

Kämper-van den Boogaart, Michael; Reh, Sabine
**Der 'Schulgermanist' Robert Ulshöfer und die Gymnasiallehrerbildung –
konservative pädagogische Positionen in der Bundesrepublik Deutschland**

*Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz,
Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle
Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 177-194*



Quellenangabe/ Reference:

Kämper-van den Boogaart, Michael; Reh, Sabine: Der 'Schulgermanist' Robert Ulshöfer und die
Gymnasiallehrerbildung – konservative pädagogische Positionen in der Bundesrepublik Deutschland
- In: Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.];
Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken,
professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 177-194 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283363 - DOI: 10.25656/01:28336; 10.35468/6052-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283363>

<https://doi.org/10.25656/01:28336>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk
bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich
machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes
anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute
and render this document accessible, make adaptations of this work or its
contents accessible to the public as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor.

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
Internet: www.pedocs.de

Michael Kämper-van den Boogaart und Sabine Reh

Der ‚Schulgermanist‘ Robert Ulshöfer und die Gymnasiallehrerbildung – konservative pädagogische Positionen in der Bundesrepublik Deutschland

Robert Ulshöfer, der ‚Schulgermanist‘, wie es in den 1950er Jahren hieß, wurde in der Nachkriegszeit als bedeutender Didaktiker des Faches Deutsch bekannt. Immer stärker wurde er seit den 1960er Jahren allerdings reaktionärer Tendenzen bezichtigt und avancierte schließlich zu einer Art ‚Lieblingsfeind‘ der sich nun kritisch verstehenden Fachdidaktik Deutsch, vor allem des sogenannten ‚Bremer Kollektivs‘¹, und einer reformorientierten Schulpädagogik. Er gilt auch in der Forschung zur Geschichte des Deutschunterrichts der letzten 50 Jahre als Inkarnation problematischer Traditionen dieses Faches (Zimmer 1983, S. 60), einer konservativen und nicht demokratisch orientierten, im besten Falle betulichen „Lebenshilfe“-Didaktik (Roberg 2010, S. 93) und schließlich – in bildungshistorischer Perspektive – als Inbegriff der restaurativen Tradition des Gymnasi-

1 Heinz Ide, der als einer der Gründer des Zusammenschlusses kritischer Deutschdidaktiker im ‚Bremer Kollektiv‘ gelten kann, schrieb in einem Rückblick auf die Didaktik des Bremer Kollektivs: „Der auf den folgenden Seiten am häufigsten genannte Name ist der von Robert Ulshöfer. Das liegt im Wesen der Sache. Es ist keine geringe persönliche Leistung eines Mannes, in so ausgesprochener Weise, wie es ihm gelang, den Deutschunterricht an den Gymnasien durch zwei Jahrzehnte hindurch bestimmt zu haben“ (Ide 2009, S. 54). Aber auch andere, nicht zu dieser Gruppe zählende Fachdidaktiker übten Kritik an Ulshöfer. Hubert Ivo, an der Konstituierung der Fachdidaktik Deutsch als Wissenschaft in den 1960er maßgeblich beteiligt und „Schulreformer“ (Ossner 2021), wirft Ulshöfer vor, dass nicht die methodische Absicherung des Faches, der Gegenstände und Arbeitsweisen bei ihm zum Angelpunkt werde, sondern die Person des Deutschlehrers und ihre Voraussetzungen, (Ivo 1969, S. 41); dieser wisse, wann und wie er die „rechte Lebenshilfe“ geben müsse, es handle sich bei den Zielen des so verstandenen Deutschunterrichts um „Lebenslehre schlechthin“, (ebd., S. 55). Ivo ist allerdings der Auffassung, dass Ulshöfer demokratische Werte anerkenne, er sich für einen unideologischen Unterricht und gegen fachfremde Zielsetzung ausspreche (ebd., S. 56). Hans Joachim Grünwaldt, der zur Gruppe des ‚Bremer Kollektivs‘ gehörte, vertrat dagegen die Auffassung, Ulshöfer sei autoritär, seine Methodik könne nur verwendet werden, wenn man unselbständige Menschen erziehen wolle (Grünwaldt 2009, S. 65). Nicht nur das antidemokratische Elite-Ideal wurde kritisiert, sondern auch die Idee, Vorbilder in die Seele einsenken zu wollen, (ebd., S. 67). Immer wieder wird betont, dass Ulshöfer autoritär und ideologisch sei, während die ebenfalls zu dieser Zeit wirkende Fachdidaktikerin Erika Essen als eher sachlich und unideologisch eingeschätzt wird (ebd., S. 68; vgl. Kämper-van den Boogaart i. d. B.) vgl. in diesem Band; Grünwaldt spricht sogar von einer „semifaschistischen konservativen Ideologie“ der „Inneren Emigration“ bei Ulshöfer (ebd., S. 67).

ums nach 1945, für dessen bildungstheoretische Begründung immer wieder der Deutschunterricht und mit ihm Robert Ulshöfer angeführt wird.²

Der Fall scheint also klar, die Didaktik mindestens unmodern und als Person erzeugte Robert Ulshöfer offensichtlich immer wieder Abwehr und Missmut – nicht zuletzt in der Art, wie er sich Zeit seines langen Lebens selbst zutiefst gekränkt immer wieder zur Verteidigung der eigenen Geschichte gedrängt sah.³ Er war 1910 als Sohn eines Landwirts in der Nähe Tübingens geboren und dort erst 2009 gestorben. Während der Zeit des NS promovierte er 1934 in Tübingen bei Paul Kluckhohn über „Die Theorie des Dramas in der deutschen Romantik“, ging im Anschluss daran von 1934–1938 als Lektor für Deutsch nach Ankara, um dann kurzzeitig als Studienassessor in Reutlingen und Tübingen tätig zu werden. In dieser Zeit veröffentlichte er einen Aufsatz über „Hölderlin als Dichter der völkischen Erneuerung“ in der Zeitschrift „Aus Unterricht und Forschung, Wissenschaftliche Zeitschrift auf nationalsozialistischer Grundlage“ (Jg. 10, 1938, 115–132). 1941 hielt er sich als „Abwehroffizier“ in der Türkei auf und war schließlich als Referent bis 1945 im Reichssicherheitshauptamt in Wien und Berlin tätig. Über eine mögliche Mitgliedschaft in der NSDAP und sein „gespanntes“ Verhältnis zur NSDAP kam es noch um die Jahrtausendwende zu Unklarheiten; Ulshöfer bestritt, jemals ein Parteibuch der NSDAP erhalten zu haben.⁴ In dem von ihm ausgefüllten ‚politischen Fragebogen‘ zu Mitgliedschaften in nationalsozialistischen Vereinigungen und entsprechenden Aktivitäten hat er selbst die Frage nach der Mitgliedschaft in der NSDAP mit „Ja“ beantwortet; er gibt dort an, 1937 in die „Reichsdeutsche Vereinigung Ankara“, eine nationalsozialistische Auslandsorganisation, eingetreten zu sein.⁵ Ulshöfer wies aber u. a. darauf hin, dass er aufgrund seines christlichen Glaubens und seiner Weigerung, aus der Kirche auszutreten, durchaus Nachteile erlebt habe, so etwa wurde er nicht Dozent an der Hochschule für Lehrerbildung in Rust.⁶ 1946 wurde nach Prüfung des

2 Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 101f. Als wichtigster Deutschdidaktiker der Nachkriegszeit, so mit Hegele 1996 das Urteil Gass-Bolms, spiegelte und beeinflusste Ulshöfer die konservativen Positionen der Gymnasiallehrerschaft; kritisch angeführt wird etwa sein „Leitbild des ritterlichen oder adligen Menschen“ (Gass-Bolm 2005, S. 103).

3 Vgl. dazu die autobiographische Schrift Ulshöfers, im Jahre 1991 unter dem Titel „Mein Deutschunterricht“ erschienen (Ulshöfer 1991).

