81</sup> Ebd., S. 143.

<sup>82</sup> Vgl. die kurze Skizze der Herausgeber zum ‚Tugendbund‘ in Scharnhorst 2009, S. 125.

<sup>83</sup> Gneisenau 1808a/1864, S. 688.

Staatsmann und Feldherr im antiken Theben, stehen für Talent und Genialität und für die negative Wirkung begrenzender sozialer und politischer Verhältnisse. Der Text will die Gegenwart durch Beispiele aus der Geschichte überzeugen, und die Antike, ganz zeittypisch, besaß für Gneisenau besonderes Gewicht. Gneisenau rief auch den Genie-Kult des Sturm und Drang sowie Begriffe und Argumentationsfiguren des frühen deutschen Idealismus auf, wie sie z.B. im ‚Ältesten Systemprogramm des deutschen Idealismus‘ (1796/97) zu finden sind,<sup>84</sup> und verband dies mit einem Entwurf der ‚Nation‘. Gneisenaus Plädoyer richtete sich auf eine grundlegende Umstellung der sozialen und politischen Ordnung:

„Man greife daher zu dem einfachen und sicheren Mittel, dem Genie, wo immer es sich auch befindet, eine Laufbahn zu öffnen, und die Talente und die Tugenden aufzumuntern, von welchem Range und Stande sie auch seyn mögen. Man schließe ebenfalls dem Bürgerlichen die Triumphpforte auf, durch die das Vorurtheil nur den Adlichen einziehen lassen will. Die *neue* Zeit braucht mehr als *alte* Titel und Pergamente, sie braucht frische That und Kraft“.<sup>85</sup>

Können und Bildung, gestützt auf die Grundidee der Gleichheit der Bürger, sollten für Gneisenau zukünftig das gesellschaftliche Fortkommen bestimmen. Gneisenaus Text stellt wie auch viele weitere aus seiner Hand Individualität und Fähigkeiten in den Mittelpunkt und nimmt in der pathetisch-kämpferischen Diktion Anleihen bei Texten der französischen Revolutionäre. Das Spannungsverhältnis zwischen einer ‚Verbürgerlichung der Armee‘ und dem ‚Volk in Waffen‘ wird abschließend deutlich, wenn Gneisenau seine Ausführungen im zweiten Abschnitt der Quelle dazu benutzt, um deren Funktion für die Tapferkeit im Gefecht herauszustellen.

<sup>84</sup> Dies bezieht sich auf Begriffsfelder wie Kraft/Kräfte, Freiheit, Genie und Schöpfung und auf die Betonung der Macht der Ideen. Vgl. Hegel 1796/97/1971.

<sup>85</sup> Gneisenau 1808a/1864, S. 688.

## Quellen und Literatur

### Gedruckte Quellen

- Diericke, Christoph Friedrich Otto von (1792/1969): Über die Veredlung des Soldaten. Erstes Fragment. In: Archiv für Aufklärung über das Soldatenwesen Bd. 1, Leipzig 1792. Wieder abgedruckt in: Die Bildung des Offiziers. Dokumente aus vier Jahrhunderten. Ausgewählt und kommentiert von Jürgen Bertram. Bonn, S. 159-162.
- Förster, Gerhard/Gudzent, Christa (Hrsg.) (1984): August Wilhelm Anton Neidhardt von Gneisenau. Ausgewählte militärische Schriften. Berlin (Ost).
- Friedrich Wilhelm III. (1807/1938/68): Richtlinien für die Reorganisation der Armee (1807). In: Vaupel 1938/68, S. 8-15.
- Gneisenau, August Neidhardt von (1808a/1864): Über das Avancement der Bürgerlichen zu Offizierstellen. Zeitungsartikel. Der Volksfreund. Nr. 5. 2. Juli 1808. In: Pertz, Georg Heinrich (1864): Das Leben des Feldmarschalls Grafen Neithardt von Gneisenau. Bd. 1, 1769-1810. Berlin, S. 688-689.
- Gneisenau, August Neidhardt von (1808b/1938/68): Denkschrift August 1808. In: Vaupel 1938/68, S. 549-552.
- Gneisenau, August Neidhardt von (1808c/1984): Freiheit der Rücken. Zeitungsartikel. Der Volksfreund 9. Juli 1808. In: Förster/Gudzent 1984, S. 115-117.
- Gneisenau, August Neidhardt von (1811/1984): Denkschrift an Staatskanzler Hardenberg und den König. In: Förster/Gudzent 1984, S. 163-189.
- Hardenberg, Karl August von (1807/1931): Rigaer Denkschrift (1807). In: Winter, Georg (Hrsg.) (1931): Die Reorganisation des Preußischen Staates unter Stein und Hardenberg. Erster Teil: Allgemeine Verwaltungs- und Behördenreform. Leipzig, S. 302-363.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1796/97/1971): Das älteste Systemprogramm des deutschen Idealismus (1796/97). In: Ders.: Werke Bd. 1. Auf der Grundlage der Werke von 1832-45 neu edierte Ausgabe. Red.: Eva Moldenhauer u. Karl Markus Michel. Frankfurt a.M., S. 234-236.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1903): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. I. Werke I. Hrsg. v. d. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin, S. 97-254.
- Humboldt, Wilhelm von (1809a/1903): Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission (8. Juli 1809). In: Ders.: Gesammelte Schriften (1903), S. 81-93.
- Humboldt, Wilhelm von (1809b/1903): Über Kadettenhäuser (9. Juli 1809). In: Ders.: Gesammelte Schriften (1903), S. 93-97.
- Humboldt, Wilhelm von (1809c/1993): Der Königsberger und der Litauische Schulplan (27. September 1809). In: Ders.: Werke Bd. 4. Hrsg. v. Flitner, Andreas/Giel, Klaus. Darmstadt, S. 168-195.
- Humboldt, Wilhelm von (1903): Gesammelte Schriften. Bd. X, II. Politische Denkschriften I. 1802-1810. Hrsg. v. d. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin.
- Humboldt, Wilhelm von (1935): Gesammelte Schriften. Bd. XVI. 4. Abt. Politische Briefe Bd. 1. Hrsg. v. d. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin/Leipzig.

- Immediatberichte der MRK: 25. September 1807 (S. 98-108); 15. März 1808 (S. 320-332); 8. Juni 1808 (S. 463-473); 30. Juli 1808 (S. 533-536). In: Vaupel 1938/68.
- Instruktion für die Examinationskommission (13. August 1808). In: Vaupel 1938/68, S. 547-548.
- Niebuhr, Barthold Georg (1926): Briefe Bd. I. 1776-1809. Hrsg. v. Gerhard, Dietrich/Norvin, William. Berlin.
- Scharnhorst, Gerhard von (1803): Bemerkungen über die Veranlassungen und den Zweck der militärischen Gesellschaft. In: Denkwürdigkeiten der Militärischen Gesellschaft in Berlin. Bd. II, 1. Berlin, S. 73-84. urn:nbn:de:bvb:12-bsb10595324-8.
- Scharnhorst, Gerhard von (1809a/2012): Denkschrift (November 1809). In: Scharnhorst 2012, S. 142-146.
- Scharnhorst, Gerhard von (1809b/2009): Denkschrift. Entwurf zur Errichtung einer Allgemeinen Militär-Akademie und Reform der Kadettenanstalten (15. Mai 1809). In: Scharnhorst 2009, S. 618-625.
- Scharnhorst, Gerhard von (1809c/2009): Denkschrift vor dem 2. Juli 1809. In: Scharnhorst 2009, S. 665-678.
- Scharnhorst, Gerhard von (2007): Private und dienstliche Schriften. Bd. 4. Hrsg. v. Johannes Kunisch in Verb. m. Michael Sikora. Bearb. v. Tilman Stieve. Köln/Weimar/Wien.
- Scharnhorst, Gerhard von (2009): Private und dienstliche Schriften. Bd. 5. Hrsg. v. Johannes Kunisch in Verb. m. Michael Sikora. Bearb. v. Tilman Stieve. Köln/Weimar/Wien.
- Scharnhorst, Gerhard von (2012): Private und dienstliche Schriften. Bd. 6. Hrsg. v. Johannes Kunisch in Verb. m. Michael Sikora. Bearb. v. Tilman Stieve. Köln/Weimar/Wien.
- Vaupel, Rudolf (1938/68): Die Reorganisation des Preussischen Staates unter Stein und Hardenberg. Zweiter Teil: Das Preussische Heer vom Tilsiter Frieden bis zur Befreiung 1807-1814. Neudruck der Ausgabe 1938. Osnabrück.