4 Im Zuge von Auseinandersetzungen um einen Eintrag in das „Internationale Germanistenlexikon 1800–1950“ wies Ulshöfer in einem Brief vom 17.7.2002 ausdrücklich darauf hin, dass er niemals ein Parteibuch erhalten habe und keine Mitgliedsbeiträge gezahlt habe. Schon am 7.6.2002 hatte er dargelegt, dass er „automatisch Mitglied der NSDAP“ geworden sei, weil die Reichsdeutsche Vereinigung, deren Mitglied er war, der Auslandsabteilung der NSDAP eingegliedert worden war. In diesem Brief führt er auch an, was zu seinem „gespannten“ Verhältnis zur NSDAP geführt hatte, DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Ulshöfer, ULS 9.

5 Der von Robert Ulshöfer ausgefüllte Fragebogen befindet sich im Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2084/082.

6 So in einer Antwort des Fragebogens, Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2084/082.

Fragebogens entschieden, dass er für ein „Verbleiben im Amt“ bei Kürzung seiner Bezüge in Frage komme.⁷ Von der Spruchkammer VII wird in der „Säuberungssache Dr. Ulshöfer, Robert“ 1948 endgültig entschieden, dass „früher verhängte Sühnemaßnahmen aufgehoben“ seien:

„Der Betroffene war einfaches nominelles Mitglied der NSDAP oder ihrer Verbände i. S. des Art. 3 der VO 133 vom 17.11.47 in der Fassung des Art. 1 der VO. 163 vom 13.7.48. Er gehörte einer durch das Nürnberger Urteil für verbrecherisch erklärten Organisation nicht an. Tatsachen, die eine Belastung begründen könnten, auf Grund deren er nach den Bestimmungen der Direktive 38 unter die Gruppen der Hauptschuldigen oder Belasteten fallen würde, liegen nicht vor. Der Betroffene hat die nat. soz. Herrschaft nur unwesentlich unterstützt und ist Mitläufer.“⁸

In den Auseinandersetzungen, den Kämpfen und Verteidigungen wird sichtbar, wie stark der Konservatismus für Robert Ulshöfer identitätsstiftend war – und das über die verschiedenen, in der Konservatismusforschung rekonstruierten Etappen des konservativen Denkens und der Ausprägungen eines konservativen Denkstils in der Geschichte der Bundesrepublik hinweg.⁹ Während die andauernde Rezeption Robert Ulshöfers als ‚Reaktionär‘ in einer fast ungebrochenen Linie mit der zeitgenössischen Bewertung seiner Arbeit durch die reformorientierten 1968er Pädagog*innen steht, werden leicht Differenzierungen gezeugnet und Widersprüchlichkeit politischer Ideen in der deutschen Bildungsgeschichte (vgl. Geiss/Reh 2020) und damit auch widersprüchliche Aspekte im Wirken Ulshöfers übersehen. Zu einer solch ambivalenten Stellungnahme zählt etwa Ulshöfers positive Beurteilung der Reformen in der Odenwaldschule, wie er in einem Brief an Minna Specht aus dem Jahre 1957 anmerkt¹⁰ oder auch von ihm unterstützte Ideen einer Schüler*innen aktivierenden Unterrichtsarbeit. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, in einem ersten Teil des Aufsatzes einen Blick auf die Auseinandersetzungen Ulshöfers mit den kritischen Positionen der 1968er Schul-

7 Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2084/082.

8 So heißt es im Urteil der Spruchkammer VII vom 20.8.1948, Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2614/198.

9 Vgl. zu den Etappen und Typen konservativen Denkens in Deutschland nach 1945 Schildt 1998. Begriff und Konzept des Konservatismus waren nach 1945 aufgrund seiner Verbindungen zum Nationalismus zunächst wenig akzeptabel in Deutschland; es wird im Hinblick auf einen sich in den 1950er Jahren neu etablierenden „technokratischen Konservatismus“, der sich mit den modernen technischen Errungenschaften arrangierte, gesprochen (vgl. Greiffenhagen 1986). Der Begriff blieb ambivalent und bedeutungs offen; in der politischen Polarisierung der 1970er Jahre spielte er eine wichtige Rolle und ab den 1980er Jahren wurde dann oft von einem Neokonservatismus gesprochen, so auch etwa Fend für den pädagogischen Diskurs (Fend 1984).

10 Minna Specht hatte Ulshöfer gefragt, ob er nicht eine Modellschule in Salem würde leiten wollen; im Antwortbrief vom 14. Oktober 1957 führt Ulshöfer die Reform der Odenwaldschule als absolut sinnvoll an und eine Modellschule mit einem erziehenden Unterricht – davon hatte Specht gesprochen – aufzubauen, als prinzipiell reizvolle Aufgabe, DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Ulshöfer, ULS 20.

pädagogik zu werfen und ihn damit einerseits als einen sich Modernisierungen anpassenden Konservativen erkennbar zu machen (1) und andererseits den Konservatismus in der Relationalität unterschiedlicher ideengeschichtlicher und sozialer Positionierungen zu beschreiben – wie es im zweiten Teil anhand Ulshöfers Äußerungen zur Gymnasiallehrer*innenausbildung geschehen soll (2).

1 Konservatismus als Identität

Art und Weise der durchaus harten Angriffe auf Robert Ulshöfer lassen sich der Auseinandersetzung mit Hartmut von Hentig, einstmals Studienreferendar bei Ulshöfer, entnehmen. In einer Buchbesprechung in der Wochenzeitschrift „Der Spiegel“ (von Hentig 1969a) – kritisiert wurde ein Herausgeberband von Robert Ulshöfer und Karlheinz Rebel „Gymnasium und Sozialwissenschaften“, der im Verlag Quelle und Meyer in Heidelberg 1968 erschienen war (Ulshöfer/Rebel 1968) – ging von Hentig mit Ulshöfer hart ins Gericht. Dessen Text sei „willkürlich und traumatisch reaktionär“ in seinen Begründungen, bediene sich einer „kitschigen, faschistischen, unlogischen und begrifflich bodenlosen Sprache“ (von Hentig 1969a, S. 169). Kritikwürdig erschien von Hentig einerseits Ulshöfers „Pädagogik des Ansporns“, die er „aus dem ‚Wettkampf‘“ ableite und in deren Rahmen er „Leistungssteigerung durch Schaffen eines Spannungsverhältnisses“ fordere (ebd.), und andererseits die fehlende Orientierung an den Anliegen der Schüler*innen:

„Eine am ‚Interesse‘ der Schülers orientierte Didaktik wird verworfen; sie überfordere den Lehrer; Lernen sei vielmehr ein ununterbrochener Willensvorgang; ‚Lernwille‘ also habe Ausgangspunkt der Didaktik zu sein: ‚Es gibt Gegenstände [...] bei denen der Lehrer sagen muß: ‚Der Gegenstand ist uninteressant, das Lernen mühselig, aber hier könnt ihr euren Willen erproben.‘“ (ebd.)

Von Hentig fasst zusammen: „Nein, Demokratie hat diese Gymnasialpädagogik von den Sozialwissenschaften nicht gelernt!“ (ebd.). Dieses Urteil ist in seiner Härte so zeittypisch wie die von Hentig angeführten Kritikpunkte: Ulshöfer setze auf Leistungs- und Wettbewerbsorientierung und ihm fehle völlig eine Orientierung am Individuum. In den von einer Planungseuphorie (Laak 2010; Metzler 2004) getragenen 1960er Jahren schienen Wissenschaft und wissenschaftliche Orientierung des Handelns Modernität und Fortschritt zu garantieren (Raphael 1996); Sozialwissenschaft war geradezu identisch mit Demokratisierungsbemühungen – allemal in der Bildungspolitik (jüngst Behm 2023; Jessen 2004; Rudloff 2007). Ulshöfer fühlte sich von dieser Rezension tief verletzt und warf in einem geplanten „offenen Brief“, den er aber nicht abschickte, wiederum von Hentig „Demagogie“, „Verdrehung“ und „Stimmungsmache“ vor – schließlich habe von Hentig ihm immer wieder beteuert, er habe erst eigentlich Pädagogik bei „Prof. Weniger“ (wie Ulshöfer schreibt)

und bei ihm, also Ulshöfer, gelernt, als er das Referendariat in Tübingen absolvierte – und all dieses würde er in einer solchen öffentlichen Äußerung verschweigen.¹¹ Tatsächlich argumentierte an anderer Stelle öffentlich von Hentig selbst, dass etwa das Konzept Leistung und auch der Wunsch, in einem bestimmten Sinne etwas zu leisten, so einfach nicht einzuschätzen sei:

„Leistung hat es immer gegeben und wird es weiter geben. [...] Daran daß jemand etwas Brauchbares, Ungewöhnliches, Uneigennütziges oder auch nur mehr als andere leistet, ist nichts auszusetzen. Auch das in vielen eigentümlichen Wendungen auftretende Wort ist nicht zu schelten [...] und schon gar nicht die Bemühung drum, daß, wo immer Leistungen überhaupt beurteilt werden, sie auch richtig, objektiv, nachprüfbar beurteilt werden. Nichts hat unser als staatliche Auslese- und Aufstiegsagentur fungierendes Bildungswesen nötiger, als seine intuitiven, dilettantischen, vorurteilsgetränkten Beurteilungsverfahren durch Messungen zu ersetzen. Die bei uns üblichen Praktiken sind umso gefährlicher, als sie sich objektiv geben [...] Leistungsmessung also muß es geben [...] Aber um so sorgfältiger muß man sich überlegen, was man eigentlich messen will und warum, in anderen Worten: ob es sinnvoll ist, alle Vorgänge in der Schule dem Prinzip der Leistung so total zu unterwerfen, wie es heute geschieht [...].“ (von Hentig 1969b, S. 141)

Um Deutung und Deutungshoheit seines Werkes geht es in einem anderen Streit um die Darstellung der Person und des Werkes von Robert Ulshöfer – nämlich im „Internationalen Germanistenlexikon“, in dem ein Beitrag über ihn abgedruckt werden sollte. Hier findet sich eine Art Bekenntnis Ulshöfers zum Konservatismus. Über den abzudruckenden Text gab es offensichtlich kleinere, sich aber eine längere Zeit um die Jahrtausendwende hinziehende Auseinandersetzungen zwischen Ulshöfer und Vertretern des Nationalen Schiller-Museums, bzw. dem Deutschen Literaturarchiv Marburg.¹² In der Ulshöfer übersandten Vorlage für die biographische Notiz, die er korrigieren sollte, streicht er in der Bemerkung „R. U., der, zuvor als ‚Papst des Deutschunterrichts‘ apostrophiert, nun für eine reaktionäre, restaurative und entwicklungshemmende Didaktik des Faches Deutsch stand“, die Worte „reaktionäre, restaurative und entwicklungshemmende“ durch und ersetzt sie durch den Begriff „konservative“; er ergänzte „bei den Vertretern einer neomarxistischen Didaktik“. Das formulierte Ulshöfer im Jahre 1998 – also in einer Phase, wo nach dem pädagogischen „Neokonservatismus“ der späten 1070er Jahre (Fend 1984), der von Kanzler Kohl 1980 proklamierten ‚geistig-moralischen Wende‘ und dem Einsatz neoliberaler Steuerungs- und verwaltungsmodelle der Konservatismus neuerliche Anpassungen erlebt hatte. Tatsächlich hatte Ulshöfer schon in einem Vortrag, den er für den Germanistentag in Stuttgart im Jahre 1955 vorbereitet hatte und wo er über die Lehrpläne im Fach Deutsch sprechen wollte bzw. in denen er

11 Vgl. das Manuskript eines „offenen Briefes“, auf das Ulshöfer „nicht abgeschickt“ vermerkt hat. In einem Brief aus dem Jahre 1982 hat von Hentig sein Bedauern über den früheren Streit über die Gymnasialpädagogik ausgedrückt, DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Ulshöfer, ULS 13.

12 So z. B. kleinere Briefwechsel mit Dr. Birgit Wägenbaur im Jahre 1998 und einige Jahre später mit Dr. Christoph König, DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Ulshöfer, ULS 6.

die vorliegenden analysierte, den Begriff des Konservatismus genutzt. Er tat das in Bezug auf ein Kernelement des Lehrplans, die Sprachlehre – darüber schreibt er: „Mit dem Wort ‚Sprachlehre‘ wollen wir, wie erwähnt, bei aller Aufgeschlossenheit für neue Einsichten in das Wesen der Sprache doch einen gesunden fortschrittlichen Konservatismus betonen.“¹³ Auch wenn es an dieser Stelle nur um die Sprachlehre ging, ist die Komposition dieser Charakterisierung sprechend: Für Ulshöfer ist es möglich, sich einen Konservatismus vorzustellen, der sich etwa an technologische Modernisierungen anpasst und mit dem gerade deshalb eine natürliche und – wie es in konservativer Diktion manchmal heißt – gesunde Ordnung im Fortschreiten erhalten werden kann. Neben einer Option für das Christentum ging es ihm um innere und äußere Diszipliniertheit, um eine soziale Ausrichtung in der Elitenbildung, die Verpflichtung und Dienst kennt, Dienst an der Gemeinschaft, an den kleinen und großen Gemeinschaften und ein Plädoyer für das „Rittertum“ – eine Formulierung, die Ulshöfer sehr viel Kritik eingebracht hat¹⁴, aber eine ist, die sich keinesfalls nur bei ihm findet: Neben anderen formulierte 1946 in seiner Antrittsrede als Schulleiter am Birklehof der als liberal geltende Georg Picht, dass es sich bei „Ritterlichkeit“ um eine der notwendigen Tugenden eines Erziehers handle.¹⁵ Ein-

13 DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Ulshöfer, ULS 40.

14 1966 reagierte Ulshöfer selbst auf die Kritik an seinem Leitbild der Ritterlichkeit mit einer Revision der Leitbild-Passagen in der 4. Auflage seiner Mittelstufenmethodik. Hier verwies er darauf, dass mit „Ritterlichkeit“, „fairness“ und mit dem ritterlichen Menschen der „gentleman“ gemeint sei, vgl. dazu die Hinweise bei Kämper-van den Boogaart 2019, S. 67. Ulshöfers Versuch einer Klarstellung kommentierte Pauldrach: „Auch wenn man sich auf solche Diskussionen einließ, wäre der erste Ratschlag an den Autor gewesen, die Feder wenigstens so lange aus der Hand zu legen, bis er sich selber in die Lage versetzt hätte, seine Begriffe halbwegs unmißverständlich zu formulieren. Ganz im Gegenteil dazu hat Ulshöfer die Eigenart ‚Mißverständnisse zu produzieren‘, die offensichtlich mit der Unkenntnis der von ihm behandelten Gegenstände und der benutzten Begriffe zusammenhängt, ausgebaut zu einer Terminologie, der es häufig nicht mehr auf den Sinn der Bezeichnungen ankommt, vor allem wenn es sich um gesellschaftswissenschaftliche Begriffe handelt, sondern nur noch auf eine Etikettierung mittels affektproduzierende [sic!] Worthülsen“ (Pauldrach 1979, S. 206). Noch 1994 konnte Werner Wintersteiner der Versuchung nicht widerstehen, die Periode der 1950er und 1960er Jahre die „Ritterzeit“ der Deutschdidaktik zu nennen. Sein süffisanter Zugriff auf Ulshöfer erfolgte allerdings weitgehend über die Darstellung bei Müller-Michaels und ist pointenreicher als zuverlässig: „Der Literaturbegriff dieser Literaturpädagogik war einfach: Wie bei einem Steak kommt es darauf an, ausreichend abgelegen [sic!] zu sein. Der Rest ist Schmutz und Schund“ (Wintersteiner 1994, S. 18). Darstellungen wie die Wintersteiners sorgten seit den 1980er Jahren dafür, dass die Frühphase der Deutschdidaktik der Bundesrepublik nicht nur als reaktionär und borniert, sondern auch als reichlich *gaga* verbucht wurden.