## Literatur

- Arndt, Ernst Moritz (1840): Erinnerungen aus dem äußeren Leben. Leipzig.
- Barclay, David E. (2001): Die Gegner der Reformpolitik Hardenbergs. In: Stamm-Kuhlmann, Thomas (Hrsg.): „Freier Gebrauch der Kräfte“. Eine Bestandsaufnahme der Hardenberg-Forschung. München, S. 217-229.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und oral history 3, Heft 1, S. 75-81.
- Clark, Christopher (2006): Preußen. Aufstieg und Niedergang 1600-1947. München.
- Clausewitz, Carl von (1832): Über das Leben und den Charakter von Scharnhorst (aus dem Nachlass). Sonderdruck Berlin, S. 1-48. <https://archive.org/stream/ueberdas-lebenund01clauuoft#page/n1/mode/2up> (Abruf 17.05.2020).
- Eckert, Georg (2016): Staatswissenschaftler, Staatsmänner, Staatsmechaniker: Politische Stile der preußischen Reformer. In: Forschungen zur brandenburgischen und preußischen Geschichte 1, N. F., S. 15-54.
- Frevert, Ute (2001): Die kasernierte Nation. Militärdienst und Zivilgesellschaft in Deutschland. München.

- Frie, Ewald/Planert Ute (Hrsg.) (2016): Revolution, Krieg und die Geburt von Staat und Nation. Staatsbildung in Europa und den Amerikas 1770-1930. Tübingen.
- Gall, Lothar (2011): Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt. Berlin.
- Gebhardt, Bruno (1896/1965): Wilhelm von Humboldt als Staatsmann. Bd. 1. Neudruck Aalen.
- Groppe, Carola (2016/2018): Die preußischen Reformer. Konzept und Fragestellungen einer kollektivbiographischen Analyse. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung 29, Heft 2, S. 192-207.
- Groppe, Carola (2018): Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871-1918. Wien/Köln/Weimar.
- Haussherr, Hans (1965): Hardenberg. Eine politische Biographie. III. Teil. Die Stunde Hardenbergs. Köln/Graz 2. Aufl.
- Hubatsch, Walther (1977): Die Stein-Hardenbergischen Reformen. Darmstadt.
- Kuhle, A. (2018): Die preußische Kriegstheorie und ihre Suche nach dynamischen Gleichgewichten. Berlin.
- Motschmann, Uta (Hrsg.) (2015): Handbuch der Berliner Vereine und Gesellschaften 1786-1815. Berlin/München/Boston.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 1, S. 121-138.
- Paret, Peter (1966): Yorck and the Era of Prussian Reform 1807-1815. Princeton/New Jersey.
- Paret, Peter (1993): Clausewitz und der Staat. Der Mensch, seine Theorien und seine Zeit (amerik. 1976). Bonn.
- Richter, Hedwig (2019): Reformerische Globalisierung. Neuordnungen vor dem Ersten Weltkrieg. In: Dies./Wolff, Kerstin (Hrsg.): Frauenwahlrecht. Demokratisierung der Demokratie in Deutschland und Europa. Hamburg, S. 145-165.
- Sikora, Michael (2010): Scharnhorst. Lehrer, Stabsoffizier, Reformier. In: Lutz, Karlheinz/Rink, Martin/von Salisch, Marcus (Hrsg.): Reform – Reorganisation – Transformation. Zum Wandel in den deutschen Streitkräften von den preußischen Heeresreformen bis zur Transformation der Bundeswehr. München, S. 43-64.
- Stübig, Heinz (1971): Militärische Jugenderziehung und preußische Heeresreform. In: Paedagogica Historica 12, S. 103-127.  
(<https://doi.org/10.1080/0030923720120106>, Abruf 10.05.2020).
- Stübig, Heinz (2009a): Scharnhorsts Bildungsverständnis im Spiegel seiner Ausbildung auf dem Wilhelmstein sowie seiner Tätigkeit in Hannover und Preußen. In: Ders. (2009c), S. 25-54.
- Stübig, Heinz (2009b): Scharnhorst – eine biographische Skizze. In: Ders. (2009c), S. 11-24.
- Stübig, Heinz (2009c): Gerhard von Scharnhorst – preußischer General und Heeresreformer. Studien zu seiner Biographie und Rezeption. Münster.
- Stübig, Heinz (2015): „Den Geist der Armee zu erheben und zu beleben, die Armee und Nation inniger zu vereinen“. Die nationalpädagogischen Vorstellungen der preußischen Militärreformer. In: Ders.: Mars und Minerva. Militär und Bildung in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. Marburg, S. 153-178.
- Sweet, Paul R. (1980): Wilhelm von Humboldt. A Biography. Vol 2: 1808-1835. Columbus/USA.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Eine Universität zu Berlin – Vorgeschichte und Einrichtung. In: Ders./McClelland, Charles (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden. Bd. 1. Berlin, S. 3-75.



- Teske, Michael (1964): Art. Gneisenau, August Wilhelm Anton Graf Neidhardt von. In: Neue Deutsche Biographie Bd. 6, S. 484-487 (Online-Fassung). <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118539957.html> (Abruf 02.05.2020).
- Vogel, Barbara (1983): Allgemeine Gewerbefreiheit. Die Reformpolitik des preußischen Staatskanzlers Hardenberg (1810-1820). Göttingen.
- Wehler, Hans-Ulrich (1996): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 1. Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära, 1700-1815. München 3. Aufl.
- Ziegler, Uwe (2014): Vom Fascinosum zum Tremendum? Konjunkturen der englischen Staats- und Gesellschaftsverfassung im preußischen Reformdiskurs 1790-1823. In: Ders./Carl, Horst (Hrsg.): „In unserer Liebe nicht glücklich“. Kultureller Austausch zwischen Großbritannien und Deutschland 1770-1840. Göttingen, S. 111-129.

### **Anschrift der Autorin**

Prof. Dr. Carola Groppe  
 Helmut-Schmidt-Universität  
 Universität der Bundeswehr Hamburg  
[groppe@hsu-hh.de](mailto:groppe@hsu-hh.de)

## Quelle

*Denkschrift Scharnhorsts (Königsberg?, Ende November 1809?)  
Nach einer maschinenschriftlichen Abschrift im Nachlass  
Gerhard Oestreichs.<sup>1</sup>*

*Examen zum Portepeefähnrich und zum Offizier.<sup>2</sup>*

Die Erfahrung hat gelehrt, wie wenig junge Leute, die sich zum Portepeefähnrich oder zum Offizier examinieren lassen, den Forderungen des Reglements entsprechen. Gleichwohl konnten diese fast nicht niedriger gestellt werden, und selbst wenn sie es wären, würde man dadurch vielleicht nichts gewonnen haben. Es liegt nämlich die Schwierigkeit offenbar darin, daß sich die allgemeine Bildung des Geistes, welche wir vom Offizier wünschen und fordern müssen, nicht durch eine Vorschrift so genau bezeichnen läßt, sondern daß den Examinatoren überlassen bleiben muß, sie durch eigenen Takt des Geistes zu erkennen und aus dem jungen Manne zu entwickeln!

Durch besondere Vorschriften Euer Exzellenz<sup>3</sup> für die Examinatoren kann diese Schwierigkeit vielleicht nie ganz gehoben, aber es kann ihnen dadurch der richtige Gesichtspunkt festgestellt werden.

Als Gegenstände, welche den Examinatoren näher vor Augen gerückt werden könnten, betrachte ich folgende Punkte:

Unter allgemeine Bildung verstehe ich den Umgang des Geistes mit irgend einem wissenschaftlichen Gegenstande, weil am Ende jede Übung des Denkvermögens in der wissenschaftlichen Form die Kräfte des Geistes bildet und den intellektuellen Menschen entwickelt. Dies ist das Allgemeine, ist das, was wir bedürfen und also etwas vom allgemeinen Wissen sehr verschiedenes.

---

<sup>1</sup> Die Herausgeber von Scharnhorsts Schriften halten fest: „Die Vorlage („Von der Hand Greulichs, von fremder Hand mit Scharnhorst unterschrieben“) im Heeresarchiv, Rep. 13 A Ober-Milit.Prüf.Kommission Nr. 1, ist wahrscheinlich 1945 verbrannt.“ Scharnhorst 2012, S. 142.

<sup>2</sup> In: Scharnhorst, Gerhard von: Private und dienstliche Schriften. Bd. 6, Geschäftsführender Kriegsminister und Ratgeber im Hintergrund (Preußen 1809–1811), hrsg. von Johannes Kunisch in Verbindung mit Michael Sikora, bearb. von Tilman Stieve. Köln/Weimar/Wien, Böhlau-Verlag 2012, S. 142-146. Textvorlage im Bestand des Geheimen Staatsarchivs Preußischer Kulturbesitz (GStA PK).

<sup>3</sup> Die Herausgeber von Scharnhorsts Schriften vermuten, dass diese Denkschrift für den Generalmajor von Diericke bestimmt war, der die militärische Examinationskommission leitete. Vgl. Scharnhorst 2012, S. 142.