15 So forderte Picht in seiner Ansprache zum Antritt seiner Schulleiterstelle als Grundlagen des Erziehertums verschiedene Tugenden, die Wahrhaftigkeit, die Ehrfurcht, die Ritterlichkeit und den Gehorsam: „Ritterlich gegen andere Menschen kann nur sein, wer im Herzen Ehrfurcht trägt. Denn Ritterlichkeit ist die Haltung, die in jedem, auch im Untergeordneten, auch im Schwachen, seinen Rang und seine Würde begrüßt und achtet. In allem werden wir Verständnis zeigen, aber wir werden es nicht dulden, daß bei uns Schwächere unterdrückt oder gequält werden. Die Ritterlichkeit ist unsere Waffe gegen das Niedrige. Sie läßt das Niedrige nicht aufkommen, weil sie das Niedrige nicht kennt“ (Picht 1946, S. 35).

her gehen die genannten Positionen bei Ulshöfer mit einem Setzen auf die Form. Angesichts des in der französischen Besatzungszone eingeführten Zentralabiturs sowie französischer Praktiken der muttersprachlichen Prüfungen hatte Ulshöfer eine daraus folgende neue Bedeutung des Literaturunterrichts, der Literatur erfreut zur Kenntnis genommen:

„Der Lehrer müßte sich wieder mehr mit Fragen des Stils und der dichterischen Form, der sprachlichen Gestaltung beschäftigen. Daran mangelt es bei uns Deutschen – wie es scheint – besonders, und nicht erst seit einigen Jahren. In den französischen Schulen wird, so viel man sieht, auf diese Stilfragen ein weit größerer Nachdruck gelegt als bei uns. Man rühmt dem Franzosen nach, daß er ein Meister der Form, der sprachlichen wie der Umgangsform, sei. Wohl bringt er dazu eine größere Anlage mit als der Deutsche. Doch diese Anlage wird in der Schule planmäßig entwickelt. Und sollten wir nicht versuchen, des Deutschen Suchen nach Tiefe zu veredeln durch ein Streben zur Form?“ (Ulshöfer 1948, S. 50; vgl. Reh i. d. B.)

Gerade die hier anzutreffende Argumentation im Rekurs auf Form und Stil als fachdidaktische wie pädagogische Maßstäbe eröffnet neben dem Anschluss an die Legitimation schulischer Disziplinierung aber auch den der Ermächtigung – selbst noch pädagogisch-praktisch könnten damit (im Rekurs auf das französische Schulmodell) andere Vorstellungen davon, wie Zugang zu kulturellen Traditionen im Üben der Produktion von Formen hergestellt wird, in das Blickfeld rücken.

2 Ulshöfers Gesellschaft

2.1 Die Bedeutung der Ausbildung von Gymnasiallehrern für die Gesellschaft

„Die pädagogisch-didaktische Ausbildung der Gymnasiallehrer wird nicht allein für das Gesamtleben der Höheren Schule, sondern für die geistige Verfassung unseres Volkes immer mehr Bedeutung erlangen.“

Dieser Satz findet sich im Vorwort eines knapp 100 Seiten umfassenden Bändchens (Ulshöfer 1959a, S. 4). Für Ulshöfer ist diese Formulierung eine charakteristische, und sie bleibt es auch, wenn man spätere semantische Umstellungen berücksichtigt. Zum einen artikuliert sich in derartigen Sätzen eine Wertschätzung des Gymnasiums als Institution zur Produktion einer Führungselite. Zum anderen präsentiert sich Ulshöfer selbst als ein Mann, der Entscheidendes und Richtungsweisendes zu diesem für gravierend erklärten Thema beizutragen hat. Letztes ist auf den ersten Blick vielleicht überraschend. Mitte der 1950er Jahre haben wir es bei Ulshöfer nämlich weder mit einem Lehrer zu tun, der über Jahrzehnte praktischer Erfahrung verfügt, noch mit einem akademischen Schulpädagogen. Als Ulshöfer, zurück in Tübingen, 1946 im Auftrag der französischen Militärregierung in Württemberg-Hohenzollern die Themen für die deutschen

Reifeprüfungsaufsätze zu stellen hat, verfügt er über keine nennenswerten Unterrichtserfahrungen. Dies galt natürlich auch noch, als er zum Schuljahresbeginn 1946/47 den Auftrag erhielt, die Ausbildung der Studienreferendare im Tübinger Seminar im Fach Deutsch zu übernehmen. Zu dieser Position kam bereits 1948 die anspruchsvolle Aufgabe des Leiters des Studienseminars hinzu, eine Tätigkeit, die er bis 1974 ausübte. Flankiert wurden diese Funktionen durch folgenreiche publizistische Aktivitäten. Nach eigenen Aussagen dachte er bereits 1945 daran, eine germanistische Zeitschrift für den Deutschunterricht aufzubauen. In Stuttgart traf er sich 1946 mit Dr. Gieselbusch, dem früheren Redakteur der nationalistisch und völkisch ausgelegten „Zeitschrift für Deutschkunde“ (Teubner), der mittlerweile beim Klett-Verlag in Stuttgart untergekommen war. Mit politischer Hilfe gelang es diesem Theologen tatsächlich, 1947 das notwendige Papier für den Druck der ersten Ausgabe zu erhalten. Als Name wurde selbstverständlich nicht der verfeimte der „Deutschkunde“ gewählt, sondern der unverfängliche mit dem weniger unverfänglichen, dafür aber werbewirksamen Untertitel „Gemeinschaftswerk der Deutschlehrer“. Tatsächlich gelang es Ulshöfer zunächst, vor allem Praktiker*innen zur Mitarbeit zu gewinnen. In ihren Themenheften hielt die Zeitschrift an einer Verschränkung sprachlicher und literarischer Arbeitsbereiche fest und knüpfte dabei an die inhaltsbezogene Sprachbetrachtung Leo Weisgerbers an, die sich bis zu dessen politischer Desavouierung Mitte der 1960er Jahre in Westdeutschland behauptete (vgl. Kämper-van den Boogaart 2015).

1952 und 1957 legt Ulshöfer dann, ebenfalls im Klett-Verlag, eine zweibändige Methodik für den Deutschunterricht der Mittelstufe vor, dem 1963 ein Unterstufenband folgt (Ulshöfer 1952, 1957, 1963). Ulshöfer spielte auch 1952 eine führende Rolle bei der Wiedergründung des Germanistenverbandes, dessen erster Teilverbandsvorsitzender er bis 1958 als Vertreter der Deutschlehrer*innen war. Während sich die Methodiken und die 1947 gegründete Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ auf dem Markt Jahrzehnte in einer hegemonialen Stellung behaupten, fällt das Zeitschriftenprojekt „Der Gymnasialunterricht“ 1959 weniger erfolgreich aus und muss 1967 eingestellt werden.

2.2 Legitimation des Studienseminars durch den Mann der Praxis

Zwar wird man der undatierten Schrift zur pädagogischen Ausbildung der Lehrer an Gymnasien, die nicht bei Klett, sondern bei Diesterweg erschienen ist, keine nennenswerte publizistische Rezeptionsgeschichte attestieren können. Doch zeigen sich hier charakteristische Strategien und Praktiken Ulshöfers. Zunächst: De facto handelt es sich um eine Schrift, die für die Anerkennung der Studienseminare als Monopolinstitutionen der 2. Phase der Lehrkräftebildung werben soll. Ulshöfer richtet sich hier gegen zwei Alternativen: Zum einen wird mehr oder weniger an der Haltung der in der von Spranger geprägten Denkschrift zur Universitätsbildung der

Lehrer höherer Schulen festgehalten, die 1925 von der Philosophischen Fakultät der Berliner Universität publiziert wurde (Denkschrift 1925). Eine essentielle pädagogische Professionalisierung solle *nicht* im Rahmen eines Universitätsstudiums erfolgen. Eine entsprechende Ausbildung erfordere die Anschauung pädagogischer Praxis, um die Studierenden nachhaltig zu erreichen. Dies sei an der Universität nicht zu machen. Zudem bedürfe es Lehrender mit Praxiserfahrung, und ebendiese gebe es im erforderlichen Umfang nicht. Zum anderen: Die Gymnasiallehrausbildung gehöre nicht auf die für die Volksschullehrerbildung probate Pädagogische Hochschule, da der Gymnasiallehrer trotz der erheblichen Stoffdifferenz ein fachwissenschaftliches Studium absolviert haben müsse (vgl. Kämper-van den Boogaart 2023). Dieses entschiedene Votum opponiert zeitgenössischen Tendenzen, eine einheitliche Lehrerbildung zu etablieren (Berlin, Hessen) – ein Unterfangen, das Ulshöfer in den Kontext des „Sozialismus“ und dessen „Programm der Einheitsschule“ rückt. Da ohnehin „breite Schichten in die Höhere Schule eindringen“, wie er schreibt, sieht er in diesen Perspektiven die Gefahr einer „Verflachung des geistig-kulturellen Lebens innerhalb der Höheren Schule“ und, damit verbunden, einer „Senkung des Qualitätsgefühls und des Kulturbewußtseins“. Nicht nur an dieser Stelle rekurriert Ulshöfer gravitatisch wie semantisch blass auf Kultur oder auf „unsere Kulturlage“ (Ulshöfer 1959a, S. 30).

Für seine Verteidigungsschrift wählt Ulshöfer einen Aufbau, der sich in seinen anderen Publikationen bewährt hat. Nach einem ersten Teil, der als eine wissenschaftliche Darstellung fungieren soll, jedenfalls auf entsprechende Zeichen aus ist (vgl. Abb. 1), folgt ein zweiter Teil, der praktische Hilfestellungen in Form von möglichen Prüfungsaufgaben für Studienreferendare enthält. Offensichtlich ist hierfür ein doppeltes Kalkül verantwortlich: Einerseits zeigen die dargelegten Prüfungsthemen, was man alles im Seminar lernen kann; andererseits liefern sie Seminarleitern einen sehr komfortablen Service zur Seminargestaltung inklusive Leistungsbeurteilung. Zudem verdeutlichen beide Funktionen: Der Mann weiß, wovon er schreibt.

2.3 Einheitliche geisteswissenschaftliche Denkform und ‚existentielle Fragen‘

Aus heutiger Sicht vielleicht überraschend, setzt Ulshöfers Problembeschreibung darauf, für den Gymnasialunterricht ein Desideratum zu konstatieren, für das er Humboldt verantwortlich macht – einen einseitigen Bildungsbegriff, den er im Weiteren als „Enzyklopädismus“ (Ulshöfer 1959a, S. 8) beschreibt¹⁶ und dem er die von Spranger übernommene Orientierung an einer grundlegenden Geistesbildung gegenüberstellt, die auf eine verantwortungsbewusste, freie und sich selbst bescheidende Haltung zielen soll (ebd.). Für den Eindruck der Dringlichkeit des Gesagten sorgt eine zu dieser Zeit nicht unübliche und charakteristische Rede-

16 Mit einer gewissen Schiefelage repliziert diese Sichtweise Diskurse, die in der Weimarer Republik auch die Programmatik des Deutschunterrichts prägte. Vgl. Born/Kämper-van den Boogaart (i. V.).

figur. Ulshöfer spricht raunend von der „Notlage unserer von innen und außen bedrohten Kultur“.17 An anderer Stelle ist weniger dramatisch von „den Ablenkungen des Tages“ die Rede und vom bewährten Therapeutikum einer „inneren Sammlung“.

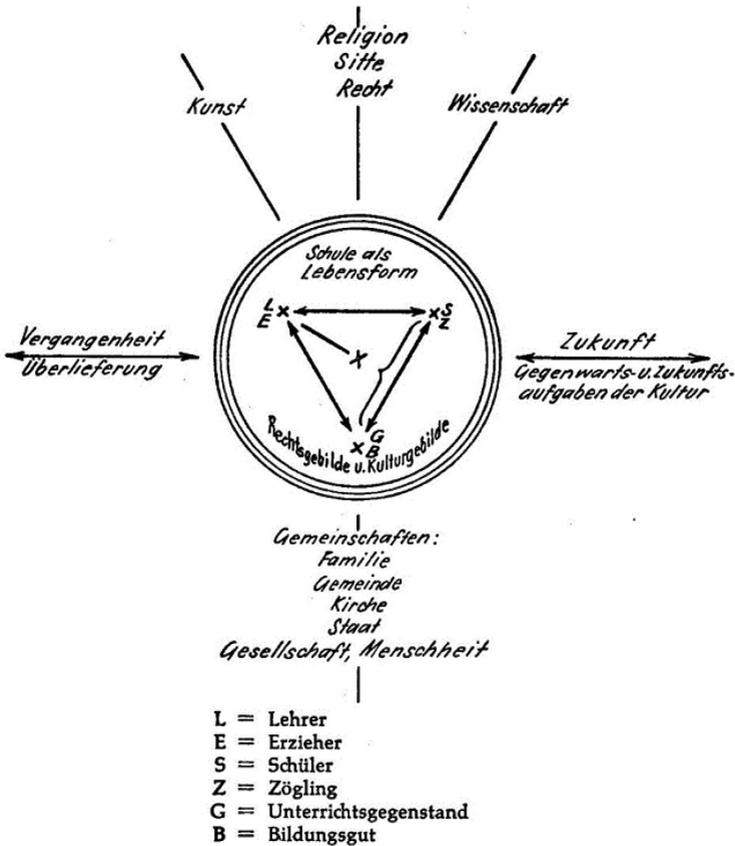


Abb. 1: Ulshöfer 1959a, S. 17

Wird die diagnostizierte Notlage der Kultur bestenfalls vage umrissen, so gilt dies auch für das Desideratum eines neuen Bildungsbegriffs, an dessen Entste-

17 Auch dies wiederholt eine Rhetorik, wie sie im Lauf und nach dem 1. Weltkrieg etwa im Kreis der Deutschkundler zu vernehmen war (vgl. Born/Kämper-van den Boogaart (i. V.); Kämper-van den Boogaart (i. V.)).