Darum glaube ich, daß man dem Examinierenden die Wahl der Gegenstände freistellen müßte, so viel als dieses die Natur der Sache nur irgend verstattet. Die alten Sprachen dürfen als Geistesübung der Mathematik gleichgeachtet werden. Sie geben überdem den Vorteil, daß fast immer etwas alte Geschichte damit verbunden ist. Juristische und kameralistische Kenntnisse können nicht ohne Übung der Urteilkraft erworben werden und sind gewöhnlich mit etwas Geschichte, Statistik und mit Sprachkenntnissen verbunden; auch geben sie dem Individuum eine große Brauchbarkeit in mancherlei Verrichtungen, die im Militär vorkommen, ohne gerade militärisch zu sein. Die bürgerliche Baukunst ist dem technischen der Kriegskunst sehr nahe verwandt. Man kann diese Gegenstände nicht dem militärischen Wissen vollkommen gleichachten, und die Examinatoren dürfen nicht fürchten, daß man ihnen darin eine schulgerechte Prüfung verlangt. Dies würde ein ganz falsches Auffassen dieser Ansicht voraussetzen; aber je mehr man jene Zivilfächer in die Prüfung hineinziehen kann, um so weniger wird man sich der Gefahr aussetzen, ganz rohe und unwissende Menschen zu Offizieren nehmen zu müssen.

Denn da es eine Unmöglichkeit, auch dem Geiste und Bedürfnis der Zeit ganz entgegen ist, daß alle Offiziere auf eigenen militärischen Schulen erzogen werden, so kann man auch auf keine bestimmte und präzise militärische Bildung rechnen, und wenn man nun die jungen Leute vom Offizierstande ausschließen wollte, die sich nicht gerade auf Mathematik, Planzeichnen und Fortifikation gelegt haben, so würde es an Subjekten fehlen und man wird bei dieser verringerten Konkurrenz, wie die Erfahrung gelehrt hat, in Gefahr kommen, die ganze Einrichtung scheitern zu sehen.

Übrigens wird man jungen Leuten, welche das Recht zum Offizierstande mehr durch Kenntnisse aus dem Zivil- als Militär-Fach erworben hätten, das Nachstudieren der militärischen Gegenstände zur Pflicht machen. Wenn sie dieser Pflicht nicht nachkommen, so ist der Fall nicht verschieden von dem, wo ein junger Militär seine militärischen Kenntnisse nicht weiter ausbildet, in welchem Falle sie ihm schwerlich lange brauchbar bleiben und also für den Stand nicht mehr Nutzen haben werden als Kenntnisse aus Zivil-Fächern.

Dies ist, was ich über die Gegenstände der Prüfung bei mir denke. Es schien mir vorzüglich darauf anzukommen, einen Geist der Liberalität bei den Examinatoren zu wecken, der die scharfen Grenzlinien oder gar Ängstlichkeit in den Ansichten vermiede und nur immer die große Ansicht vor Augen hätte, dem Offizier-Stande gebildete, geistesgewandte Subjekte zuzuwenden.

Ein zweiter, nicht weniger wichtiger Punkt betrifft den Geist der Prüfungen in den vorgeschriebenen Gegenständen.

Jede Wissenschaft erhält einen durch unsern besondern Zweck modifizierten Charakter.

In der Mathematik müssen wir vorzüglich auf Klarheit der Begriffe, in der Fortifikation auf praktische Fertigkeit in den dabei vorkommenden Berechnungen in der historischen Kenntnis aller Teile und der wichtigsten Dimensionen sehen. Große Ansichten kann man hier nicht fordern, sie gründen sich auf eine Übersicht des Ganzen, von der nicht die Rede sein kann. In dieser Rücksicht hat mir die dem Portepeefähnrich v. Bremer gemachte Frage, was sich Vauban bei den zusammenhängenden Feldverschanzungen gedacht hat, nicht zweckmäßig geschienen. In der Geschichte aber kommt es uns gerade auf große Ansichten, auf einen eine ganze Portion umfassenden Überblick an. Hätte der junge Mann die neuere Geschichte auf irgend eine Art in großen Gruppen aufgefaßt, z.B. die Macht der Araber, Karls des Großen, der katholischen Kirche, die Kreuzzüge, die Reformation, die Entdeckung der neuen Welt usw., so könnte man ihm das historische Detail erlassen, wobei man immer in Gefahr ist, dem Gedächtnis einen Vorzug vor dem Verstande zu geben. Ebenso ist es wichtig zu sehen, ob der Examinierte von den einzelnen großen Partien oder von dem Leben großer Männer eigentümliche Ansichten hat.

In der Kriegeskunst endlich ist es vorzüglich die Urteilkraft und der vorurteilslose freie Gebrauch des natürlichen Verstandes, die zu prüfen sind.

Noch möchte einiges über die Grenzen zu bestimmen sein, in welchen sich die Examinatoren in den einzelnen Fächern zu halten haben. Wenn sie in der Mathematik von dem Leichten zum Schweren fortgehen, in der Feldfortifikation mehr das Technische, was bei der Ausführung vorkommt, vor Augen haben und in der permanenten Fortifikation überhaupt bei den Elementen stehen bleiben, so werden sie nicht leicht zu viel von dem Examinierten fordern. In der Geschichte und Geographie ist die Bestimmung schwieriger.

Vielleicht müßte man sich beschränken, von den Portepeefähnrichen einige Kenntnisse der alten Geschichte bis zur Teilung des Römischen Reiches nach einem bestimmten Buche und von der vaterländischen Geschichte den Ursprung des Königlichen Hauses, die Vereinigung Preußens mit der Mark, das Leben des großen Kurfürsten und Friedrichs 2. zu fordern. Für den Portepeefähnrich, der sich zum Offizier examinieren läßt, käme die Geschichte des Mittelalters hinzu.

Ein Buch, nach welchem examiniert wird, zu bestimmen, scheint mir notwendig, teils weiß der Lehrer dann, wie weit er gehen kann, teils richtet sich der Geist der Prüfung nach dem Geiste des Buches. Bredow Darstellung der wichtigern Begebenheiten der allgemeinen Weltgeschichte<sup>4</sup> wird jetzt von

---

4 Der Beschreibung nach dürfte es sich um Gabriel Gottfried Bredows 'Umständlichere Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte' (Altona 1804, 655 S.) handeln. Das Buch war explizit für den Geschichtsunterricht in Bürger- und Landschulen gedacht. Es beginnt mit einem Kapitel „Was lernt man aus der Geschichte?“

allen Schulleuten sehr geschätzt, vielleicht eignet es sich auch besonders für unsern Zweck. Es hat wenigstens einen großen Vorzug dadurch, daß eine gedrängte Einleitung dem Buche vorangehet und Tabellen mit demselben verbunden sind. Auch sind die Begebenheiten mehr zusammen gehalten und gruppiert, anstatt in einer charakterlosen chronologischen Ordnung nebeneinander aufgereiht zu sein.

In der Geographie scheint man sich vorzüglich nach dem Examinierenden richten zu müssen. Mathematische Geographie wird noch nicht auf allen Schulen gelehrt, und oft gehen die wenigen mathematischen Begriffe, die dadurch in einen Kopf kommen, sehr bald wieder verloren, wenn er sonst keine Mathematik getrieben hat. Dagegen werden nicht leicht einem jungen Menschen, der auf Schulen gewesen, die allgemeinen Kenntnisse von der Einteilung der Länder, ihren Hauptstädten, der Volksmenge, dem Flächeninhalte und den Hauptflüssen fehlen. Die Kenntnis der Gebirgszüge, so interessant sie dem Militär ist, kann schon weniger gefordert werden. Dergleichen wird nur an wenig Orten gelehrt.

Wenn man auf die Idee kommen sollte, daß die Forderungen dadurch gar zu sehr herabgestimmt und der Zweck aufgeopfert würde, so darf man nur an den Grad der Unwissenheit und Unerzogenheit denken, in welchem sonst die meisten Junker zu dem Regimente kamen, und man wird finden, daß man immer noch genug gewinnt.

Die Kriegeskunst im engern Sinne ist eigentlich in dem Regulativ zur Bestimmung der Kenntnisse für den Portepée-Fähnrich, der Offizier werden will, nicht genannt, gleichwohl sind öfter dergleichen Fragen vorgelegt worden, z.B. in der Aufgabe, welche den Portepée-Fähnrichen v. Mansbach und v. Oettinger vorgelegt wurde, den Angriff und die Verteidigung einer mit wenig Strichen bezeichneten Stellung anzugeben. Ähnliche Fälle sind mir noch andere bekannt.