hung die Lehrer, wie Ulshöfer schreibt, schließlich erst noch mitwirken sollen. Was er immerhin richtungsweisend in Anschlag bringt, repliziert Bedenken, die in der Vorkriegszeit artikuliert wurden. Im Hintergrund steht nicht nur der Bedeutungsverlust einer Leitdisziplin wie der Philosophie, sondern allgemein die Pluralisierung der Wissenschaft, ihre disziplinäre und subdisziplinäre Ausdifferenzierung. Gegen diese Tendenz postuliert Ulshöfer, wie andere auch, die Orientierung an einer neu zu bestimmenden Einheit. Was aber kann eine solche Einheit im Zeichen irreversibler Pluralität sein? Ulshöfer gelangt hier trotz apodiktischer Formulierungen nur zu Andeutungen. So ist von der „Einheit und Zielstrebigkeit des geistigen Wollens“ (ebd., S. 12), von lebendigem „Kulturbewußtsein“ die Rede; es wird vom „großen Zusammenhang des geschichtlichen und kulturellen Lebens“ (ebd., S. 18), von „einem einheitlichen Weltbild“ (ebd., S. 12) gesprochen sowie „Weltanschauung“ (ebd.) im Singular aufgeführt. Allerdings bleibt dieses Beschwören einer umfassenden Weltanschauung nur der eine Teil der von Ulshöfer präsentierten Medaille. Der andere Teil wirkt moderner und greift unausgesprochen auf die Begründung eines Unterrichtskanons zurück, die sich zunächst bei Humboldt zeigt und später bei Wilhelm Flitner – und dann wieder bei Baumert, Tenorth und Klieme (vgl. Born/Kämper-van den Boogaart 2019). Die letztlich als modern konzedierte disziplinäre Ausdifferenzierung verbindet Ulshöfer mit der Annahme, dass mit den Disziplinen bestimmte „Denkformen“ einhergingen, die es „in sich“ auszubilden gälte (Ulshöfer 1959a, S. 12). Ist anderswo dieser Plural intellektueller Weltzugänge eher neutral als reflexionsadäquate Multiperspektivik gedacht, zeigen sich in Ulshöfers Beschreibungsversuchen deutliche Präferenzen für geisteswissenschaftliche Denkformen, da diese der Eindimensionalität mechanistischen Denkens die Grenzen aufzeigten. Obschon sich Ulshöfer in diesem Text wie auch in anderen Positionierungen der 1950er Jahre gegen „Bildungsphraseologien“ auflehnt und mit Bestimmtheit der Erziehung das Wort redet, befindet er sich mit dieser Einstellung ganz im Horizont eines etablierten Bildungsdiskurses, der am Primat von Geisteswissenschaft und Philosophie (Schleiermacher) so wenig Zweifel lässt, dass Ulshöfer prompt pädagogische und geisteswissenschaftliche Denkformen vermischt. Unter fachdidaktischen Aspekten relevanter ist indes die Annahme, dass es erst die pädagogische Ausbildung sei, die den Fachvertretern zum Bewusstsein ihrer Denkformen verhülfe. Ob diese dadurch im ernsthaften Sinn philosophische Qualitäten gewinnt, sei dahingestellt; in jedem Fall müsse didaktisch herauspräpariert werden, was die Philosophie eines Faches darstelle und was eine Enkulturation in seine Denkweisen ausmache. Noch einmal: Dies ist eine Auffassung, die auch heute noch im Zeichen der Kompetenzorientierung vertreten wird (vgl. BMBF 2007).

Einen zweiten didaktischen Coup liefert Ulshöfer das Wort ‚existentiell‘. Auch wenn es in den 1950er Jahren nicht wirklich originell ist, Bildungsprozesse und

didaktisches Agieren als existentiell zu bezeichnen¹⁸, ist Ulshöfers Wortnutzung einfallsreich zu nennen. Einerseits ist bei ihm ‚existentiell‘ ein schöneres Wort für praktisch, indem er eine existentielle Pädagogik des Studienseminars von einer philosophischen der Universität positiv abhebt (Ulshöfer 1959a, S. 26f.). Andererseits beschreibt ‚existentiell‘ die Richtung didaktischer Transformationen in den Schulfächern. Während das Studium fachliche Grundausbildung biete, komme der zweiten Phase die Aufgabe zu, aus Wissenschaftsdisziplinen existentiellen Unterricht zu entwickeln. Wie das gemeint ist, sei am Beispiel des Literaturunterrichts illustriert:

„Der Fachleiter für Deutsch hat den Referendar nicht nur in die Problematik der Schulsprachlehre und der Schreiberziehung einzuführen, er muß sich auch über den grundsätzlichen Unterschied zwischen der Interpretation von Dichtung an Universität und Schule Rechenschaft ablegen. Gäbe es die ‚absolute‘ oder auch nur ‚die beste‘ Interpretation eines Kunstwerkes, so könnte grundsätzliche Übereinstimmung in der Zielsetzung im Universitätsseminar und an der Schule bestehen. Da aber jeder Gegenstand immer nur auf die Frage antwortet, die man an ihn stellt, ist die vornehmste Aufgabe des Deutschlehrers, existentielle Fragen, die dem Wesen des Gegenstandes und der Altersstufe des Jugendlichen gemäß sind, zu stellen und die Schüler auf diese Weise zum eigenen Interpretieren anzuleiten.“ (ebd., S. 23)

Was mit besagten existentiellen Fragen gemeint ist, wird wohlweislich nicht systematisch ausgeführt, da dies das Konzept eines Lehrerbildners lädierte, der ja alles selbst konkret und aktuell ableiten soll. Mit diesem Konzept nobilitiert Ulshöfer einerseits die zweite Phase gegen die Kritik der Universitätspädagogik – hier immerhin Weniger und Derbolav. Andererseits wendet sich der erfolgreiche Methodiker schroff gegen ein rezeptologisches Verständnis von Lehrerbildung und Unterricht:

„Der Lehrer der Schule, der einen lebendigen Unterricht gibt, muß sich Wahrheit und Wissen ständig neu erobern. Wir sind heute frei von dem Wahn, als gäbe es im Bereich der Wissenschaft eine unvergängliche absolute Erkenntnis und ein feststehendes Wissen. Das Schöpferische des Lehrberufs liegt darin, daß alle Wahrheit, jede Erkenntnis im jungen Menschen und im Lehrer selbst immer wieder neu geboren werden muß. In diesem ständigen Ringen um die Wahrheit und ihre Wirksamkeit besteht der Adel und die Not unseres Berufes. Deshalb ist das Amt des Seminar- und Fachleiters so anregend und so schwierig. Der Fachleiter am Studienseminar kann die Auffassung nicht gelten lassen, als sei der Lehrer nur Vermittler fertigen Wissens. Wäre es so, so würde sein Amt darin bestehen, den Referendaren Rezepte der Stoffvermittlung auszuhändigen. Dann wäre die Referendarausbildung eine technische Angelegenheit, von Handwerkern zu erledigen.

18 Vgl. prominent v. a. Otto Friedrich Bollnow 1957. In Bollnows Buch geht es allerdings nicht um „existenzielle Fragen“ im Fachunterricht, sondern um eine Kritik an der Vorstellung kontinuierlicher Entwicklung geht; in Kritik an der klassischen Bildungsvorstellung – und gerade anders als Ulshöfer – kommt hier etwa der Krise, der Ermahnung und dem Scheitern eine besondere Bedeutung im Bildungsprozess zu.

Das Amt des Rezeptusteilens ist bequem, aber unfruchtbar. Daß unsere Referendare auch Rezepte brauchen, daß das positive Wissen nicht vernachlässigt werden darf, wollen wir betonen; aber damit allein kämen wir nicht einmal in Sexta durch.“ (ebd., S. 44)

Indem Ulshöfers didaktisches Konzept auf eine weitgehend selbständige Modellierung des im Unterricht zu erarbeitenden Wissens setzt, steht es quer zu technologischen Versuchungen, die in den folgenden Jahren akut werden sollten. Mehr noch: Ulshöfer kann begründet annehmen, dass etwa vom Deutschunterricht auch Impulse für die Germanistik ausgegangen sind. Jedenfalls dürfte zutreffen, dass die berühmte Staiger-Formel „begreifen, was uns ergreift“ bereits vor der „Kunst der Interpretation“ (Staiger 1955/1971, S. 7f.; Rickes u. a. 2006) – mit all den damit verbundenen Ambivalenzen oder Antinomien – im Literaturunterricht praktisch relevant war (ebd., S. 49).