Wenn es auch hierbei wirklich auf bloße natürliche Geisteskräfte und nicht auf erworbene Kenntnisse ankäme, so ist doch eine durch fortgesetzte Betrachtung des Gegenstandes erzeugte Vertrautheit des Verstandes mit demselben nötig, die man nicht von ganz jungen Leuten erwarten kann. Die richtige Antwort mag in ihnen liegen, aber wer gibt den jungen Leuten das Vertrauen zu ihrem Verstande, daß die natürlichste Antwort die beste sei. Er wird nach positiven Kenntnissen in sich suchen, die er nicht hat, und darüber in Verlegenheit geraten. Die weitläufige wortreiche Beantwortung dieser Aufgabe beweist dies. Wenn ich es daher auch nicht unzweckmäßig finde, daß man den jungen Leuten zur Prüfung ihrer natürlichen Fähigkeiten als Soldat einige Fragen aus der angewandten Taktik tut, so müßten diese doch

---

und geht sowohl kulturgeschichtlich als auch ereignis- und politikgeschichtlich, ausgehend vom antiken Ägypten, vor.

so sein, daß sie nicht imponieren und dem Berufe eines subalternen Offiziers nahe genug liegen, um voraussetzen zu können, daß der junge Mann seine Aufmerksamkeit schon einmal auf Gegenstände der Art gerichtet hat. Zum Schlusse dieser Bemerkungen muß ich noch die eine machen, daß der Geist der Prüfungen unstreitig auf den Geist der Studien zurückwirkt. Je mehr man in diesen der geübtern Geisteskraft vor dem bloßen Gedächtnis den Vorzug gibt, um so mehr wird man die jungen Leute auffordern, mit dem Geiste und nicht mit dem bloßen Gedächtnis aufzufassen.

Scharnhorst.

### *Gneisenau über das Avancement der Bürgerlichen zu Offizierstellen.<sup>5</sup>*

Es ist hie und da im Publico noch immer nicht der Wahn vertilgt, als ob in der Regel nur Adliche zu den Offizierstellen in der Armee gelangen könnten, ohngeachtet unser gerechter Monarch durch die in den letzten Zeiten so häufigen Ernennungen bürgerlich geborner Männer zu Offizieren seine Grundsätze über diesen Gegenstand hinlänglich bekundet hat. Wir glauben mit Gewißheit versichern zu können, daß das, was in dieser letzten Zeit als Grundsatz galt, nächstens werde zum Gesetz erhoben werden. Es ist dem erleuchteten Monarchen nicht entgangen, daß alle Kräfte geweckt und jeder Kraft ein ihr angemessener Wirkungskreis gegeben werden müsse. Die Geburt giebt kein Monopol für Verdienste; räumt man dieser zu viele Rechte ein, so schlafen im Schoße einer Nation eine Menge Kräfte unentwickelt und unbenutzt, und der aufstrebende Flügel des Genies wird durch drückende Verhältnisse gelähmt. Während dem ein Reich in seiner Schwäche und Schmach vergeht, folgt vielleicht in seinem elendesten Dorfe ein Cäsar dem Pfluge, und ein Epaminondas nährt sich karg von dem Ertrage seiner Hände. Man greife daher zu dem einfachen und sicheren Mittel, dem Genie, wo immer es sich auch befindet, eine Laufbahn zu öffnen und die Talente und die Tugenden aufzumuntern, von welchem Range und Stande sie auch seyn mögen. Man schließe ebenfalls dem Bürgerlichen die Triumphpforte auf, durch die das Vorurtheil nur den Adlichen einziehen lassen will. Die *neue* Zeit braucht mehr als *alte* Titel und Pergamente, sie braucht frische That und

<sup>5</sup> In: Pertz, Georg Heinrich (1864): Das Leben des Feldmarschalls Grafen Neithardt von Gneisenau. Erster Band 1760 bis 1810. Berlin: Georg Reimer. S. 688-689. (Erstabdruck: Der Volksfreund, Heft 5, 2. Juli 1808).

Kraft, dies hat der Monarch erwogen, indem er die Talente aller Stände zu gleichen Ansprüchen an Militärbeförderungen berechnete und ein Verfahren aufhob, dem nur das Herkommen und Nepotismus, keineswegs aber irgend ein Gesetz, das Wort redeten.

Während der Belagerung von Colberg wurden mehrere Feldwebel dieser Garnison zu Offizieren ernannt; sie fühlten sich durch ihren neuen Stand so geehrt, daß sie die größten Aufopferungen in ihren Dienstpflichten bewiesen. Sie wurden alle nachher, keinen ausgenommen, getödtet oder schwer verwundet. Ihre Beförderung und die ausgetheilten Verdienstmedaillen belebten den Eifer der Unteroffiziere und Gemeinen so sehr, daß sogar kein Bataillonsschreiber, die häufig von andern Dienstleistungen dispensirt werden, von einem Gefechte daheim blieb. Das Füsilier-Bataillon Möller hatte durch diesen Umstand drei Bataillonsschreiber nach einander getödtet oder verwundet. Einer von denselben erhielt einen Schuß in den Schenkel; er ließ sich verbinden, ergriff, da er nicht mehr gehen konnte, das Pferd eines todgeschossenen Husaren, schwang sich darauf und ging von Neuem ins Gefecht. Eine zweite Kugel zerschmetterte ihm das Armgelenke. Wunder der Tapferkeit können hervorgebracht werden, wenn dem Soldaten der Gedanke vorschwebt, daß er durch seinen Muth es binnen Kurzem dahin bringen könne, auf derselben Stufe, als der ihm befehlende Offizier zu stehen.

## Ein frühes Manuskript von Berthold Otto über den Liberalismus

Bei der hier in Ausschnitten abgedruckten Quelle handelt es sich um ein handschriftliches, undatiertes Manuskript von Berthold Otto (1859-1933), das unter dem Titel „Der Liberalismus“ verzeichnet ist.

Die Quelle befindet sich im Nachlass von Berthold Otto,<sup>1</sup> der im Jahr 1998 als Schenkung der Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde in die Obhut des Archivs der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung übergeben wurde. Ein Vergleich mit weiteren handschriftlichen Dokumenten Ottos bestätigt, dass das unsignierte Manuskript aus der Hand Ottos stammt.

Das überlieferte Manuskript besteht aus 75 einseitig beschriebenen Blättern mit einer Abmessung von 23 cm x 18 cm (H x B); bei dem Papier handelt es sich um ein festes, holzschliffiges Schreibpapier industrieller Fertigung mit leicht versiegelter Oberfläche; der Beschreibstoff ist schwarze Tinte, gelegentlich finden sich kleinere, mit dem Bleistift gemachte Anmerkungen.

Das vorliegende Manuskript setzt sich aus fünf Teilabschnitten bzw. Kapiteln zusammen, die entweder aufgrund von Überschriften bzw. durch die Vergabe von Seitenzahlen durch den Verfasser strukturiert sind. Das auffallend vom ersten Abschnitt abweichende Schriftbild der folgenden Teilabschnitte legt nahe, dass das Manuskript in zwei Bearbeitungsphasen entstanden ist.<sup>2</sup> Ein Inhaltsverzeichnis oder auch ein Vorblatt zu dem Manuskript fehlt.

---

<sup>1</sup> Dieser wird im Archiv der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Abteilung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation verwahrt. Darin finden sich neben zahlreichen Manuskripten von Otto auch Lebensdokumente von ihm und weiteren Familienmitgliedern sowie eine sehr umfangreiche Korrespondenz des Pädagogen.

<sup>2</sup> Der Abgleich der Handschrift von Berthold Otto anhand von Briefen Ottos an Rudolf Stoehs und Friedrich Paulsen sowie mit seinen Vorlesungsaufzeichnungen legt nahe, dass das überlieferte Manuskript „Der Liberalismus“ in den frühen 1880er Jahren niedergeschrieben wurde. Beim ersten Teil ist davon auszugehen, dass es sich um eine Reinschrift der ersten Entwurfsfassung handelt. Die übrigen drei Teile sind weniger akkurat in der Ausführung, was die Vermutung nahelegt, dass hier eine Entwurfsfassung vorliegt.



Das überlieferte Konvolut beginnt mit dem II. Kapitel „Verständigung über einige Grundbegriffe des Liberalismus“. Der handschriftliche Vermerk „cap I [Volkstheorie als [...] psychologische Erscheinung [...] s. Schulreform 1898 No 27“<sup>3</sup> verweist auf den Abdruck an anderer Stelle. Das vorliegende II. Kapitel hat einen Umfang von 29 Seiten, die Nummerierung findet sich bis Blatt 7 in der oberen linken Ecke, ab Blatt 8 in der oberen rechten Ecke und wurde vom Autor selbst vorgenommen. Einige Seiten zeigen leichte Überarbeitungsspuren wie Streichungen und Überschreibungen. Nachträgliche Einfügungen, notiert am unteren Blattrand, sind mit einem Stern bzw. Kreuz versehen; das Symbol im Fließtext zeigt die Platzierung der Passagen an; kleinere Einfügungen stehen über einer geschwungenen Klammer oberhalb der Textzeile.