2.4 Geistige Führung: Elitenerziehung durch Unterricht

Nun ist Ulshöfers Verweis auf das „Existentielle“ so etwas wie eine dynamische Leerformel, die stets neu zu füllen den „Adel“ des Lehrerberufes ausmachen soll. Während Ulshöfer ziemlich zurückhaltend ist, wenn es um die Interpretation allgemeiner Bildung geht, fallen seine schulartbezogenen Vorstellungen indessen nicht anders als dezidiert aus, geht es um die Auffassung einer gymnasialen Ausleseschule (Ulshöfer 1959a, S. 33f.). Das wird besonders in der ganz von Ulshöfer bestrittenen ersten Ausgabe der Zeitschrift „Der Gymnasialunterricht“ (1959b) deutlich. Gegen Visionen einer „nivellierten Gesellschaft“, wie es pejorativ heißt, setzt Ulshöfer auf das Ideal einer sozial gegliederten und euphemistisch als arbeitsteilig beschriebenen Gesellschaft (ebd., S. 59). Für deren Sicherung setzt er auf dosierte Meritokratieeffekte, die zu sozialer Stabilität führen sollen. Während von den sozialen Aufsteigern die größere Leistungsbereitschaft und Innovationskraft erwartet wird, soll gleichsam „das Bewußtsein der Kontinuität innerhalb der Elite“ gewahrt werden, was durch Elite~~r~~produktion zu erreichen sei. Das „rechte Mischverhältnis“ sichere „Leistungsprinzip und zukunftsgewandtes Traditionsbewußtsein“ (ebd., S. 21). Nun ist nach 1945 die Rede von der Elite – und sei es auch nur die geistige – nicht ganz unproblematisch.¹⁹ Im Studienseminarband werden entsprechende Vorbehalte recht apodiktisch beiseite gewischt, wenn die Integrität des deutschen Gymnasiums thematisch wird. Ulshöfer proklamiert zunächst:

„Die Höhere Schule [hat] seit 1945 hat Beachtliches geleistet: Die Lehrpläne und Richtlinien, die Schulbuchwerke, die fachmethodischen Schriften und die Fachzeitschriften sind sprechende Beweise dafür. Einzelbelege erübrigen sich.“ (Ulshöfer 1959a, S. 38)

19 Vgl. die instruktive Analyse des vielfältigen Elitendiskurses bzw. der regulativen politisch-sozialen Idee bzw. wie Reitmayer schreibt, der Eliten-Doxa und ihrer Entwicklung in den 1950er und 1960er Jahren bei Morten Reitmayer 2009. Vgl. zudem Kämper-van den Boogaart 2022.

Dann führt er wertorientiert weiter aus:

„Die Erziehung zur Urteilsklarheit, zum eigenen Forschen in Verbindung mit der Vermittlung gründlichen Wissens, zur Ehrfurcht und Verantwortung vor den Werten der abendländischen Kultur, zur Freiheit der Person und zur Toleranz ist das unbestrittene Ziel der heutigen Höheren Schule in Deutschland — wenn auch nicht ihr sichtbares Kennzeichen. Wenn die deutsche Höhere Schule sich nach 1945 so plötzlich und völlig von den Fesseln einer verhängnisvollen Ideologie befreit hat, so ist dies ein Beweis dafür, daß diese Ideologie in den Jahren zuvor ihren Geist nicht entscheidend bestimmt hat. Immer herrschte in weiten Kreisen der Lehrerschaft das Gesetz der Sache und der Geist der Freiheit.“ (ebd.)

Dass man diese Kontinuität auch reziprok bewerten könnte, scheint ihm an dieser Stelle nicht in den Sinn zu kommen. Im Eröffnungsheft von „Der Gymnasialunterricht“ (Ulshöfer 1959b) rekurriert Ulshöfer dann doch auf ein „Versagen der geistigen Führungsschicht während des Nationalsozialismus“ und lässt sich auf eine kritischere Bewertung des höheren Schulwesens ein. Dies geschieht allerdings auf höchst elitäristische Weise. Als Lektion aus dem NS-Faschismus folgert er die „Erziehung zur Verantwortung als [...] vordringlichste Aufgabe“ (Ulshöfer 1959b, S. 11). Verantwortung allerdings setze „geistige Mündigkeit“ voraus. Zu Mündigkeit und Verantwortung könne jedoch bei weitem nicht jeder erzogen werden; und da zum Gymnasium nicht länger mehr nur diejenigen zögen, die Verantwortung übernehmen wollten, sondern viele, denen es lediglich um einen „höheren Lebensstandard“ gehe, käme es nun in besonderer Weise auf pädagogische Auslese an. Dies erzwingt zunächst eine Verschärfung der Auslesefunktionen wichtiger Fächer wie Deutsch. Sodann stelle sich die Frage, wie man zu Verantwortung erziehen und wie man die Unpassenden „aussieben“ kann. Gegen „Bildung durch Wissenschaft“ wird hier von Ulshöfer plakativ die Formel „Erziehung durch Unterricht“ gesetzt.

2.5 Desiderata als Einladung zur Mitarbeit

Was allerdings so entschieden annonciert wird, erweist sich bei der Durchsicht wieder einmal als eine Sammlung von Desiderata. Gerügt und verantwortlich gemacht für „die geistige Erschlaffung einer führenden Schicht“ im 19. Jahrhundert wird der „gelehrte Neuhumanismus des Humboldtschen Gymnasiums“. Alternativ werden statt einer formalen Geistesbildung eine „Erziehung zur Bewältigung der ungelösten Kulturaufgaben unserer Zeit“ und „eine Erziehung zur Wachheit, zum Handeln aus Einsicht“ (ebd., S. 21) postuliert. Dass diese Beschreibung enorm blass ausfällt, dürfte intendiert sein. Wie ja auch im Studienseminarband viele Fragen offenbleiben, um den Betrieb der Seminare zu befeuern, gilt auch hier: Dass Ulshöfer an entscheidender Stelle mehr Fragen als Antworten aufmacht, ist schließlich sein Erfolgsrezept. Wie er seine Zeitschrift zum Deutschunterricht als „Gemeinschaftswerk“

ergebnisorientierter Kolleg*innen darstellt, soll es auch mit der Zeitschrift „Der Gymnasialunterricht“ geschehen. Die notwendigen Arbeiten für eine zeitgemäße Gymnasialpädagogik sollen erst noch erledigt werden, als „Gemeinschaftsunternehmen der produktiven Kräfte innerhalb der Lehrerschaft“ (ebd., S. 25).

Wenn sich Ulshöfer in späteren Jahren als Promoter eines kooperativen Unterrichts einen Namen machen will, ist das wohl nicht gänzlich unmotiviert. Auch wenn die Notlagen, die er ausruft, und die Handlungsnotwendigkeiten, die er ableitet, nicht frei von Idiosynkrasien zu sein scheinen, laden seine Projekttexte doch die Akteur*innen des pädagogischen Betriebs, so sie denn für Ulshöfers Reizbegriffe empfänglich sind, dazu ein, die Chance zu einer immer auch normativen Verständigung und Kooperationen zu nutzen. Diese Form von ‚Schulmänneröffentlichkeit‘ (vgl. Kämper-van den Boogaart 2021) hat es für den Deutschunterricht in den 1950er Jahren *dank* Ulshöfer gegeben. Ironischerweise sind es wahrscheinlich mit „Projekt Deutschunterricht“ die Publikationen des ‚Bremer Kollektivs‘, die diese Tradition in den 1970er Jahren unter anderen Vorzeichen fort- und ersetzen (vgl. Lecke 2006, 2009; Gailberger/Köhnen 2020).

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv. (DIPF/BBF/Archiv): Nachlass Ulshöfer (ULS 6)
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv. (DIPF/BBF/Archiv): Nachlass Ulshöfer (ULS 13)
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv. (DIPF/BBF/Archiv): Nachlass Ulshöfer (ULS 20)
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv. (DIPF/BBF/Archiv): Nachlass Ulshöfer (ULS 40)
- Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2084/082 (Staatskommissariat für die politische Säuberung, Land Württemberg-Hohenzollern, 1945–1952).
- Staatsarchiv Sigmaringen, Wü 13 T2 Akte 2614/198 (Staatskommissariat für die politische Säuberung, Land Württemberg-Hohenzollern, 1945–1952).