Zu Beginn des III. Kapitels ist abweichend vom sonst gebräuchlichen Beschreibstoff Tinte mit Bleistift bzw. Kopierstift am oberen Rand des Blattes Nr. 30 vermerkt: „Liberalismus Kap. III psychologische Gestaltung einer politischen Theorie“. Die Wahl des Beschreibstoffes und auch die äußerst gedrängten – ja fast gequetschten – Buchstaben lassen den Schluss zu, dass diese Kapitelzuordnung und Titelvergabe nachträglich vom Autor vorgenommen wurde. Das Kapitel beginnt in der Originalnummerierung mit Blatt 1.<sup>4</sup> Der nächste inhaltliche Abschnitt, durch eine Überschrift „Haltung des Liberalismus zur Demokratie“ mit Unterstreichung gekennzeichnet, folgt dieser Zählung.<sup>5</sup> Der darauf folgende Abschnitt, überschrieben mit Bleistift „Liberalismus cap VIII“ und einer ebenfalls in Bleistift notierten Ergänzung am unteren Blattrand „zusammenfassende logische Prüfung des Liberalismus. Innere Widersprüche“ beginnt mit einer neuen Zählung und umfasst 30 Seiten.<sup>6</sup>

Bei dem vorliegenden Manuskript handelt es sich daher mit großer Wahrscheinlichkeit um eine Vorstudie bzw. einen Teil einer von Berthold Otto geplanten Dissertation; es entstand um 1882. Otto hatte 1878 in Kiel das Studium der klassischen Philologie und der Philosophie aufgenommen, später widmete er sich in Berlin – wie er selbst schreibt – dem Arabischen, dem

---

<sup>3</sup> Im Heft Nr. 27 der von Reinhold Jentzsch in Leipzig herausgegebenen Zeitschrift „Die deutsche Schulreform. Wochenschrift für psychologische Politik und Pädagogik“ sind Passagen von Ottos „Der Lehrgang der Zukunftsschule“ abgedruckt.

<sup>4</sup> Die Blätter des Teilkapitels sind am oberen rechten Rand mit Nummerierungen versehen, die Zählung beginnt mit 1 und endet bei Blatt 11. Bei der nachträglichen Paginierung des Gesamtkonvolutes wurde die originale Seitennummerierung durchgestrichen und durch eine durchgehende Paginierung des Manuskriptes ersetzt, sodass die neue Zählung Blatt 30 bis 40 ausweist, DIPF/BBF/ARCHIV OT 342.

<sup>5</sup> Die originale Seitenzählung weist Blatt 12 bis Blatt 16 aus. Die nachträglich geänderte Paginierung weist nun Blatt 41 bis 45 aus. Ebd.

<sup>6</sup> Die nachträglich geänderte Paginierung weist nun Blatt 46 bis 75 aus. Ebd.

Syrischen, der klassischen Philologie, der Philosophie, der Geschichte, der Nationalökonomie und der Finanzwirtschaft – schließlich bei Paulsen auch der Pädagogik.<sup>7</sup> Berthold Ottos Biograph, Paul Baumann, berichtet darüber und diese Erzählung wird in der Folge immer wieder angeführt (z.B. Scheibe 1999, S. 82).<sup>8</sup> Otto habe das Studium mit einer Doktorarbeit bei Friedrich Paulsen (1846-1908) an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin beschließen wollen. Sein erklärtes Ziel war es, eine Laufbahn als Hochschullehrer einzuschlagen. Die von Otto projektierte Dissertation über den Liberalismus – so jedenfalls berichtet Baumann – stieß allerdings auf keine wirkliche Gegenliebe Paulsens. Der nämlich schien die geplante Studie nicht für eine wissenschaftliche Arbeit im engeren Sinne zu halten. Bertold Otto habe vorgeschwebt, den Liberalismus als eine ‚Volkstheorie‘ zu untersuchen, als eine im Volke beobachtbare Position oder Weltanschauung und nicht etwa – wie vorgeschlagen – anhand von vorliegenden Texten, etwa Zeitungstexten. Otto selbst schreibt dazu:

„Ich weiß nicht, ob ich es schon mitgeteilt habe, daß ich noch einen letzten Versuch machte, durch eine halb und halb der herrschenden Auffassungsweise entgegenkommende Arbeit, eine Darstellung des ‚begrifflichen und ästhetischen Zusammenhangs der platonischen Politik‘ mir die schon schwindenden Aussichten auf den Dr. phil. zu retten. Aber ich war mir über die Prinzipien der geisteswissenschaftlichen Arbeiten schon allzu klar geworden, und die Art und Weise, wie ich diese Schrift hätte abfassen müssen, schien mir, wenn ich mich mit einer solchen Arbeit in die gelehrte Welt einführen wollte, geradezu als Heuchelei. Ich hätte so getan, als ob ich Ausführungen für wissenschaftlich hielt, die man zwar auf Universitäten allgemein für wissenschaftlich hält, denen ich aber von meinem Standpunkte aus dieses Prädikat in keiner Weise zugestehen kann. Die Vorarbeiten zu der Arbeit liegen noch wohlbehalten da seit fast einem Vierteljahrhundert.“<sup>9</sup>

Berthold Otto verließ schließlich 1838 die Universität zu Berlin ohne akademischen Abschluss, sein Lehrer Friedrich Paulsen hatte ihm geraten, Teile seiner Ausführungen als Einzelartikel in Zeitschriften zu publizieren und sagte seine Mithilfe bei der Vermittlung geeigneter Organe zu. Zudem war er maßgeblich an der Entscheidung Ottos, künftig als Hauslehrer zu arbeiten, beteiligt. Der Nachlass von Berthold Otto enthält neun Briefe und Postkarten

<sup>7</sup> Vgl. Ottos Aussagen in einem Brief an Dr. Buzello, abgedruckt in den Rundbriefen des Berthold-Otto-Kreises, DIPD/BBF/ARCHIV OT 160, Bl. 37.

<sup>8</sup> Vgl. Baumann 1958, S. 55/56; Baumann bezieht sich u.a. auf Briefe, die 1905 an einen Dr. Buzello geschrieben wurden und 1966 in den ersten drei Rundbriefen des „Berthold-Otto-Kreises“ wieder abgedruckt werden; vgl. dazu Ketelhut 2017, S. 159; die Rundbriefe finden sich in DIPD/BBF/ARCHIV OT 160, die abgedruckten Briefe Ottos an Dr. Buzello auf Bl. 9-14, 16-19 und 35-40.

<sup>9</sup> Otto an Buzello, Brief vom 6. Juni 1905, abgedruckt in den Rundbriefen des Berthold-Otto-Kreises, DIPD/BBF/ARCHIV OT 160, Bl. 39 RS.

von Friedrich Paulsen und zahlreiche Abschriften, Kopien und auch Originalbriefe von Berthold Otto, die beredt Zeugnis davon geben, dass es einen regen Austausch zwischen beiden gab, Otto regelmäßig über seine berufliche Entwicklung in Herne und seine Unterrichtstätigkeit berichtete und beide ihre schriftstellerischen bzw. wissenschaftlichen Abhandlungen austauschten.<sup>10</sup>

Berthold Otto ist als Reformpädagoge vor allem mit der Gründung der Hauslehrerschule in Lichterfelde und mit der dort praktizierten und von ihm beschriebenen und propagierten Unterrichtsform des „Gesamtunterrichts“,<sup>11</sup> jüngst auch „als pädagogischer Unternehmer“<sup>12</sup> rezipiert worden. In unterschiedlicher Weise wird dabei auf Ottos „eigenwillige“ und „widersprüchliche“ politische Schriften<sup>13</sup> eingegangen. Während der noch zu den Mitgliedern des Berthold-Otto-Kreises gehörende Wolfgang Scheibe<sup>14</sup> die von ihm selbst angeführte Einschätzung Ottos, dass seine politischen und die pädagogischen Arbeiten im Zusammenhang stünden, ignoriert,<sup>15</sup> widmen sich Benner und Kemper in ihrer Sammlung und Kommentierung von Texten der Reformpädagogik einem der „schillerndsten“ Begriffe Ottos, dem eines „volksorganischen Handelns und Denkens“. Er stelle die Verbindung zwischen den politischen und pädagogischen Schriften dieses Reformers her.<sup>16</sup> Sie sehen in diesem Begriff und in seinen unterschiedlichen Dimensionen allerdings nicht etwas, was dem Ziel einer Erziehung zu Urteilsbildung und Toleranz, wie sie mit den von Otto entwickelten Unterrichtsverfahren, etwa mit dem Gesamtunterricht, verfolgt werden können, letztlich entgegensteht.<sup>17</sup> Barth und Henseler haben nach der von Kreitmair<sup>18</sup>, ebenfalls Mitglied des Berthold-Otto-Kreises, veröffentlichten Textsammlung Ottos und der Publikation durch Benner und Kemper eine Zusammenstellung nicht nur pädagogischer und psychologischer, sondern eben auch einiger politischer Texte Berthold Ottos herausgegeben<sup>19</sup> und interpretieren die politische Positionie-

<sup>10</sup> Dass sich im Nachlass von Berthold Otto neben den Briefen von Friedrich Paulsen, der am 14. August 1908 verstarb, auch Originalbriefe von Berthold Otto befinden, ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass Rudolf Paulsen (1883-1966), der Sohn von Friedrich Paulsen, Franziska Otto (1888-1971) geheiratet hatte, in der Berthold-Otto-Schule wirkte und so die Familienkorrespondenz beieinander hielt. Im letzten Brief an Otto äußerte sich Paulsen sehr skeptisch zu der geplanten Eheschließung. Paulsen an Otto, Brief vom 5. August 1908. DIPF/BBF/ARCHIV OT 470, Bl. 9-10.