Gedruckte Quellen

- Bollnow, Otto Friedrich (1957): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart.
- Denkschrift der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin (1925): Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität. Leipzig.
- Grünwaldt, Hans-Joachim (2009): Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung (1970). In: Lecke, Bodo (Hg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs. Frankfurt a. M. u. a., S. 65–82.
- Hentig, Hartmut von (1969a): Nicken und lächeln. Hartmut von Hentig über Ulshöfer/Rebel: Gymnasium und Sozialwissenschaften. In: Der Spiegel, 06.04.1969, S. 166–170
Online unter: <https://www.spiegel.de/kultur/nicken-und-laecheln-a-49342f8a-0002-0001-0000-000045861257>, Abrufdatum: 15.12.2021.

- Hentig, Hartmut von (1969b): Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen in der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart.
- Ide, Heinz (2009): Vorwort zu: Bestandsaufnahme Deutschunterricht – Ein Fach in der Krise (1970). In: Lecke, Bodo (Hg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs. Frankfurt a. M. u. a., S. 53–54.
- Ivo, Hubert (1969): Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a. M.
- Ulshöfer, Robert (1948): Vorschläge für die mündliche Reifeprüfung in Deutsch. In: Schola 3, H. 1, S. 46–50.
- Ulshöfer, Robert (1952): Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe I. Stuttgart.
- Ulshöfer, Robert (1957): Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe II. Stuttgart.
- Ulshöfer, Robert (1959a): Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Vorbetrachtungen zu einer Erziehungs- und Bildungslehre der Höheren Schule. [o. J.]. Frankfurt a. M. u. a.
- Ulshöfer, Robert (1959b): Unterricht, Erziehung und Auslese in der Höheren Schule. Eröffnungsheft. Der Gymnasialunterricht. Beiträge zu Unterricht und Erziehung in der Höheren Schule. Stuttgart.
- Ulshöfer, Robert (1963): Methodik des Deutschunterrichts. Unterstufe. Stuttgart.
- Ulshöfer, Robert (1991): Mein Deutschunterricht: Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells. Frankfurt a. M. u. a.
- Ulshöfer, Robert/Rebel, Karlheinz (Hg.) (1968): Gymnasium und Sozialwissenschaften. Wege zur Demokratisierung der Schule. Heidelberg.
- Pauldrach, Andreas (1979): Deutschlehrplan und Fachdidaktik – Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945. Stuttgart.
- Picht, Georg (1946): Ansprache zur Eröffnung der Schule Birklehof am 6. Januar 1946 In: Schola 1, H. 1, S. 26–36.

Literatur

- BMBF (Hg.) (2007): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn und Berlin.
- Behm, Britta (2023): Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958–1981. Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin, Habilitationsschrift.
- Born, Stefan/Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11.2). Baltmannsweiler, S. 91–111.
- Born, Stefan/Kämper-van den Boogaart (i.V.): Brüche und Kontinuitäten: Positionen konservativer Deutschdidaktik gegen Ende der Weimarer Republik.
- Fend, Helmut (1984): Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a. M.
- Gailberger, Steffen/Köhnen, Ralph (Hg.) (2020): Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs. Berlin u. a.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Geiss, Michael/Reh, Sabine (2020): Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts: Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 26, S. 9–27.
- Greiffenhagen, Martin (1986): Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Hegele, Wolfgang (1996): Literaturunterricht und Literarischen Leben in Deutschland. Historische Darstellung – systematische Erklärung. Würzburg.
- Jessen, Ralph (2004): Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre. In: Haupt, Heinz-Gerhard/Requate, Jörg (Hg.): Aufbruch in die Zukunft. Die 1060er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Weilerswist, S. 209–231.

- Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Fachdidaktik in Theorien: zwei Beispiele aus der alten Bundesrepublik. In: Hartmut, Jonas/Kreisel, Marina (Hg.): Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke. Frankfurt a. M., S. 121–140.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11.1). Baltmannsweiler, S. 3–85.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2021): Der Schulmänner Öffentlichkeiten. Zwei historische Fälle. In: Büttner, Urs/Michaelis, Sarah (Hg.): Öffentlichkeiten. Theorie und Geschichte ästhetischer Praxen. Frankfurt a. M./New York, S. 301–314.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2022): Elite, Exzellenz und Exklusion. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 69, H. 3, S. 246–260.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2023): 1925. Eine Denkschrift unserer Fakultät (DOI: <https://doi.org/10.18452/26092>).
- Kämper-van den Boogaart (i.Dr.): Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven. Hans Richert und seine „Einheit in der Mannigfaltigkeit“. Stuttgart
- Laak, Dirk van (2010): Planung, Planbarkeit und Planungseuphorie, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 16.2.2010 (URL: <http://docupedia.de/zg/Planung>).
- Lecke, Bodo (Hg.) (2006): Fazit Deutsch 2000: Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt a. M. u. a.
- Lecke, Bodo (Hg.) (2009): Der politisch-kritische Deutschunterricht des „Bremer Kollektivs“. Frankfurt a. M. u. a.
- Metzler, Gabriele (2004): Demokratisierung durch Experten? Aspekte politischer Planung in der Bundesrepublik. In: Haupt, Heinz-Gerhard/Requate, Jörg (Hg.): Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Weilerswist, S. 267–287.
- Ossner, Jakob (2021): Hubert Ivo [Nachruf]. In: Uni-Report. Goethe-Universität Frankfurt. Frankfurt a. M.: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg (letzter Zugriff am 1.8.2023 über <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hebis:30:3-615815>
- Raphael, L. (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft 22, H. 2, S. 165–193.
- Reh, Sabine (2023): Die Einführung zentraler Prüfungen in der französischen Besatzungszone (1945–1949). Prüfungspraktiken und das Schreiben über Literatur. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztext. Bad Heilbrunn, S. 109–130.
- Reitmayer, Morten (2009): Elite. Sozialgeschichte einer politisch-gesellschaftlichen Idee der frühen Bundesrepublik. München.
- Rickes, Joachim/Ladenthin, Volker/Baum, Michael (Hg.) (2006): 1955–2005: Emil Staiger und „Die Kunst der Interpretation“ heute. Frankfurt a. M. u. a.
- Roberg, Thomas (2010): Konservative Modernisierung. Aspekte und Probleme der Geschichtsschreibung des Deutschunterrichts im Westdeutschland der Adenauerzeit. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2) – Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M., S. 79 – 110.
- Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989. (Teil 2): Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 79–131.
- Rudloff, Wilfried (2007): Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er und 1970er Jahren im internationalen Vergleich. In: Archiv für Sozialgeschichte 47, S. 237–268.

- Schildt, Axel (1998): *Konservatismus in Deutschland – von den Anfängen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München.
- Staiger, Emil (1955/1971): *Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte*. München.
- Wintersteiner, Werner (1994): *Von Hohepriestern, Rittern und Rebellen. Streifzüge durch die Geschichte der Deutschdidaktik*. In: Amann, Klaus/Fenkart, Gabriele/Krainz-Dürr, Marlies/Larche, Dietmar (Hg.): *Deutschunterricht: Erfahrungen, Modelle, Theorien*. Innsbruck, S. 10–38.
- Zimmer, Hasko (1983): *Hasko Zimmer: Bedingungen und Tendenzen der Entwicklung des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert*. In: Mannzmann, Anneliese (Hg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer, Band I*, München, S. 35–64.

Autor*innen

Dr. **Michael Kämper-van den Boogaart** war von 1997 bis 2023 Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach diversen Studien zu Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz und anderen aktuellen Fragen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe forscht und publiziert er in jüngerer Zeit vorwiegend zu Themen der Fachgeschichte.

E-Mail: michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

Dr. **Sabine Reh** ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte pädagogischer Institutionen und Praktiken, Fachunterrichtsgeschichte, Geschichte des pädagogischen Wissens nach 1945.

E-Mail: sabine.reh@hu-berlin.de