<sup>11</sup> Z.B. Scheibe 1999; Benner/Kemper 2001.

<sup>12</sup> Ketelhut 2016.

<sup>13</sup> Link 2012, S. 470.

<sup>14</sup> Vgl. Ketelhut 2017, S. 157.

<sup>15</sup> Scheibe 1999, S. 84f.

<sup>16</sup> Benner/Kemper 2003, S. 171.

<sup>17</sup> Ebd., S. 174.

<sup>18</sup> Kreitmair 1963.

<sup>19</sup> Barth/Henseler 2008.

rung Ottos, die er vor allem mit seiner Konzeption des „volksorganischen Denkens“ vornimmt, eher harmlos als wiederkehrende „zentrale Denkfigur“ des Versuchs einer „Vermittlung von Gemeinschaft und Individuum“.<sup>20</sup> Dagegen werden die politischen Auffassungen Berthold Ottos Jürgen Oelkers in seiner „kritischen Dogmengeschichte“ zum Beleg einer spezifisch deutschen Variante der Reformpädagogik, deren Dekonstruktion er sich in seinen Arbeiten zum Ziel gesetzt hat. Oelkers skizziert an mehreren Stellen die Verbindung liberaler Erziehungsideen mit einem autoritären Staatsverständnis<sup>21</sup> (und mit einer insgesamt „antiliberalen Überzeugung“,<sup>22</sup> in deren Mittelpunkt eben die Konzeption des „volksorganischen Denkens“ stehe), weil dieses immer schon eine mit dem Volk ursprünglich gegebene Einheit unterstellt. Am Ende verhindere dieses auch, dass Ottos pädagogische Praxis zu einem „Modell liberaler Erziehung“<sup>23</sup> wird. Für Oelkers steht Berthold Otto so geradezu stellvertretend für die Verbindung progressiver pädagogischer Motive mit einer konservativen, antiliberalen Kulturkritik und für eine Fixierung auf den Gedanken einer natürlichen Gemeinschaft, die schließlich eine Entwicklung demokratischer Traditionslinien neuen Erziehungsdenkens in Deutschland weitgehend verhinderten.<sup>24</sup> Ähnlich kritisch kommentieren auch Schnücker und Weiß die Konzeption von Gemeinschaft und die politische Positionierung Ottos.<sup>25</sup> In einem Aufsatz im „Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)“<sup>26</sup> thematisiert Roland Bast schließlich das Verhältnis zwischen „Konservativer Revolution“<sup>27</sup> und Reformpädagogik.<sup>28</sup> Ausdrücklich rekurriert Bast auf eine Zuordnung Ottos, die prominent bei der Neuauflage der Dissertation Mohlers über die „Konservative Revolution“

---

<sup>20</sup> Ebd., S. 10.

<sup>21</sup> Oelkers 1989, S. 67.

<sup>22</sup> Ebd., S. 150.

<sup>23</sup> Ebd., S. 215.

<sup>24</sup> Ebd., S. 72.

<sup>25</sup> Vgl. Schnücker 1990 und Weiss 1994.

<sup>26</sup> Keim/Schwerdt 2012.

<sup>27</sup> Vgl. die Darstellung einer bestimmten Fassung des konservativen Denkens, für die dieser Begriff sich schon in der Weimarer Republik einbürgerte; er wurde später aber vor allem durch Mohler geprägt, der 1949 in Basel bei Hermann Schmalenbach und Karl Jaspers mit einer Arbeit über die Konservative Revolution promovierte. Vgl. zu einer „Anatomie der Konservativen Revolution“ auch Breuer 1995. Die Arbeit Mohlers wurde erstmals 1950 veröffentlicht und seit 1972 mehrfach als „Handbuch“ und um eine ausführliche Bibliographie ergänzt vgl. Mohler 1972, später unter Mitarbeit von Weissmann herausgegeben, vgl. Mohler/Weissmann 2005. Dieses Handbuch wurde mit den Jahren zu einer Art Selbstverständigungstext der Neuen Rechten, in und mit dem diese sich Traditionen zu schaffen und auch Differenzen gegenüber dem Nationalsozialismus hervorzuheben versuchte.

<sup>28</sup> Bast 2012.

vorgenommen wurde, nämlich ihn zu den Wissenschaftlern im „Umkreis der Konservativen Revolution“ zu zählen.<sup>29</sup> Bast urteilt abschließend über Otto:

„Bei Otto lassen sich somit die für einen großen Teil der deutschen Reformpädagogik typischen kulturkritischen Ideologeme und Argumentationsmuster erkennen, wie sie auch für wesentliche Vertreter der Konservativen Revolution charakteristisch waren. Sein organologisches Denken, das im Anschluss an die Romantik die mechanische Zerrissenheit der Gesellschaft überwinden wollte, sowie sein Verständnis von Volk als integrations- und identitätsstützende Gemeinschaft der Individuen waren Grundprämissen seines pädagogischen Denkens, dessen praktische Konsequenzen sich nur vor diesem Hintergrund angemessen interpretieren lassen.“<sup>30</sup>

Wie uneindeutig und ambivalent das Verhältnis zwischen progressiver Pädagogik, dem Konservatismus und rechten und linken politischen Positionierungen in der Weimarer Republik ist, zeigt sich auch bei anderen Pädagogen, so etwa bei Paul Oestreich,<sup>31</sup> wenn er sich auch mit seinem Pazifismus deutlich von Berthold Otto und dessen Einschätzungen aus dem Jahr 1919 zum Krieg als Erzieher<sup>32</sup> unterschied:

„Das vielgestaltige Ideenkonglomerat der Konservativen Revolution bezeichnet jene Ausformung konservativen Denkens während der Weimarer Republik, das seine Stoßrichtung gegen die Ideen der Aufklärung durch die Aufnahme jakobinisch-revolutionärer Elemente noch einmal verschärft hatte und zu jenem politisch-symbolischen Feld gehörte, an dem auch der Nationalsozialismus partizipierte. So sehr sich konservatives und sozialistisches Denken während der Weimarer Zeit in ihren Zukunftsvisionen inhaltlich unterschieden, so bestand doch eine Nähe in der gemeinsamen Abwehrhaltung gegen Individualismus und Liberalismus und in der ‚revolutionären‘ Grundhaltung. Zum revolutionären Konservatismus bekennt sich Oestreich im Übrigen selbst – zumindest dem Begriff nach, der während der Weimarer Zeit noch ein politisch offener war [...]“.<sup>33</sup>

Für die hier angeführten Positionierungen Berthold Ottos im Kontext des politischen Konservatismus um die vorletzte Jahrhundertwende und in der Weimarer Republik ist vor allem Ottos Schrift „Der Zukunftsstaat als soziali-

<sup>29</sup> Vgl. hier Mohler/Weissmann 2005, S. 363. Aufgrund der politischen Funktion der Arbeiten Mohlers bzw. des Handbuchs (vgl. Fußnote 10) ist hinsichtlich der hier vorgenommenen Einordnungen von Personen in den Umkreis der Konservativen Revolution durchaus Vorsicht geboten – erfolgen sie schließlich doch auch aus Interesse an unterschiedlichen Formen der Traditionsbildung. Dennoch ist eine Nähe Ottos, vor allem mit seiner Schrift über eine sozialistische Monarchie als Zukunftsstaat zu dem, was die Denker dieses Kreises ausmachte, unverkennbar.

<sup>30</sup> Bast 2012, S. 119.

<sup>31</sup> Vgl. etwa die Ausführungen bei Julia Kurig 2015, S. 90-100.

<sup>32</sup> Otto 1925, S. 95-97.

<sup>33</sup> Kurig 2015, S. 94.

stische Monarchie“, die 1910 erschien,<sup>34</sup> bedeutsam. In der Einleitung erwähnt Otto, dass er an ihr 30 Jahre lang gearbeitet habe.<sup>35</sup> Im vierten Abschnitt, getitelt „Skizze einer psychologischen Staatstheorie“, vermutet er, dass die Arbeit anders ausgefallen wäre, „wenn sie rascher auf die ursprüngliche Gestaltung der Gedankengänge gefolgt wäre, wenn sie also um das Jahr 1885 herum niedergeschrieben“ worden wäre.<sup>36</sup> Damit bezieht Berthold Otto sich auf die frühen Arbeiten, wie sie mit dem hier vorgestellten Manuskript vorliegen. Berthold Otto hat – so stellt er es jedenfalls im Rückblick, etwa 1905 in den Briefen an Dr. Buzello dar – früh ein politisches Interesse ausgebildet; seit 1873 beschäftigte er sich mit Fragen der Politik, des Krieges nicht nur, sondern auch der Staatsführung und las sehr viel Zeitung. Er nennt den Atheismus eine früh schon überwundene „Kinderkrankheit“ und äußert sich ähnlich über den Republikanismus:

„Eine weitere Kinderkrankheit, aus der übrigens mancher Mensch Zeit seines Lebens nicht herauskommt, ist der Republikanismus, den ich, wie übrigens auch vorher den Atheismus, mit der ganzen rücksichtslosen Energie bis in alle Konsequenzen durchdachte, ohne die ich nun einmal nicht seelisch leben kann.“<sup>37</sup>

Die spätere Pateinahmen für die Monarchie wurde hier schon gelegt:

„Durch ein zufälliges Ereignis weiß ich, daß meine Republikanerzeit in das Jahr 1875 fällt, daß dieses Jahr der Kulminationspunkt dieser Gedanken war. [...] Einige andere zufällige Ereignisse wie Aufsätze aus der Prima (also nach 1876) beweisen mir, daß ich damals vom Republikanismus schon wieder zurück gekommen war, meine politische Stellung sogar noch etwas rechts von Eugen Richter zwischen Fortschrittspartei und Nationalliberalen nahm.“<sup>38</sup>

Das hier in kurzen Auszügen abgedruckte Manuskript kann die Entstehung des politischen Denkens von Berthold Otto zeigen, seine frühe Auseinandersetzung mit dem und seine Kritik am Liberalismus, an einem Individualismus wie auch seine Ablehnung der Demokratie als eines deliberativen politischen Systems, die ihn schließlich dazu brachten, die „Staatsauffassungen der Demokratie und des Liberalismus“ für „mechanisch“<sup>39</sup> zu halten, für einen – allerdings notwendig scheiternden – mechanischen Versuch, den Volkswillen zur Geltung zu bringen, und dem Otto schließlich ein organisches Verständ-

<sup>34</sup> Otto 1910.

<sup>35</sup> Otto 1910, S. 3.

<sup>36</sup> Otto 1910, S. 376.

<sup>37</sup> Otto in einem Brief an Dr. Buzello, abgedruckt in den Rundbriefen des Berthold-Otto-Kreises, DIPF/BBF/ARCHIV OT 160, Bl. 19.

<sup>38</sup> Otto in einem Brief an Dr. Buzello, abgedruckt in den Rundbriefen des Berthold-Otto-Kreises, DIPD/BBF/ARCHIV OT 160, Bl. 35.

<sup>39</sup> Otto 1910, S. 378.

nis, eine „biologische Auffassung der Organisation“<sup>40</sup> des Volkswillens entgegengesetzte. Diesem wohlverstandenen, organischen Volkswillen war aus seiner Sicht in einer Monarchie so gut Rechnung getragen wie der Kritik an bestimmten Formen des Wirtschaftens.

## Quellen und Literatur

### Quellen

DIPD/BBF/Archiv OT 160.

DIPF/BBF/Archiv OT 470.

DIPF/BBF/Archiv OT 342

Otto, Berthold (1910): *Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie*. Berlin: Puttkammer & Mühlbrecht.

Otto, Berthold (1925): *Der Weltkrieg als Erzieher*. In Otto, Berthold: Wilhelm II. und wir! Die Kaiserartikel des „Deutschen Volksgeistes“ aus den Jahren 1919-1925. Berlin-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers, S. 95-97.

### Literatur

Barth, Gernot/Henseler, Joachim (Hrsg.) (2008): *Berthold Otto. Pädagogische, psychologische und politische Schriften*. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Bast, Roland (2012): *Konservative Revolution*. In Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.). *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*. Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt am Main et al: Peter Lang, S. 109-133.

Baumann, Paul (1958): *Berthold Otto der Mann – die Zeit – das Werk – das Vermächtnis*. Erstes Buch. München: Die Wende.

Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2003): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim und Basel: Beltz.

Breuer, Stefan (1995): *Anatomie der Konservativen Revolution* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2. durchgesehene und korrigierte Auflage).

Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2012): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)*. Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt am Main et al: Peter Lang.

Ketelhut, Klemens (2016): *Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Ketelhut, Klemens (2017): *Der Berthold-Otto-Kreis (1947-1972)*. (Schul)Reformbestrebungen und die Fortführung einer religiös strukturierten Gemeinschaftserzählung. In: JHB, S. 149-170.

Kreitmair, Karl (Hrsg.) (1963): *Berthold Otto. Ausgewählte pädagogisch Schriften*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

---

<sup>40</sup> Otto 1910, S. 390.

- Kurig, Julia (2015): Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und den 1950er Jahren in Deutschland. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Link, Jörg W. (2012): Berthold Otto (1859-1933). In Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.). Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft KLE Band 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 469-470.
- Mohler, Armin (1972): Die Konservative Revolution in Deutschland 1918-1932. Ein Handbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2. Aufl.).
- Mohler, Armin/Weissmann, Karlheinz (2005): Die Konservative Revolution in Deutschland 1918-1932. Ein Handbuch. Graz: Ares Verlag (6., völlig neu überarbeitete und erweiterte Auflage).
- Oelkers, Jürgen (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa (3. Vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage).
- Scheibe, Wolfgang (1999): Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. Weinheim und Basel: Beltz (unveränderter Nachdruck der 10. erw. Auflage 1994).
- Schnücker, Elmar (1990): Die Zukunftsschule im Zukunftsstaat. Eine Analyse des Zusammenhangs von Pädagogik, Psychologie und Politik im Werk Berthold Ottos. Bochum: Schallwig.
- Weiss, Edgar (1994): Pädagogische Neuerungen im Kontext politischer Reaktion: Berthold Otto und seine "kindzentrierte" Hauslehrerpädagogik. Kiel: Kieler Berichte aus dem Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Rote Reihe Nr. 52.

### **Anschrift der Autorinnen**

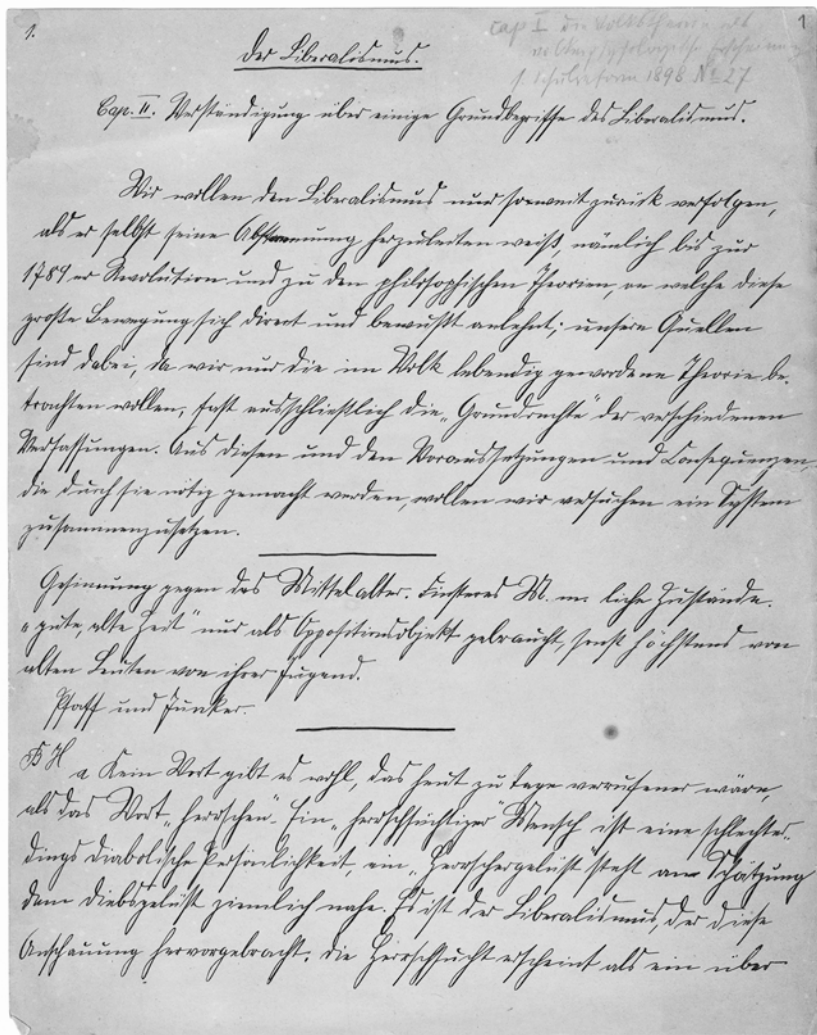
Prof. Dr. Sabine Reh  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche  
Forschung (BBF) des DIPF  
Warschauer Straße 34-38  
10243 Berlin  
030 293360 661  
sabine.reh@dipf.de

Dr. Bettina Irina Reimers  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche  
Forschung (BBF) des DIPF  
Warschauer Straße 34-38  
10243 Berlin  
030 293360 627  
reimers@dipf.de



# Quelle

Berthold Otto: Manuskript, undatiert.  
DIPF/BBF/Archiv: OT 342, Blatt 1-2.





*Transkription (Blatt 1-2)*

1.

Der Liberalismus.

## Cap. II. Verständigung über einige Grundbegriffe des Liberalismus.

Wir wollen den Liberalismus nur soweit zurück verfolgen, als er selbst seine Abstammung herzuleiten weiß, nämlich bis zur 1789er Revolution und zu den philosophischen Theorien, an welche diese große Bewegung sich direct und bewußt anlehnt; unsere Quellen sind dabei, da wir nur die im Volk lebendig gewordene Theorie betrachten wollen, fast ausschließlich die „Grundrechte“ der verschiedenen Verfassungen. Aus diesen und den Voraussetzungen und Consequenzen, die durch sie nötig gemacht werden, wollen wir versuchen ein System zusammenzusetzen.

Gesinnung gegen das Mittelalter. Finsteres M. m. liche Zustände. „gute, alte Zeit“ nur als Oppositionsobject gebraucht, sonst höchstens von alten Leuten von ihrer Jugend.

Pfaff und Junker.

BH

a kein Wort gibt es wohl, das heut zu Tage verrufener wäre, als das Wort „herrschen“. Ein „herrschaftstüchtiger“ Mensch ist eine schlechterdings diabolische Persönlichkeit, ein „Herrschergeiz“ steht an Schätzung dem Diebsgeiz ziemlich nahe. Es ist der Liberalismus, der diese Anschauung hervorgebracht, die Herrschaft erscheint als ein über

2.

alle Schranken gehender Egoismus. Wenn man sie genauer betrachtet, so ist sie der Punkt, an welchem Egoismus und Liebe in einander übergehen, ununterscheidbar werden. Man herrscht nur durch dienen, daß sollten die Unabhängigkeitsdurstigen Liberalen doch nicht vergessen; diese beiden Momente sind vereinigt im Verhältnis der Eltern zu den Kindern, im Verhältnis der Regierung zum Volk.

AL

d der Liberalismus ist aber mehr als eine Staatsauffassung; er ist eine Weltanschauung, die sich zu der (crassesten) Orthodoxie herangebildet hat. Jener Grundsatz „alle Menschen sind von Natur gleich“ wird als Dogma in gradezu religiösem Sinne aufrecht gehalten, wie die Judenfrage bewiesen hat. Als die Frage aufgeworfen wurde, ob die unter uns lebenden Juden wirklich mit der

deutschen Nationalität verschmolzen seien, da wurde jede wissenschaftliche Erörterung der Frage von der Hand gewiesen; es erschien vielmehr jene bekannt Erklärung der Notabeln, die Treitschke und Stöcker aus dem liberalen Dogma der Toleranz „dem Vermächtniß Lessings heraus“ verdammt. Wir möchten den Hohn der Liberalen nicht mit anhören, wenn Jemand irgend eine Bewegung als den Geboten der Schrift widersprechend verdammt. Die Schrift hat jetzt eben schlechten Cours, Lessing steht ungleich besser.





*Transkription (Blatt 41-42)*

41

Stellung des Liberalismus zur Demokratie.

Stein sagt, wo er vom Prinzip der Freiheit schreibt (Begriff der Gesellschaft s. LXX-LXXI) der Staat sei der Gesellschaftsordnung vollständig unterworfen und deshalb außer Stande sein Prinzip der Freiheit der gesellschaftlichen Unfreiheit gegenüber aufrecht zu erhalten. „Dies ist nun besonders für eine bekannte und nicht unmäßige Partei in aller Bewegung von Staat und Gesellschaft gesagt. Das ist diejenige, die noch immer ~~dieser~~ Hoffnung ist und bleibt, daß man den Sieg der Freiheit allein durch eine der reinen Idee des Staates möglichst entsprechende Verfassung erringen und sichern könne. Das ist nichts anderes als der Glaube, daß der Staat die Macht habe, die gesellschaftliche Unfreiheit durch einen Akt seines Willens zu bewältigen. Diese Partei, die dies meint, ist die demokratische. Wir werden ihr in unserer Geschichte noch öfter begegnen und es wird sich jedesmal zeigen, wie viel sie für einen Augenblick, wie wenig sie für die Dauer vermag. Ihr Recht und ihre Gewalt besteht in der abstrakt richtigen Auffassung der Staatsidee; ihr Unrecht aber in der vollständigen Verkennung des Wesens und der Macht der Gesellschaft. Indem sie sich absolut an die Idee des ersten anschließt, macht sie ihr Schicksal zu dem seinigen, und damit teilt sie die Unmacht und den Fall jener Idee, sobald die Gesellschaft mit ihrer Ordnung auftritt. Sie hat eben dadurch große Versehen begangen; allein vergessen wir nicht, daß sie bis zur jüngsten Zeit mit der Bewegungspartei in der Gesellschaft selber identisch war. Als selbstständige ist sie erst, zum großen Teil ohne es zu wissen,

42

in der jüngsten Zeit aufgetreten; und kaum aufgetreten, hat sie ihre ungemeine Schwäche erkannt. Sie wird aber von dem Augenblick an wie andere werden, wo sie die Machtlosigkeit der Staatsidee der Gesellschaftsordnung gegenüber erkennt. Durch diese Erkenntnis ist sie bereits zum Teil einem anderen Elemente in die Arme geworfen, zum Teil wird sie es werden. Und dies Element ist dasjenige, welches der Gesellschaft, wie dem von ihr beherrschten Staate gegenüber, die wahre Grundlage der Freiheit, des einzigen Lebens der Persönlichkeit vertritt.“ – Hier haben wir den Schlüssel unserer Partei-verhältnisse – die Reste jener auf Unkenntnis beruhenden Demokratie haben sich in die Fortschrittspartei gerettet, wo sie Prinzipienreiterei treiben, übrige

gends nur eine unbedeutende Minorität bilden. Das Gros und die vorzüglichsten geistigen Kräfte der Demokratie haben, unter konsequenter Durchdenkung der demokratischen politischen Prinzipien, ihr Hauptaugenmerk auf die Gesellschaft gerichtet und ein System aufgestellt, durch das es gewiß möglich ist, die Gesellschaft dem Staate zu unterwerfen, wenn der Staat wirklich der Staatsidee entspricht. Der Rest aber, der im Kampf gegen die alten Stände die demokratischen Prinzipien mit der gesellschaftlichen Stellung des Kapitalbesitzes verband, hat, nachdem er seinen Sieg auf staatlichem Gebiet erreicht hat, es nicht für wünschenswert gehalten sich mit Betrachtung der Gesellschaft zu befassen. Die politischen Gedanken bilden ein wunderschönes, in allen Teilen vortrefflich denkbare System; die wirtschaftliche Lage aber ist vortrefflich und giebt daher, wie jeder Glückszustand, zu irgendwelchem Nachdenken nicht die mindeste Veran-[lassung] (Ende des Satzes auf S. 43).



# **Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2020**

## **Aus dem Inhalt**

### **Schwerpunkt – Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts**

Redaktion: Michael Geiss, Sabine Reh

Michael Geiss/Sabine Reh: Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts

Wilfried Göttlicher: Zwischen Bauerntumsideologie und Bildungsexpansion: Die Konservativen und die Reform der österreichischen Landschule, ca. 1925 bis 1965

Harald Jarning: Comprehensive schooling – the right way conservative policies regarding common schooling in Norway, 1920-2020

Julia Kurig: Gymnasiale Elitebildung zwischen Diktatur und Demokratie

Rita Casale/Catrin Dingler: Der „gesunde Kern“ der Universitätsidee

Joakim Landahl: Defending Christianity as a school subject: mass petitions and the mobilization of public opinion in the Swedish sixties

Monika Mattes: „Mut zur Erziehung“, „humane Schule“ und Konservatismus

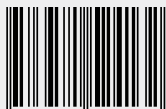
Andrea De Vincenti/Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon: Konservative Markierungen in bildungspolitischen Reformen. Fallbeispiele aus dem Zürcher Bildungswesen in den 1970er- und 1980er-Jahr

## **Quelle**

Carola Groppe: Texte einer Diskursgemeinschaft: Die preußischen Heeresreformer schreiben über Bildung

Bettina Irina Reimers/Sabine Reh: Ein frühes Manuskript von Berthold Otto über den Liberalismus

978-3-7815-2413-2



9 783781 524132

ISSN 0946-3879

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung