

Katharina Gather / Ulrich Schwerdt /  
Norbert Grube (Hrsg.)

# Das Historische als Argument

Geschichtsbezüge in Bildungsdebatten



Katharina Gather/Ulrich Schwerdt/Norbert Grube (Hrsg.)

### Das Historische als Argument

In Bildungsdebatten spielen historische Argumente eine wichtige Rolle. Die Beiträge des Bandes fokussieren explizite und implizite argumentative Bezugnahmen auf „das Historische“ in unterschiedlichen thematischen, räumlichen und zeitlichen Bildungsreformkontexten. Ihr Spektrum reicht vom deutschen Humanismus um 1500 über Debatten zur Schulreform des 19. und 20. Jahrhunderts und bildungspolitische Ambitionen in Sozialen Bewegungen bis zu aktuellen erinnerungs- und geschichtspolitischen Diskursen. Aus verschiedenen methodologischen Perspektiven wird beleuchtet, wie und als was „das Historische“ im argumentativen Geflecht erscheint.

**Katharina Gather** forscht und lehrt am Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln.

**Ulrich Schwerdt** forscht und lehrt am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn und an der Hochschule für Musik Detmold.

**Norbert Grube** forscht und lehrt am Zentrum für Schulgeschichte (ZSG) der Pädagogischen Hochschule Zürich.

## Das Historische als Argument

# STUDIEN ZUR BILDUNGSREFORM - NEUE FOLGE

Herausgegeben von Katharina Gather, Norbert Grube und Ulrich Schwerdt

## BAND 2



**PETER LANG**

Berlin - Bruxelles - Chennai - Lausanne - New York - Oxford

# Das Historische als Argument

Geschichtsbezüge in Bildungsdebatten



**PETER LANG**

Berlin - Bruxelles - Chennai - Lausanne - New York - Oxford

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Die Open-Access-Publikation wurde finanziell gefördert durch den Publikationsfonds der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Die vorgängige Arbeitstagung wurde gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 469321458.



ISSN 0721-4154  
ISBN 978-3-631-89573-3 (Print)  
E-ISBN 978-3-631-89574-0 (E-PDF)  
E-ISBN 978-3-631-89575-7 (EPUB)  
DOI 10.3726/b20514

© Katharina Gather / Ulrich Schwerdt / Norbert Grube 2024

[info@peterlang.com](mailto:info@peterlang.com) <http://www.peterlang.com>



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)  
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

# Vorwort der Reihenherausgeber\*innen

Die *Neue Folge* der Reihe *Studien zur Bildungsreform* ist einem – im weitesten Sinne – kritischen Verständnis von Erziehungswissenschaft verpflichtet, das den Zusammenhang von Gesellschaft und Bildungsreform betont. Damit nimmt die Reihe die Komplexität und Widersprüchlichkeit pädagogischen Denkens und Handelns wie der Institutionalisierung von Bildung und Erziehung im historischen Spannungsfeld von Wandel und Kontinuität in den Blick. Sie folgt einer fast 40-jährigen Tradition der *Studien* im Verlag Peter Lang, die von Wolfgang Keim herausgegeben wurden.

Die *Neue Folge* versteht sich als Forum für bildungshistorisch orientierte Studien und Debatten sowie für interdisziplinär angelegte Arbeiten zu facettenreichen Wechselbeziehungen von Bildung, Erziehung und Gesellschaft in verschiedenen historischen Kontexten, wobei Fragestellungen aus nationalen und internationalen Perspektiven diskutiert werden. Die Reihe soll Möglichkeiten eröffnen, neue Blicke auf langlebige erziehungswissenschaftliche und bildungshistorische Narrative und stereotypisierte Deutungen von Zeitepochen zu werfen, aber auch bisher unbearbeitete Quellen vorzustellen, ohne einem methodologischen Paradigma verpflichtet zu sein. Sie ist offen für unterschiedliche Zugänge der Sozial-, der Kultur-, der Institutionen-, der Ideengeschichte, der historischen Biographieforschung – aber auch für neuerdings in der historischen Bildungsforschung verstärkt diskutierte wissens- und diskursgeschichtliche sowie praxeologische Ansätze. Insbesondere soll sie die Möglichkeit bieten, innovative forschungsmethodische Zugriffe und bisher unbearbeitete Forschungsgegenstände vorzustellen sowie kritische Positionen zu bestehenden Forschungszugängen zu beziehen.

Der zweite Band der Reihe greift diese Akzentuierungen auf, indem Bildungs(reform)debatten, die mit ihnen verbundenen Wahrnehmungen gesellschaftlicher Missstände, Aspirationen und Erwartungen in ihrer Komplexität und Ambivalenz rekonstruiert werden. Damit wird eine sprachlich-kommunikative Dimension von Debatten zur Bildungsreform im weiten Sinne zum Untersuchungsgegenstand, die in der historischen Forschung zwar vielfach konkludent verhandelt, jedoch nicht explizit zentriert wurde. Die Beiträge des Bandes fokussieren explizite und implizite argumentative Bezugnahmen auf „das Historische“ in unterschiedlichen thematischen, räumlichen und zeitlichen Reformkontexten und auf verschiedenen Diskursebenen. Es geht darum, aus verschiedenen methodologischen Perspektiven zu beleuchten, wie und als

was „das Historische“ im argumentativen Geflecht erscheint. Der Band greift mit dieser Thematik den innovativen Anspruch der Buchreihe auf, denn teilweise vielfach bekannte Quellen werden hinsichtlich der Frage nach der Ausgestaltung historischer Argumentationsweisen und Bezugnahmen in ihrer Dynamik neu diskutiert, aber auch bisher in der historischen Bildungsforschung unbearbeitete Quellen in dieser Hinsicht vorgestellt.

Die vorliegende Veröffentlichung ist im Zusammenhang der DFG-geförderten internationalen Tagung „Das Historische als Argument – Geschichtsbezüge in Bildungsdebatten“ entstanden, die am 25. und 26. März 2022 digital stattfand. Als Herausgeber\*innen danken wir den Autor\*innen dafür, dass sie sich sehr konstruktiv auf das Thema eingelassen haben und durch ihre Beiträge den Band zu einer instruktiven Lektüre machen. Danke auch an Svenja Hirsch für die gründlichen Korrekturen der Manuskripte sowie Louisa Rogge und Pia Sieveke für die Unterstützung der Tagungsorganisation. Schließlich danken wir Jasmin Koch, Hitashi Chawla und Adrian Stähli vom Verlag Peter Lang für die Unterstützung der Veröffentlichung und dem institutionellen Open-Access-Fonds der Pädagogischen Hochschule Zürich für die finanzielle Förderung der Publikation.

Paderborn und Zürich im Juni 2023  
Ulrich Schwerdt, Katharina Gather, Norbert Grube

# Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber\*innen ..... 5

*Katharina Gather, Nobert Grube und Ulrich Schwerdt*

Einführende Gedanken zum „Historischen als Argument“ ..... 9

## **Bildungsreformdebatten und fachliche Diskurse**

*Julia Kurig*

Bildung, Geschichte und Nation. Zur Herausbildung historischer  
Begründung nationaler Bildungsreform im dt. Humanismus um 1500 ..... 37

*Sabrina Sattler*

Historische Legitimationsstrategien der mehrsprachigen  
Bildungsplanung des Luxemburger Schulwesens seit dem 19. Jahrhundert ... 57

*Katharina Gather, Nobert Grube und Ulrich Schwerdt*

Wie konturiert sich das Historische als Argument? Geschichtsbezüge in  
westdeutschen Bildungsreformdebatten der 1960er und 70er Jahre ..... 77

*Sebastian Gräber*

Zwischen Geisteswissenschaft und Kritischer Theorie.  
Der Geschichtsbegriff und seine argumentative Funktion bei Herwig  
Blankertz ..... 109

## **Bildungspolitische Ambitionen in sozialen Bewegungen**

*Elija Horn*

Historisierende Indienbezüge in Jugendkulturen des 20. Jahrhunderts ..... 133

*Andrea De Vincenti und Andreas Hoffmann-Ocon*

Erinnerungen an die pädagogische Zukunft? Bezugnahmen auf  
Vergangenes in Debatten um Schule und Kindergarten in der Zürcher  
Lehrer\*innenbildung der 1960er und 70er Jahre ..... 153

## **Erinnerungs- und geschichtspolitische Diskurse**

*Habbo Knoch*

„Aufarbeitung der Vergangenheit“:

Adornos Postulat als ein unvollendetes Projekt ..... 177

*Johannes Richter*

Verschickungskinder im Spannungsfeld von Citizen-Science,  
Reconciliation Policies und Nutzer\*innen-Forschung – Einblicke in eine  
geschichtspolitische Arena ..... 199

Autor\*innenverzeichnis ..... 219

Katharina Gather, Nobert Grube und Ulrich Schwerdt

## **Einführende Gedanken zum „Historischen als Argument“**

„Nichts ist so unvorhersehbar wie die Vergangenheit.“<sup>1</sup>

Mit diesem „Witz aus Sowjetzeiten“<sup>2</sup> verweist der Osteuropahistoriker Karl Schlögel unter Bezugnahme auf geschichtspolitische Wissenskämpfe<sup>3</sup> im kommunistischen Russland auf die Unabgeschlossenheit und permanente Aktualisierbarkeit der Vergangenheit<sup>4</sup>, nicht zuletzt auf deren politische Indienstnahme. Die Instrumentalisierung der Geschichte zum Zwecke der Legitimierung von Macht- und Herrschaftsansprüchen reicht weit in die Antike und das Mittelalter zurück.<sup>5</sup> Zu einem nicht (nur) martialisch, sondern vor allem debattenreich und öffentlich gedachten „Kampfplatz der Vergangenheitsinterpretationen und Zukunftserwartungen“<sup>6</sup> wurde ‚die Geschichte‘ allerdings erst im 18. Jahrhundert, als sie durch das von der Aufklärungsphilosophie beförderte Verständnis von der zeit- und raumbedingten Perspektivität historischer Deutungen ein neues erkenntnistheoretisches Fundament erhielt.

Mit dem Entstehen der modernen historischen Wissenschaften zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde das Bewusstsein für die Standortgebundenheit geschichtlichen Verstehens geschärft. Der „naive Realismus“ vormoderner Vorstellungen von einem vermeintlich „authentischen Augenzeuge[n]“, der durch sein Erlebnis und „seine Präsenz die Wahrheit einer Geschichte verbürgt“, wurde verabschiedet<sup>7</sup>, betont Reinhart Koselleck, und quellenkritisches Vorgehen wurde zur professionellen Selbstverständlichkeit. Jenseits disziplinärer

---

1 Schlögel (2018, S. 58).

2 Ebd.

3 Zum Kampf verschiedener Wissen um Bedeutung und Hierarchisierung vgl. Foucault (2001, S. 21-23).

4 Nach Landwehr (2020, S. 16) sei es generell eine „eigentümliche Eigenschaft, die Vergangenheit [...] immer wieder zu bearbeiten und immer wieder mit uns in Beziehung zu setzen. Und seltsamerweise verändert sich im Zuge dieser Bemühungen die Vergangenheit dann doch.“

5 Vgl. z.B. Weinfurter/Siefarth (1997, S. 60-63, 71-73, 87, 93).

6 Langewiesche (1992, S. 37).

7 Koselleck (1979a, S. 182) und ders. (1979b, S. 282).

Findungsprozesse zeigte sich jedoch, dass „die Geschichtswissenschaft [...] kein Monopol auf Geschichte und Erinnerung“<sup>8</sup> besaß. Arenen, Akteur\*innen und Diskurse außerhalb der Disziplin konnten und können das historische Argumentieren ebenso prägen. Der Historiker Markus Furrer hat in seinen Arbeiten mit Blick auf die Schweiz zeigen können, wie sehr „sich Geschichtsbilder und Mythen“ auch in nicht-autoritären Gesellschaften insbesondere vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Krisen „als Deutungsangebote laufend rezyklieren lassen“ – gerade durch geschichtspolitische Funktionalisierung und geschichtskulturelle Folklorisierung und „trotz Aufblühens einer kritischen Geschichtswissenschaft“.<sup>9</sup> Aufgrund einer „ausgefeilten und differenzierten Geschichtskultur“ in „(post-)industrialisierten Gesellschaften“ erkennt Achim Landwehr eine starke Relevanz des Historischen im „Alltag auf allen Ebenen“.<sup>10</sup>

Eine Annäherung an Muster historischen Argumentierens soll daher diesen ersten Befunden zufolge zunächst außerhalb der disziplinär gebundenen Geschichts- oder auch Erziehungswissenschaft über Verweise auf einige bekannte literarische Beispiele erfolgen.<sup>11</sup>

## 1. Facetten historischer Narrative in literarischen Texten

Literarische Texte können als künstlerisch-fiktive Verdichtungen dominanter sozio-kultureller Diskurse angesehen werden<sup>12</sup> und sichtbar machen, „daß historisches Denken auch in nichthistoriographische Werke eindrang und erst dadurch seine umfassende Bedeutung bewies“.<sup>13</sup> Betrachtet man Literatur im kulturpoetischen Sinne als vielschichtig-reziproke „Verflechtung“<sup>14</sup> zwischen Text und historischem Kontext, so lassen sich literarische Texte als Quellen heranziehen, in denen diskursive Muster aufgenommen werden, die sich

---

8 Wolfrum (2001, S. 5).

9 Furrer (2017, S. 56). Plausibilität können Mythen und geschichtskulturell verbreitete Bilder nicht zuletzt durch „Authentizitätszuschreibungen“ gewinnen. Diese müssen keineswegs wissenschaftlich belegbar sein, „sie können [...] auch auf eingeübten Rhetoriken und gesellschaftlich verankerten Mustern und Ritualen der Echtheitszuschreibung im weitesten Sinne gründen“, vgl. Sabrow/Saupe (2016, S. 10).

10 Landwehr (2020, S. 13).

11 Dieser Beitrag wurde in gemeinsamer Erstantor\*innenschaft verfasst. Auch der Sammelband wurde in gemeinsamer Herausgeber\*innenschaft bearbeitet.

12 Vgl. Pross (2013, S. 45f.).

13 Goetz (1987, S. 32).

14 Baßler (1999, S. 25).

beispielsweise inhaltlich in geschichtsbezogenen Argumentationen der literarischen Figuren spiegeln können, aber auch in der Komposition der erzählten zeitlichen Verläufe.

Für das ausgehende 19. und beginnende 20. Jahrhundert hat sich zumindest die deutschsprachige Literatur geradezu als Tummelplatz für historisches Argumentieren oder besser: als Verstärkerin vorherrschender historisch grundlegter Narrative erwiesen. So wurde nach der maßgeblichen Studie von Caroline Pross die ‚Meistererzählung‘ der gesellschaftlichen Degeneration bzw. Dekadenz durch gesellschaftlich einflussreiche Schriftsteller wie Thomas Mann, etwa in seinen Romanen „Die Buddenbrooks. Verfall einer Familie“ (1901) und „Der Zauberberg“ (1924), aufgegriffen.<sup>15</sup> Dasselbe trifft auch für zentrale Werke Gerhart Hauptmanns zu. In Hauptmanns naturalistischen Dramen „Vor Sonnenaufgang“ (1889) und „Das Friedensfest“ (1889) konturiert sich das Historische ebenfalls als Verfall: Festgefügte familiäre und tradierte soziale Strukturen entfalten trotz besseren Wissens, trotz Lösungs- und Versöhnungsbemühungen ihre Zerstörungskraft.

Der Expressionismus von 1910 bis 1920 knüpfte an das historische Verfalls- und Zerstörungsmuster an, doch änderte sich der Blick auf das Historische. Skeptisch, Einzelne wie Gottfried Benn gar zynisch gegenüber der liberalen Fortschrittsgeschichte als historische Sinnstiftung<sup>16</sup> betonten Vertreter\*innen der ästhetischen Moderne das Fragmentarische, das Leiden und die Entfremdung des bzw. der Einzelnen im Hinblick auf Zivilisation und Massengesellschaft. Mit ihren Utopien von einem ‚neuen Menschen‘ schauen sie, mitunter vitalistisch begeistert und mythisch argumentierend, sehnsuchtsvoll zurück auf das Metaphysische, vermeintlich unverdorben Naturhafte und auf eine idealisierte ‚reine Kindheit‘. Derlei Perspektiven expressionistischer Literatur sind diskursiv vielfältig verflochten mit der Lebensreformbewegung und reformpädagogischen Tendenzen.<sup>17</sup> Aus literarisch-fiktionalisierter Gegenwartskritik werden zugleich vermeintliche Gewissheiten gegenüber Vergangenheit und Zukunft abgeleitet. Gerade mit Blick auf die literarischen Figuren kann man verschiedentlich den

---

15 Vgl. Pross (2013, S. 256ff., 374ff.); Sprengel (2012); Hauptmann (1889a/1996) und (1889b/1996).

16 Vgl. Gall (1997, S. 6-8).

17 Für die Literatur vgl. Anz (2002, S. 18-22, 50-56); Krause (2008, S. 30-33); für die Reformpädagogik vgl. Ullrich (2013).

Eindruck gewinnen, dass die von der Geschichtsschreibung zusehends hinterfragte historische Augenzeug\*innenschaft literarisch reaktiviert wird.<sup>18</sup>

Ein eindrucksvolles literarisches Beispiel über Gewissheiten, Zweifel und Erosion von Überzeugungen hinsichtlich historischer Abläufe liefert Arthur Koestlers Roman „Sonnenfinsternis“ von 1940, in dem der altgediente kommunistische Revolutionär Rubaschow zunächst als begeisterter Repräsentant eines marxistisch-leninistischen Geschichtsverständnisses auftritt. Geschichte, metaphorisiert als anonyme, rücksichtslos und eindeutig verlaufende Kraft, Ur-Material bzw. Bergwerk, werde demnach nicht leidend erduldet, sondern durch die Partei in ihrem Verlauf wissenschaftlich exakt erfasst und zugleich schöpferisch bearbeitet: „Wir waren aber in ihre Tiefen hinabgestiegen, in die formlose, anonyme Masse, die zu allen Zeiten die Substanz der Geschichte darstellt; und wir hatten als erste ihre Bewegungsgesetze erforscht. [...] Wir wühlten uns in den Urschlamm der Geschichte hinein, und dort fanden wir das Gesetz ihrer Struktur.“<sup>19</sup> Die eugenisch grundierte Selbstgewissheit, dass Geschichte Widerständiges und Schwaches, also „Schutt und Schlamm und die Leichen der Ertrunkenen“, ausscheide<sup>20</sup>, kommt Rubaschow abhanden, als er im Zuge stalinistischer Parteisäuberungen 1937 inhaftiert und von einem jüngeren Repräsentanten der technokratischen Funktionärselite verhört wird. Durch seine politisch-ideologische Standortänderung bezeugt er nun mit seinem historischen Perspektivwechsel die Brutalität und Totalität des stalinistischen Regimes: „Ich habe Menschen zerstört, die mir nahestanden, und anderen Macht verliehen, die ich nicht mochte.“<sup>21</sup> Nunmehr gerinnt die vermeintlich gesetzmäßig vorantreibende Geschichte zu schmerzhaften Erinnerungen an eigene Verfehlungen in der Vergangenheit, die metaphorisch als schmerzhaft eitriger Zahn inkorporiert ist: „Seine Vergangenheit war wund, sie eiterte bei

---

18 Das gilt in ähnlicher Weise für das seit dem frühen 19. Jahrhundert zunehmend populäre Genre der Autobiographie, in dem – anders als in literarischen Werken – der Anspruch auf eine authentische, nicht-fiktionale Realitätsabbildung in der Regel aufrechterhalten wurde: Für die politische Autobiographik besonders prominent in Bismarcks „Gedanken und Erinnerungen“ (Bd. 1 1898). Dagegen steht die schon im Titel erkennbar werdende Irritation dieser Erwartung in Goethes – für die deutsche Erinnerungsliteratur des 19. Jahrhunderts impuls-, wenn auch in dieser Hinsicht kaum beispielgebende – „Dichtung und Wahrheit“, vgl. Wagner-Egelhaaf (2005, S. 166-186).

19 Koestler (1940/2010, S. 71f.).

20 Ebd. (1940/2010, S. 39f.); zur Eugenik vgl. Tanner (2012).

21 Koestler (1940/2010, S. 84).

jeder Berührung.<sup>22</sup> Unbewältigte Vergangenheit und Erinnerung mutieren zur Richterin<sup>23</sup>, der Rubaschow seine Schuld bekennt und der er sich unterwirft.

Die Abkehr von großen Geschichtserzählungen wie vom desillusionierten, zuweilen auch heroischen Gestus ihrer Dementis prägte nach 1945 weite Teile der westdeutschen Literatur. Dies zeigt sich beispielsweise in Werken aus der Danziger Trilogie. Als historischen Augenzeugen und unangepasstes Individuum beschreibt Günter Grass in der „Blechtrommel“ (1959) die Hauptfigur Oskar Matzerath, der es gelingt, sich innerhalb welthistorisch bedeutsamer Ereignisse als scheinbar ‚ewiges Kind‘ Fluchträume der Verweigerung und des Individuellen zu erobern, das die eigene Deutung der Geschichte durch die notorische Unzuverlässigkeit seiner Erzählungen aber zugleich unterläuft. In der Novelle „Im Krebsgang“ (2002) wird die Rekonstruktion der NS-Vergangenheit der Figuren Paul Pokriefke, seiner Mutter Tulla und seines Sohnes Konrad zum Versuch der Vergangenheitsbewältigung. Tulla Pokriefke gebiert ihren Sohn Paul, nachdem sie, 1945 aus Ostpreußen fliehend, die Torpedierung des Passagierschiffes ‚Wilhelm Gustloff‘ durch ein sowjetisches U-Boot überlebt hatte. Gleichsam vorwärts und rückwärts gehend, im Krebsgang eben, erzählt die Novelle aus der Sicht von drei Generationen den Untergang der ‚Wilhelm Gustloff‘. Die Auseinandersetzung der Familie Pokriefke mit der eigenen Vergangenheit im Nationalsozialismus ist gefühlsbezogen, sie mündet in keine linear erzählte Kontinuität, sondern wird immer wieder durchbrochen und generationenbezogen aktualisiert. In der Novelle verzahnt sich das unmittelbare Erleben eines Ereignisses aus spezifischer Perspektive in der innerfamiliären transgenerationellen Kommunikation mit geschichtskulturellen Erfahrungen in der Gegenwart – und so bleibt das historische Erlebnis präsent, es zieht immer neue Spuren in historischen Auseinandersetzungen. So endet die Novelle: „Das hört nicht auf. Nie hört das auf.“<sup>24</sup>

Optimistischer erscheinen hingegen die Deutungen historischer Zäsuren und Übergänge, die jüngst Lutz Seiler in seinen autobiographischen Romanen „Kruso“ (2015) und „Stern 111“ (2020) anhand des Zusammenfalls der DDR

---

22 Ebd. (S. 51).

23 Ähnlich, aber mit anderer Wendung hat Carl Schmitt die Weltgeschichte als „Weltgericht“ bezeichnet – allerdings sei sie „ohne letzte Instanz“, vgl. Schmitt (1923/2010, S. 70). Die Parallelisierung von Vergangenheit und Geschichte mit Elementen aus der Rechtsprechung (Urteilsspruch, Beweismittel) geht bis auf das Hochmittelalter zurück, vgl. Goetz (1987, S. 37, 40).

24 Grass (2002/2004, S. 216); vgl. ders. (1959).

thematisiert hat. Auch hier agieren die literarischen Hauptfiguren, die sich den zeitgenössischen Erwartungszumutungen zu entziehen versuchen, um sich als nicht-konforme, gleichwohl sozial agierende Subjekte individuelle Handlungsmöglichkeiten inmitten lebens- und weltgeschichtlichen Wandels zu eröffnen, lediglich als vermeintliche historische Erlebniszeug\*innen, da sie der geschichtliche Wandel selbst unerwartet und überraschend überfällt. In Seilers Romanen ist Erinnerung mit warmherziger Melancholie und Abschied von Vergangenheit, zugleich auch mit Aufbruch verbunden – als ob mit dieser Kombination die Selbstvergewisserung vergangener und künftiger Zeiten gelingen kann. Die zahlreichen kathartischen Bilder deuten jedoch an, dass jedweder geschichtliche Wandel von den Hauptpersonen Veränderungen abfordert, ihn dadurch allerdings auch ermöglicht.<sup>25</sup>

## 2. Historisches Argumentieren: Geschichts- und politikwissenschaftliche Perspektiven

Auf Ebene des wissenschaftlichen Diskurses, besonders innerhalb der Geschichts- und der Politikwissenschaft, sind verschiedene Varianten historischen Argumentierens beschrieben und analysiert worden. Zugleich wurde von der historischen Zunft immer wieder reflektiert, wie insbesondere die eigene Disziplin in öffentliche Debatten und damit in historische Argumentationsweisen verweben war.

In begriffsgeschichtlicher Perspektive waren hier vor allem Reinhart Kosellecks Studien zur „Semantik geschichtlicher Zeiten“<sup>26</sup> grundlegend, in denen er den durch aufklärerische Reflexion angestoßenen Wandel des Geschichtsverständnisses herausarbeitet. Geschichte im neuzeitlichen Verständnis – als Kollektivbegriff eine Prägung des 18. Jahrhunderts<sup>27</sup> – hatte nicht mehr die traditionelle Funktion einer Lehrmeisterin („*Historia Magistra Vitae*“); sie vollzog sich nicht mehr als göttlicher Plan oder „als Wiederkehr des immer Gleichen“, sondern als „offener Prozess“.<sup>28</sup> Nicht zuletzt die politischen Umwälzungen nach 1789 führten dazu, dass die Einsicht an Plausibilität gewann, Geschichte werde von Menschen gemacht, sei also gestaltbar und veränderbar. Die Offenheit für konkurrierende Deutungen ging daher in zwei Richtungen: Sie verwies in die

---

25 Vgl. Seiler (2015; 2020).

26 Vgl. Koselleck (1979).

27 Vgl. ebd. (S. 12).

28 Langewiesche (1992, S. 37).

Zukunft: – „denn Geschichte, verstanden als ein prinzipiell unabgeschlossener, sich beschleunigender Prozeß, weist stets über sich hinaus“ –; und in die Vergangenheit – „denn die Vorstellung von der Geschichte als machbarer, also nicht determinierter Prozeß führte zu der Einsicht, daß auch die Vergangenheit nicht eindeutig festgelegt ist. Wie Geschichte verstanden werde, hänge vom Standpunkt des Betrachters ab.“<sup>29</sup>

Lothar Gall hat während des Historikertages 1996, der dem Thema „Geschichte als Argument“ gewidmet war, darauf hingewiesen, dass der Begriff ‚Geschichte‘ in der deutschen Geschichtswissenschaft des 18. und 19. Jahrhunderts „im Zentralen, im sie letztlich Begründenden und Rechtfertigenden zunächst faktisch identisch mit Geschichtsphilosophie“ gewesen ist. Nur scheinbar paradox konnten, so Gall, in der Substanz ganz unterschiedliche Geschichtsphilosophien hinter dem Begriff ‚Geschichte‘ stehen: „Ob man mit Hegel von der Geschichte als ‚Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit‘ sprach, ob man im Gegensatz dazu jeder Epoche mit Ranke ihren eigenen ‚Sinn‘, ein Verhältnis ‚unmittelbar zu Gott‘ zuerkannte, ob man das Ziel der Geschichte in einer dann unüberholbaren Moderne erblickte oder mit Marx in der klassenlosen und letztlich auch staats- und herrschaftslosen Gesellschaft – stets stand dabei ‚Geschichte‘ für einen sinnerfüllten Prozeß, den herauszuarbeiten und erkennbar zu machen das wesentliche, das zentrale, sie legitimierende Ziel der Geschichtswissenschaft sei. Das war das eigentliche, in dieser Form spezifisch neuzeitliche, in der Aufklärung entwickelte ‚Argument der Geschichte.‘“<sup>30</sup>

Geradezu als Gegenmodell zur traditionellen deutschen Geschichtsphilosophie des 19. Jahrhunderts kann die seit den 1970er Jahren vor allem in

---

29 Ebd. In diesem Sinne zielten totalitäre Ideologien im 20. Jahrhundert dagegen auf die Schließung geschichtlicher Offenheit, indem sie statt ihrer eine Gesetzmäßigkeit und Unausweichlichkeit postulierten – was geschichtspolitische Auseinandersetzungen um die richtige Auslegung nicht ausschloss, wie mit Schlögels Zitat eingangs angedeutet wurde.

30 Gall (1997, S. 2). Demgegenüber sei es, so die Einschätzung Galls, geradezu das Kennzeichen moderner, kritischer historischer Forschung, dass sie dazu in der Lage sei, „Geschichtsphilosophie von sich und von denen, die sich die Einsichten der Geschichtswissenschaft zunutze machen, fernzuhalten“, und betonte in diesem Sinne gerade ihre „Falsifizierungskapazität“ (ebd., S. 5) gegenüber historischen Sinngebungen und Mythen. Jedoch müsse, so Gall (1997a, S. 3), Geschichte unter geschichtswissenschaftlicher Obhut weiterhin Argumente ‚liefern‘, da andernfalls „der Zusammenhalt, ja, die Identität eines Gemeinwesens bedroht“ sei.

Frankreich entwickelte sogenannte „nouvelle histoire“ verstanden werden.<sup>31</sup> Mit ihrem Ansatz einer „interessierte[n] Historiographie“<sup>32</sup>, in der ‚historische Wirklichkeit‘ sich nicht mehr entlang einzelner, vermeintlich fest gefügter (vorrangig politischer) Ereignisse aufspanne, sondern Historiker\*innen ihren Untersuchungsgegenstand auf Ebene seiner Konturierung begründen, war Geschichtswissenschaft geradezu geöffnet für historisches Argumentieren, zumal sie in ihren Ausgangspunkten von der Gegenwart geprägt und somit auch auf die Gegenwart ausgerichtet war.<sup>33</sup> Die Ersetzung des Begriffs der Geschichte schlug jüngst Achim Landwehr vor, weil er als Kollektivsingular Orientierung, Identität und „homogene Linearität“ andeute, die es aufgrund historischer „Vielzeitigkeit“ nicht geben könne.<sup>34</sup> Er plädiert stattdessen für den Begriff „Chronoferenzen“, um „die wesentlich vielfältigeren und allenthalben auffindbaren Möglichkeiten und Praktiken zu behandeln, anwesende und abwesende Zeiten zu koppeln.“<sup>35</sup> Auch die von Reinhart Koselleck geprägte Formel „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ sieht Landwehr kritisch, da sie weniger zeitliche Verflechtungen bezeichne, sondern eine temporale, zugleich gegenwartsfixierte chrono- und eurozentrierte Norm dessen setze, was als gleichzeitig gelten solle. Dagegen gerinne das Ungleichzeitige zum ‚Anderen‘, zur auch temporalen (Norm-)Abweichung, die häufig mit Rückständigkeit und vermeintlich vormoderne Bevölkerungsgruppen und Kontinenten parallelisiert werde.<sup>36</sup>

Als frühester Versuch einer Typologie historischen Argumentierens auf dem Feld der Politik gilt der Ansatz Karl-Georg Fabers aus dem Jahr 1975.<sup>37</sup> Faber identifiziert zwei Modi der Argumentation, bei denen jeweils noch einmal drei Varianten zu unterscheiden sind:

Erstens: Der Rückgriff auf historische Einzelbeispiele

- als positive oder negative Exempla mit instrumentell normativer Intention,
- als Ableitung konkreter Rechtsansprüche oder moralischer Verpflichtungen aus historischen Sachverhalten,

---

31 Zu ihrem umfassenden, problemorientierten historischen Deutungsanspruch unter Berücksichtigung von Raum und Zeit, Wirtschaft und Gesellschaft, vgl. Le Goff (1990).

32 Ebd. (S. 24).

33 Ebd. (S. 45f.). Einer solchen wechselseitigen Beziehung von Geschichte und Gegenwart sehen sich u.a. auch Schlögel (2018) und Sarasin (2021, S. 34) verpflichtet.

34 Landwehr (2020, S. 21, 24).

35 Ebd. (S. 24).

36 Vgl. ebd. (S. 185, 188, 194, 197).

37 Vgl. Becker (2014, S. 177).

- als Verwendung wertbesetzter Ereignisse im Sinne von Zeichen oder Symbolen für den von ihnen einlösbaren Wert oder ‚Unwert‘.<sup>38</sup>

Zweitens: Die Einführung von übergreifenden historischen Sinn- und Wirkungszusammenhängen

- als Erzählung (Sinn- oder Handlungszusammenhang),
- als Schilderung historischer Bedingungen (Wirkungszusammenhang bzw. Struktur),
- als Reihung von verschiedenen Ereignissen zur Kennzeichnung eines bestimmten historischen Trends.<sup>39</sup>

In den 1980er und 1990er Jahren wurde eine Reihe weiterer Kategorisierungsversuche zur Analyse geschichtspolitischer Argumentationsmuster entwickelt.<sup>40</sup> Eingegangen werden soll an dieser Stelle auf einen jüngeren politikwissenschaftlichen Ansatz von Manuel Becker<sup>41</sup>, der an Fabers Unterscheidung anknüpft. Becker unterscheidet drei Spielarten des historischen Arguments. Erstens: Die historische Überhöhung – als Betonung der ‚historischen Bedeutung‘ eines aktuellen Ereignisses im Sinne seiner Einzigartigkeit, Unvergleichbarkeit oder neue Horizonte eröffnenden Perspektive. Zweitens: Die historische Analogisierung – als Verweis auf vergleichbare historische Konstellationen, das Wiederholenswerte bzw. gerade nicht zu Wiederholende. Drittens: Das Argumentieren mit Autoritäten – als Heranziehung von Historiker\*innen als Kronzeug\*innen der eigenen Argumentation.

Die von Faber und Becker aus der – im engeren Sinne – politischen Debatte abgeleiteten legitimatorischen Muster historisch angelegter Argumentation treten in den verschiedenen Beiträgen dieses Bandes immer wieder auf. Dennoch ist seine zentrale Perspektive eine etwas andere.

---

38 Vgl. Faber (1975, S. 275-286).

39 Vgl. ebd. (S. 286-293).

40 Vgl. für die Geschichtswissenschaft: Bach (1977); Steinbach (1977); Goetz (1987); Oehler (1989); Langewiesche (1992); Calließ (1997); vgl. für die Politikwissenschaft: Schmid (2010).

41 Vgl. Becker (2014, S. 183-186) und ders. (2013).

### 3. Zur inhaltlichen Fokussierung der Publikation – das Historische als Argument in Bildungsdebatten

Mit diesem Band werden Aspekte einer vor sechs Jahren von Gerhard Kluchert markierten bildungshistorischen Leerstelle aufgegriffen, ohne sie bereits mit Befunden ausfüllen zu können. Kluchert monierte, es fehle an einer Studie zur „Geschichte als Argument in der bildungspolitischen Debatte“<sup>42</sup>, die etwa an Bernd Zymeks Untersuchung zum „Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion“ anknüpfen könne.<sup>43</sup> Kluchert ging in seinen Überlegungen zum Verhältnis von Bildungsgeschichte und -reform von einer zunehmenden „Marginalisierung historischen Denkens“<sup>44</sup> im 20. Jahrhundert aus, da Bildungsreformkontexte nunmehr von sozialempirischen Wissenschaften, Evaluationen, internationalen Bildungsvergleichen und sozialem Erwartungsdruck geprägt seien. Gleichwohl oder besser: Gerade deshalb forderte er zu Untersuchungen auf, „ob und in welcher Weise in den Reformbegründungen und -debatten Geschichtsbilder und historische Argumente im Allgemeinen auftreten und welche Bedeutung ihnen zukommt“.<sup>45</sup> Steht bei Klucherts Fragestellung das Historische vor allem in seiner funktionalen Bedeutung für Reformlegitimationen im Zentrum, wird in diesem Band der Blick eher auf die Wechselbeziehungen und Verflechtungen von Historischem und Bildungsdebatten gerichtet. Grundlegend für die vorliegende Veröffentlichung ist die Frage, wie und in welchen pädagogischen Zusammenhängen auf geschichtliche Dimensionen und Ereignisse, auf Vergangenheiten, ein vages ‚Früher‘ und auf geschichtskulturelle Narrative rekurriert wird und wie das Historische in Kontexten von Bildung und Erziehung überhaupt als solches in den jeweiligen Debatten emergiert. Das Historische als eher unbestimmtes „substantivierte[s] Adjektiv“ deutet begrifflich keinen geschlossenen zeitlichen Gesamtzusammenhang an, sondern eher zeitliche, geschichtliche Vielfalt und Offenheit.<sup>46</sup> An einigen Beispielen der pädagogischen Ideen- und Diskursgeschichte soll dieser Zugriff exemplarisch erläutert werden.

In verschiedenen Ausprägungen wird erkennbar, dass die argumentative Schlagkraft von Geschichte in pädagogischen Kontexten an die Voraussetzung gebunden war, dass Erziehung und Bildung selbst als temporale Prozesse

---

42 Kluchert (2018, S. 16).

43 Zymek (1975).

44 Kluchert (2018, S. 16).

45 Ebd. (S. 20).

46 Landwehr (2020, S. 19).

konturiert wurden – und zwar als Verbesserung des Individuums und Vervollkommnung der Menschheit.<sup>47</sup> Pädagogische Konzepte können durch ihre Funktion im geschichtlichen Verlauf plausibilisiert werden. Dieses Muster ist in verschiedenen Kontexten aufspürbar. So wird in oppositionellen politischen Konzeptionen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Reflexion über Erziehung und Bildung auf eine gesellschaftlich-politisch erhoffte Zukunft bezogen. In den utopischen Gesellschafts- und Bildungsentwürfen etwa Robert Owens oder auch Étienne Cabet<sup>48</sup> geht es um die Aspiration einer besseren Welt, um alternative Zukunftsbilder, die „verzeitlicht“<sup>49</sup> mit einem Transformationswillen verbunden sind. So entwirft Robert Owen als Gegenbild zu einer durch Industrialisierung und Pauperismus geprägten britischen Gesellschaft eine harmonische Zukunft, in der alle Missstände aufgehoben sind, da „alles von einer ewig währenden Liebe geleitet [wird], deren strahlende Helle allen beweist, daß der aufrichtige Wunsch besteht, das Glück der Menschen zu vermehren und nicht zu schmälern“.<sup>50</sup> Den Transformationsprozess zu einer sittlichen, glücklichen Gesellschaft bindet Owen an die Erziehbarkeit ihrer Träger. Erziehung beschreibt Owen daher als „Reform mit friedlichen Mitteln“.<sup>51</sup> Auch der Junghegelianer Arnold Ruge schreibt wenig später in Umkehr der Hegel'schen Geschichtsphilosophie im Blick auf die politische Situation im Deutschen Bund Bildung eine geschichtliche Funktion zu. Sie stehe als „Weltkind“<sup>52</sup> am „Webstuhl der Zeit“<sup>53</sup>, könne geschichtlichen Verlauf hin zu einer anvisierten Republik, die dem menschlichen Wesen entspreche, vorantreiben.<sup>54</sup> Weitere Beispiele temporaler Verflechtungen pädagogischer Konzepte ließen sich in reformpädagogischen Konzeptionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts finden.<sup>55</sup> Historische Verweise

---

47 Bekannt ist diesbezüglich auch der vielzitierte Passus aus den Vorlesungen Kants über Pädagogik: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht [...]. Es ist entzückend sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlechte“, so Kant (1803/1966, S. 699).

48 Vgl. Cabet (1847/1979).

49 Koselleck (1982, S. 1).

50 Owen (1813/1955, S. 100).

51 Ebd. (S. 147).

52 Ruge (1839/1988a, S. 196).

53 Ruge (1839/1988b, S. 217).

54 Vgl. Ruge (1842/1988).

55 Vgl. Binder/Osterwalder (2013).

auf eine vage formulierte Ursprünglichkeit waren mit Abgrenzungen gegenüber ‚alten Erziehungsmethoden‘ der sogenannten Drillschule und Aspirationen fundamentaler Veränderung von Subjekt und Gesellschaft durch Bildung und Erziehung verbunden. Exemplarisch sei auf die schwedische Reformpädagogin Ellen Key verwiesen. Key widmet die programmatische Schrift „Das Jahrhundert des Kindes“ „allen Eltern, die hoffen, im neuen Jahrhundert den neuen Menschen zu bilden“.<sup>56</sup> Ausgehend von der Kritik an den „Seelenmorde(n) in den Schulen“<sup>57</sup> entwickelt sie eine kindzentrierte Pädagogik. Verbunden mit eugenischen Motiven<sup>58</sup> erwartet sie von dieser eine gesellschaftliche Erneuerung, denn „wer hingegen weiß, daß der Mensch unter unablässigen Umgestaltungen das geworden, was er nun ist, sieht auch die Möglichkeit ein, seine zukünftige Entwicklung in solcher Weise zu beeinflussen, daß sie einen höheren Typus Mensch hervorbringt“.<sup>59</sup>

In den gestreiften pädagogischen Beispielen aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert erscheint Geschichte als teleologischer Verlauf und profane säkulare Erfahrungsdimension. Sie wird nicht durch eine transzendente Größe auf ein verheißendes Ziel hin gelenkt, sondern durch das geschichtsmächtige, pädagogisch dazu in die Lage versetzte Subjekt auf ein Ziel hin gestaltbar, ohne darin Bahnen der geschichtlichen Kohärenz – etwa durch die Antizipation ihres Scheiterns oder ihrer Krise – zu hinterfragen.<sup>60</sup> In diesem teleologischen Muster liegt dann ein spezifisches argumentatives Gewicht, wenn die in geschichtliche Verläufe verwobenen pädagogischen Konzeptionen mit einem Ausschließlichkeitsanspruch verbunden werden, indem sie auf Vollendungsdimensionen hin bezogen werden.

Erziehung, Bildung und Geschichte sind in diesen Beispielen funktional verflochten.

Eine solche Nähe von Erziehung und Geschichte zeigt aus systemtheoretischer Perspektive auch Wolfgang Meseth hinsichtlich der Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur nach 1945 auf. Als „semantische Felder“<sup>61</sup> gesellschaftlicher Selbstbeschreibung fungieren Geschichte und Erziehung als Mechanismen der Bewältigung von Kontingenz und fehlender

---

56 Key (1902/1992, S. 6).

57 Ebd. (S. 143).

58 Vgl. Andresen (2000).

59 Key (1902/1992, S. 13).

60 Vgl. Oelkers (1990, S. 48); Koselleck (1975, S. 650).

61 Meseth (2005, S. 36).

Eindeutigkeit. Meseth arbeitet Erziehung als temporale Erfahrungsdimension heraus, denn „mit Erziehung vergewissert sich die jeweilige nationale Gemeinschaft der Erreichbarkeit ihrer Mitglieder, mithin also der Grundlage zur Durchsetzung ihrer Integration. Auch mit Erziehung läßt sich die Zukunft [...] aus der Perspektive einer gewissen Vergangenheit denken, wenn Wissen und Werte durch Erziehung konserviert werden sollen“, oder aber wenn durch Wandel des Vergangenen Besserung in der Zukunft anvisiert werde.<sup>62</sup> Erziehung liefere „symbolische Sicherheit, daß die für gut befundenen Traditionen auch in der Zukunft gegenwärtig sein werden“<sup>63</sup>, durch Erziehung werde Zukunft über das Individuum ‚steuerbar‘. Der Bezug auf Vergangenes in der Herstellung dessen, was pädagogisch zu bewahren oder zu reformieren sei, liefere darin einen orientierenden Maßstab und Fundus, der hinsichtlich der Offenheit von Zukunft Sicherheit und Kontinuität suggeriere und über das Disparate hinweg Einheitlichkeit des Geschichtsverlaufs herstelle. Vor dem Hintergrund der NS-Vergangenheit mutet diese sich im westdeutschen Erinnerungsdiskurs zeigende lineare Geschichtsauffassung jedoch paradox an, wird die Erfahrung von Genozid und Krieg doch gerade als radikaler Bruch, Scheitern und Krise teleologischer Geschichtsvorstellungen wahrgenommen.<sup>64</sup>

In argumentativen Kontexten von Bildungsdebatten ist eine funktionale Nähe von Pädagogik und Geschichte in verschiedener Ausprägung besonders spürbar. Darauf verweist auch Paschen in einer systematischen Rekonstruktion und Analyse pädagogischer Argumente in den 1990er Jahren.<sup>65</sup> Paschen erkennt eine spezifische Abfolge im pädagogischen Argumentieren. Ausgangspunkt sei eine kritische Defizitdiagnose in Krisensemantik, deren Ursache pädagogisch und daher auch pädagogisch behandelbar und kompensierbar sei. Geschichte könne darin als Stützung fungieren, als Sammlung von Alternativen und Erfahrungen, die argumentativ herangezogen werden. Der Bezug auf Geschichte basiert dann weniger auf Quellenkritik und -analyse, sondern geht von einem intentionalen, präsentistischen Interesse aus, indem er mit Wirkungsabsichten verflochten wird.

Gerade Reformdebatten werden durch wechselnd sich forcierende Defizitdiagnosen geprägt, die nicht nur auf die Gegenwart bezogen sind, sondern die (jüngere) Vergangenheit miteinschließen können, etwa, indem sie für

---

62 Ebd. (S. 37).

63 Ebd. (S. 55).

64 Vgl. Mosès (1994, S. 21).

65 Vgl. Paschen (1992, S. 146).

Fehlentwicklungen in Bildung und Erziehung verantwortlich gemacht wird. Wird die „historische Selbstverortung“ von Schulreformer\*innen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts noch als konstruktiv prägender Beitrag für die Ausrichtung bildungsreformerischer Konzepte gewertet, etwa anhand des preußischen Ministerialrats Hans Richert und des philosophisch und historisch wirkenden Bildungsreformers Friedrich Paulsen<sup>66</sup>, so wird historischen Bezugnahmen in gegenwärtigen Bildungsreformen eher der Beitrag einer forcierten „Eskalationsdynamik“<sup>67</sup> in den bildungspolitischen Wissenskämpfen zugeschrieben. Sicherlich hat sich die Figur des rückschrittlichen „neotraditionalistischen Bewahrer[s]“<sup>68</sup> auch in früheren Zeiten für debattenscharfe Schuldzuweisungen geeignet. Doch zugleich gibt es im historischen Argumentieren auch das Bild der goldenen Vergangenheit, das Anknüpfungsfläche für Bildungsreformen der Gegenwart bot. Für derlei historische Legitimationen von Bildungsreformen eignen sich häufig Aktualisierungen von pädagogischen Klassiker\*innen, denen Innovationskraft und originäre Beiträge für den Bildungsfortschritt in je neuen und ideologisch durchaus divergierenden Rezeptionszusammenhängen zugeschrieben werden kann.<sup>69</sup> Da pädagogische Klassiker\*innen auch der stets neu aufgelegten nationalen Identitätsvergewisserung dienten, ähnlich wie das Schulwesen ab dem 19. Jahrhundert als „Agentur der ‚Nation‘“ und vor allem vergleichbar mit dem Selbstverständnis historistischer Historiker des 19. und 20. Jahrhunderts<sup>70</sup>, lag ihre Verwendung für diverse Formen des historischen Argumentierens nahezu auf der Hand. Das Beispiel des zunächst vergessenen Schweizer Institutsleiters Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) zeigt, wie er in historischen Umfeldern seines 100. Todes- und seines 200. Geburtstages 1927 und 1946 in teils konträre diskursive Bereiche eingewebt wurde. Das Etikett der häufig zur jeweiligen Zeit als Außenseiter\*innen firmierenden ‚Klassiker\*innen‘, sie seien ihrer Zeit voraus gewesen, verstärkt die Tendenz der vermeintlich zeitlosen Gültigkeit renommierter Pädagog\*innen, damit aber auch ihre geschichtlich entkontextualisierte und ahistorische Zeitlosigkeit<sup>71</sup> – und zwar paradoxerweise durch ihren Gebrauch in historischen Argumentationskontexten.

---

66 Vgl. Kluchert (2018, S. 21, 23).

67 Schütze/Breidenstein (2008, S. 10).

68 Ebd.

69 Vgl. Dollinger (2012, S. 10-12); Osterwalder (2012, S. 71).

70 Tenorth (2003, S. 10); vgl. Osterwalder (2008); Hardtwig (1990, S. 32-34).

71 Vgl. Dollinger (2012, S. 7, 9); Tenorth (2003, S. 12, 16).

## 4. Aufbau des Bandes und Überblick über die Beiträge

Der vorliegende Band dokumentiert Beiträge, die im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Tagung „Das Historische als Argument. Geschichtsbezüge in Bildungsdebatten“ am 25. und 26. März 2022 vorgestellt wurden. Darüber hinaus wurden einige weitere Aufsätze aufgenommen, die im Anschluss an die Tagungsdiskussionen entstanden. Es ging im Sinne des Formats einer Arbeitstagung um die Fragen, wie das Historische als Argument in Bildungs(reform)debatten semantisch, funktional und machtstrategisch verflochten ist: Wie entfaltet sich das Argument in verschiedenen Kontexten und was bedeutet dies für die Konturierung des Historischen? Welche Rolle spielen Expertisen aus (geschichts-)wissenschaftlichen Disziplinen und welche unterschiedlichen lokalen, impliziten oder eben auch explizierten wissenschaftlichen und geschichtspolitisch etablierten bzw. umkämpften Wissensbestände treten in den historisierenden Argumentationsweisen auf? Diese eher kulturgeschichtlich ausgerichteten Fragen sind verschiedentlich an wissensgeschichtliche und praxeologische Ansätze anknüpfbar.<sup>72</sup> So wird in dem Band immer wieder auch fokussiert, wie bestimmte historische Argumentationsmuster mit verschiedenen weiteren diskursiven Mustern verwoben sind, durch Zirkulation und Verflechtung in Bedeutung und Akzent (paradox) variieren und zugleich auch eine gewisse Stabilität aufweisen können. Verschiedentlich gehen die Quellenanalysen auch in eine Richtung, die durchaus Praktiken der Argumentationsentfaltung betreffen. Gleichwohl ist der Band eher indirekt diesen geschichtskonzeptionellen Ausrichtungen verpflichtet, zumal er Aufsätze nicht nur mit einer breiten thematischen Palette, sondern auch unterschiedlicher kulturgeschichtlicher Fokussierung enthält.

Die Beiträge des Bandes sind in drei Schwerpunkte aufgegliedert, welche die thematische Breite bündeln und akzentuieren, ohne mit dem Anspruch verbunden zu sein, trennscharfe Konturen ziehen zu können. Für die einzelnen Beiträge soll kurz skizziert werden, inwiefern sie das ‚Historische als Argument‘ beleuchten. Angemerkt sei vorab, dass die Entscheidung über Formate der geschlechtergerechten Sprache den Autor\*innen selbst überlassen wurde.

### I. Bildungsreformdebatten und fachliche Diskurse

Die Beiträge des ersten Schwerpunktes thematisieren Bildungsreformdebatten und fachliche Diskurse in verschiedenen zeitlichen und räumlichen Kontexten.

---

72 Vgl. Füssel (2021); Lipphardt/Patel (2008); Sarasin (2011); Hoffmann-Ocon u.a. (2020).

In ihnen wird das Historische als Argument in verschiedenen Ausprägungen sicht- und analysierbar: Es erscheint im zeitlichen Verhältnis von ‚alter‘ und ‚neuer‘ Bildung und Institution, in dem Vergangenes als überwundenes Relikt oder, normativ konnotiert, als zu reaktivierendes, zukünftiges Ideal emergiert, aber auch skeptisch mit der Warnung vor Wiederkehr verbunden wird. Geschichte wird darin in verschiedenen temporalen Formen beschreibbar: als festgezurrt Entitäten, als Regress oder Progress, als Transformation und Perspektive, die in reform- und fachbezogenen Kontexten situiert auf verschiedenen Ebenen verflochten sind.

*Julia Kurig* arbeitet in ihrem Beitrag konstruktive Dimensionen deutscher Nationengeschichte im diskursiven Kontext des deutschen Humanismus ‚um 1500‘ heraus, die im abhebenden Vergleich zum Renaissance-Humanismus Italiens mit nationalen Hegemonieansprüchen verbunden wurde. Am Beispiel der „Ode an Apoll“ (1486) des Humanisten Konrad Celtis, dessen Antrittsrede an der Universität Ingolstadt (1492) und seinem Elegienzyklus „Amores“ (1502) zeigt Kurig, dass – anders als in Italien – in Deutschland auf keine Vorstellung einer „goldenen Antike“<sup>73</sup> zurückgegriffen werden konnte, die einen Aufschwung von Bildung, Künsten und Wissenschaft nach einem als rückständig wahrgenommenen „dunklen mittleren Zeitalter“<sup>74</sup> fordern ließ. Als kulturelles Transfer- und – paradox dazu – ebenso auch Abgrenzungsphänomen habe Celtis den deutschen Humanismus als nationengeschichtliches Bildungsprojekt verstanden, das mit dem Ziel verbunden gewesen sei, in Orientierung am italienischen Renaissance-Schema von ruhmvoller Vorgeschichte, Verfall und Aufschwung deutsche Nationengeschichte freizulegen, um sie der italienischen als moralisch überlegen gegenüberzustellen. Darin wurde das Mittelalter als barbarische Zeit beschrieben, die durch Aufdeckung einer eigenen, bisher allerdings unentdeckten heroischen germanischen Vorgeschichte überstiegen werden konnte, die zukunftsweisend und identitätsstiftend auf die deutsche Nation beziehbar war.

Die westdeutschen Bildungsreformdebatten in den 1960er und 70er Jahren greift der Beitrag von *Katharina Gather, Nobert Grube* und *Ulrich Schwerdt* auf. Auf Ebene des öffentlich-medialen Diskurses zeigt sich das Historische in bildungsplanerischen Schriften der Soziologen Ralf Dahrendorf und Helmut Schelsky sowie des Theologen und Alt-Philologen Georg Picht, aber auch in der bildungspolitischen Programmatik der FDP und Publikationen der prominenten Bildungspolitikerin Hildegard Hamm-Brücher sowie in konkret

---

73 Kurig in diesem Band, S. 39.

74 Ebd.

schulfachbezogenen Positionierungen im Rahmen der Oberstufenreform als kompetitiver Fortschrittsbezug oder bedrohliche Dynamik, die gebunden sind an Abgrenzungen von Vergangenen, aber auch an Analogiebildungen. Im Ergebnis wird deutlich, dass trotz der Zunahme der empirischen Sozialforschung in den 1960er Jahren, insbesondere auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft nach der ‚realistischen Wendung‘, nicht nur internationale Vergleichsstudien und Statistiken argumentativ herangezogen wurden, sondern auch historische Bezüge gerade im Modus der Komplexitätsreduktion implizit empirische (Quasi-)Evidenz für die Reformnotwendigkeit und Gewissheit für Zukunftskonturierungen argumentativ erzeugen sollten.

Auf fachwissenschaftlich-diskursiver Ebene untersucht *Sebastian Gräber*, mit welchen Bezügen der Erziehungswissenschaftler Herwig Blankertz sein Verständnis von Geschichte hinsichtlich der Frage entwickelte, in welcher Relation geschichtliche Praxis und Theorie stehen. Der Schwerpunkt seiner Untersuchung liegt auf der Auseinandersetzung von Blankertz mit dessen Lehrern Erich Weniger und Wolfgang Ritzel, zwischen denen stehend er in Aufnahme disziplinärer Strömungen eigene geschichtstheoretische Überlegungen entwarf. Auf Basis von publizierten Schriften, aber auch von bisher nicht veröffentlichten Quellen aus dem Blankertz-Nachlass arbeitet Gräber heraus, dass Blankertz, zunächst an geisteswissenschaftlichen Konzeptionen orientiert, geschichtlichen Erscheinungen der pädagogischen Praxis einen normativen Ursprünglichkeitsstatus zuschrieb, von dem er in Auseinandersetzung mit der aufkommenden kritischen Erziehungswissenschaft jedoch abrückte und dann über die Rezeption der Historischen Pädagogik Wolfgang Ritzels sein Verständnis der Funktion von Geschichte für erziehungswissenschaftliche Forschung wissenschaftstheoretisch modifizierte.

Auf die besondere sprachunterrichtspolitische Situation im 19., 20. und 21. Jahrhundert im Großherzogtum Luxemburg geht *Sabrina Sattler* in ihrem Beitrag ein. Sie arbeitet heraus, dass sich das Historische in Form einer Kontinuität des ‚Althergebrachten‘ im Sinne eines „Denkens-wie-üblich“<sup>75</sup> in Debatten um das Luxemburger Primarschulgesetz von 2009 zeigt, das die Sprachenfolge im Primarschulbereich regelt. Geschichtsbezüge spiegeln sich in der Verstetigung von Bewährtem, das sich im spezifischen Modus des Umgangs mit der Herausforderung der „Triglossiesituation“ Luxemburgs vor dem Hintergrund nationalstaatlicher Bewegungen ausschärfte.<sup>76</sup> Nach Sattler war der Zusammenhang von

---

75 Schütz (1972, S. 58).

76 Sattler in diesem Band, S. 66.

Nation Building und Sprache in der Reform von 2009 bildungsplanerisch prägender als sprachdidaktische Studien, geht doch die Anordnung der Sprachenfolge im Primarschulbereich auf Annahmen über Sprachenkompetenz zurück, die Mehrsprachigkeit als nationales Emblem und Identität konturieren.

## II. Bildungspolitische Ambitionen in sozialen Bewegungen

Spuren und Mustern historischer Argumentation im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen wird im zweiten Themenschwerpunkt nachgegangen. Der Blick auf Gebrauchswesen des Historischen richtet sich jedoch weniger auf die Bereiche von institutionalisierter Bildungsplanung und -politik, sondern auf formulierte Sehnsüchte, Hoffnungen und Postulate nach einer besseren Welt. Imaginierte Vergangenheiten und Zukünfte gehen dabei mit verschiedenen Gegenwartsperspektiven vielfältige Verschränkungen ein. Diese Spannungsverhältnisse und Uneindeutigkeiten historischen Argumentierens sind bildungsgeschichtlich in diesem Kontext aufschlussreich, da bei sozialen Bewegungen als pädagogisierend ambitionierten „moral movements“<sup>77</sup> auch Fortschrittskepsis und Besserungsvisionen paradox verwoben sein können.

In seinem Beitrag über historisierende Orientbezüge in Jugendbewegungen des 20. Jahrhunderts befasst sich *Elija Horn* mit Ordnungs- und Sinnstiftungen historischer Indiennarrative im Kontext der deutschen Jugendbewegung um 1900 und der Neo-Sannyasins der 1970er Jahre, die er u.a. im Umfeld der abklingenden 68er-Bewegung und Hippie-Kultur verortet. Horn untersucht, wie die durch Gegenwart formierte Strukturierung der Vergangenheit Indiens in Form einer orientalistischen Geschichtserzählung mit divergierenden Diskursfacetten verflochten war, z.B. um 1900 mit kolonialen Prägungen westlicher Überlegenheit, rassistischen und eugenischen Formeln, mit Idealen des Bündischen und der Aufopferung sowie mit romantisierenden Bildern von Indien als vermeintlich ursprünglichem Gegenpol der zivilisierten Welt. Wie sehr Indien als mythisierte Folie für Sehnsüchte nach der Wiederkehr eines Goldenen Zeitalters, eine Selbstvergewisserung des Eigenen und für Erneuerungspostulate diente, verdeutlicht der Beitrag auch hinsichtlich der zivilisationskritischen Spiritualisierung in den 1970er Jahren.

Zukunftsimaginierungen, Gegenwartskritik und Facetten der Entzeitlichung bzw. Zeitlosigkeit greifen *Andrea De Vincenti* und *Andreas Hoffmann-Ocon* auf und fragen in ihrem Beitrag, wie sich historische Argumentationsmuster in

---

77 Przyrembel (2017); vgl. Boser et al. (2018).

Debatten über Schule und Kindergarten in der Zürcher Lehrer\*innenbildung in den 1960er und 1970er Jahren entfalteten. Mit Blick auf diesen zeitlichen Kontext erschließen sie Verflechtungen historischen Argumentierens mit gegenwarts- und kulturkritischen sowie therapeutischen Diskursen. Insbesondere bei autoritätskritischen und reformpädagogisch anmutenden Reformulierungen im Umfeld der Aus- und Weiterbildung von Zürcher Lehrpersonen fokussiert der Beitrag Verschränkungen mit dem teils Elemente einer Bewegung aufweisenden ‚Psychoboom‘, den auch in Zürich u.a. die erziehungspsychologischen Konzepte von Anne-Marie und Reinhard Tausch forcierten. De Vincenti und Hoffmann-Ocon diskutieren, wie Gegenwarts kritik und Zukunftsimagination aufeinander bezogen und mit unterschiedlichen Facetten historischen Argumentierens verwoben waren, die von Idealisierung der Vergangenheit und Ontologisierung des Kindes bis zu psychologisierenden Postulaten der Überwindung angeblich überkommener, autoritärer Verhaltensmuster reichten, jedoch als ähnlichen Bezugspunkt die künftige Verbesserung der Gesellschaft aufweisen.

### III. Erinnerungs- und geschichtspolitische Diskurse

In erinnerungs- und geschichtspolitischen Diskursen wird die Frage der Zielsetzungen und Funktionen der Auseinandersetzung mit Geschichte selbst zum Gegenstand der Reflexion und – nicht selten – des Streits. Sie bilden den dritten Schwerpunkt des vorliegenden Sammelbandes. Allerdings kann es nicht das Ziel dieser Publikation sein, die einschlägigen Debatten in wissenschaftlichen, pädagogischen, politischen und medialen Räumen auch nur ansatzweise abzubilden.<sup>78</sup> Vielmehr haben sich die Herausgeber\*innen entschieden, zwei ausgewählte Perspektiven zu fokussieren, in denen zum einen der für die deutsche Erinnerungs- und Gedenkkultur zentrale Umgang mit den nationalsozialistischen Verbrechen in einem historischen Längsschnitt analysiert wird, und zum anderen mit der öffentlichen Diskussion um die sog. ‚Verschickungskinder‘ ein aktueller historischer Aufarbeitungsdiskurs in seiner Komplexität und vor allem seiner Widersprüchlichkeit in den Blick kommt.

Ausgehend von Theodor W. Adornos 1959 erstmals vorgelegten Thesen zur „Aufarbeitung der Vergangenheit“<sup>79</sup> konturiert der Historiker *Habbo Knoch* zentrale Entwicklungen der erinnerungspolitischen Debatten zum Umgang mit

---

78 Vgl. als Überblicksdarstellungen, jeweils nur exemplarisch - für die Bundesrepublik bis 1989: Wolfrum (1999); für Gesamtdeutschland nach 1989: Becker (2013); im europäischen Vergleich: Francois u.a. (2013).

79 Adorno (2013).

dem Nationalsozialismus von den 1960er Jahren bis in die Gegenwart. In seiner Analyse unterscheidet er historische Argumentationsweisen erster, zweiter und dritter Ordnung (historische Sachurteile – hieraus abgeleitete Werturteile und normative Orientierungen – Bewertungen des bisherigen Umgangs mit dem Nationalsozialismus) und kann auf dieser Grundlage charakteristische Verschiebungen der Diskursformationen identifizieren, die von der Ausweitung des Aufarbeitungsbegriffs auf andere Formen organisierter Massengewalt über die Debatten zur Institutionalisierung der Erinnerungskultur insbesondere in der Gedenkstättenarbeit, bis zu identitätspolitisch-konsensual angelegten Modellen der ‚Erinnerung als Staatsräson‘ und ihrer Kritik reichen. Die gegenwärtig um die Aufarbeitung des Nationalsozialismus geführten Auseinandersetzungen sind, so die Einschätzung Knochs, nicht frei von apodiktischen Positionierungen und polemischen Zügen. Vor diesem Hintergrund betont er den über ihre historische Bedeutung hinausreichenden Wert der von Adorno entwickelten Perspektiven, insbesondere hinsichtlich ihrer doppelten Ausrichtung, sowohl auf das Subjekt und die in ihm wirksam werdenden psychischen Prozesse als auch auf die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die ‚objektive Gewalt‘ erst möglich wurde.

Der Sozialpädagogin *Johannes Richter* schließlich berichtet über ein Forschungsprojekt zu verletzenden Erfahrungen von sog. ‚Verschickungskindern‘ im Kinderkurwesen zwischen 1945 und 1980, die in der Öffentlichkeit wie in Fachkreisen erst seit wenigen Jahren intensiv diskutiert werden. Hierbei leuchtet er vier Spannungsfelder historischen Argumentierens aus, die sich nicht zuletzt durch die Einbeziehung Betroffener in den Forschungs- und Aufarbeitungsprozess im Sinne von ‚Citizen-Science‘ ergeben: Richter widmet sich zunächst der für die am Diskurs beteiligten ehemaligen Kurkinder zentralen Frage, welche Akteur\*innen zur Aufarbeitung der historischen Vorgänge in besonderer Weise berufen sind. Anschließend untersucht er die aus seiner Sicht ambivalente Argumentationsfigur der Kontinuität nationalsozialistischer Erziehung in den Kinderkurheimen und analysiert im Aufarbeitungsdiskurs aufscheinende Vorstellungen historischer (Lern- und Bildungs-)Prozesse. Richter bündelt seine Analyse im Anschluss an Stuart Halls Untersuchungen zu antirassistischen Emanzipationsbewegungen in Großbritannien in der These, dass ‚identitätspolitische Dynamiken‘ des aktuellen Aufarbeitungsdiskurses dazu beitragen, universalistische menschenrechtliche Perspektiven hinter der Forderung nach Anerkennung vermeintlich einzigartiger Leiderfahrungen zurücktreten zu lassen.

## Quellen

- Adorno, T. W. (2013), Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. Vortrag vor dem Koordinierungsrat für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, In: Ders., *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a.M., S. 10-27.
- Bismarck, O. v. (1898), *Gedanken und Erinnerungen*, Bd. 1, Stuttgart.
- Cabet, É. (1847/1979), *Reise nach Ikarien*, Berlin.
- Hauptmann, G. (1889a/1996), *Vor Sonnenaufgang*. Soziales Drama, In: Gerhart Hauptmann. *Sämtliche Werke*. Bd. 1: Dramen, hg. v. Hass, H.-E., Berlin, S. 9-98.
- Hauptmann, G. (1889b/1996), *Das Friedensfest*. Eine Familienkatastrophe, In: Gerhart Hauptmann. *Sämtliche Werke*. Bd. 1: Dramen, hg. v. Hass, H.-E., Berlin, S. 99-165.
- Kant, I. (1803/1966), *Über Pädagogik*, hg. v. Rink, D. F. T., In: Kant, I., *Werke in sechs Bänden*, Bd. VI., hg. v. Weischedel, W., Darmstadt, S. 695-761.
- Grass, G. (1959), *Die Blechtrommel*. Roman, Darmstadt.
- Grass, G. (2002/2004), *Im Krebsgang*. Eine Novelle, München.
- Key, E. (1902/1992), *Das Jahrhundert des Kindes*. Studien. Neu herausgegeben und mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann, Weinheim und Basel.
- Koestler, A. (1940/2010), *Sonnenfinsternis*. Reprint, Coesfeld.
- Owen, R. (1813/1955), *Eine neue Auffassung über die Gesellschaft*. Essays über das Prinzip der Charakterbildung und seine Anwendung in der Praxis, In: *Pädagogische Schriften*, hg. v. Günter, K.-H., Berlin, S. 67-158.
- Ruge, A. (1839/1988a), *Der Pietismus und die Jesuiten*, In: *Werke und Briefe*, Bd. 4., hg. v. Sass, H.-M., Aalen, S. 180-214.
- Ruge, A. (1839/1988b), *Der Genius und die Geschichte*. Bei Gelegenheit von Straußens Berufung nach Zürich, In: *Werke und Briefe*, Bd. 2, hg. v. Sass, H.-M., Aalen, S. 209-221.
- Ruge, A. (1842/1988), *An einen Berliner Scholasticus*, In: *Werke und Briefe*, Bd. 2, hg. v. Sass, H.-M., Aalen, S. 298-300.
- Schmitt, C. (1923/2010), *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*, Berlin.
- Seiler, L. (2015), *Kruso*. Roman, Berlin.
- Seiler, L. (2020), *Stern 111*. Roman, Berlin.

## Literatur

- Andresen, S. (2000), „Das Jahrhundert des Kindes“ als Vergewisserung. Ellen Keys Echo im pädagogischen Diskurs der Moderne, In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20(1), S. 22-38.
- Anz, T. (2002), *Literatur des Expressionismus*, Stuttgart.
- Bach, W. (1977), *Geschichte als politisches Argument. Eine Untersuchung an ausgewählten Debatten des Deutschen Bundestages*, Stuttgart.
- Baßler, M. (1999), *New Historicism und der Text der Kultur. Zum Problem synchroner Intertextualität*, In: Csáky, M./Reichensperger, R. (Hg.), *Literatur als Text der Kultur*, Wien, S. 23-40.
- Becker, M. (2013), *Geschichtspolitik in der „Berliner Republik“. Konzeptionen und Kontroversen*, Wiesbaden.
- Becker, M. (2014), „Geschichte als Argument“. Ein Stiefkind der neueren geschichtspolitischen Forschung, In: *Jahrbuch für Politik und Geschichte* 5, S. 173-187.
- Binder, U./Osterwalder, F. (2013), *Zukunft*, In: Keim, W./Schwerdt, U. (Hg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. Teil 1*, Frankfurt a.M. u.a., S. 605-620.
- Boser, L. u.a. (2017), *Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in bildungshistorischer Sicht*, In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 23, S. 303-333.
- Calließ, J. (1997), *Geschichte als Argument*, In: Bergmann, K. et al. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. überarb. Aufl., Seelze-Velber, S. 72-76.
- Dollinger, B. (2012), *Klassiker der Pädagogik. Einleitende Anmerkungen zu einer eigentümlichen Spezies*, In: Ders. (Hg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 3. Auflage, Wiesbaden, S. 7-24.
- Faber, K.-G. (1975), *Zum Einsatz historischer Aussagen als politisches Argument*, In: *Historische Zeitschrift* 221(2), S. 265-303.
- Foucault, M. (2001), *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975/1976)*, Frankfurt a.M.
- Francois, E. u.a. (Hg.) (2013), *Geschichtspolitik in Europa seit 1989: Deutschland, Frankreich und Polen im internationalen Vergleich*, Göttingen.
- Füssel, M. (2021), *Wissen. Konzepte – Praktiken – Prozesse*, Frankfurt a.M./New York.
- Furrer, M. (2017), *Helvetische Nationalmythen vor und nach dem Ersten Weltkrieg. Auf den Spuren der wehrhaften, neutralen und barmherzigen Willensnation*, In: Grube, N. u.a. (Hg.), *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*, Zürich u.a., S. 53-78.

- Gall, L. (1997), Das Argument der Geschichte. Überlegungen zum gegenwärtigen Standort der Geschichtswissenschaft. In: *Historische Zeitschrift* 264(1), S. 1-20.
- Gall, L. (1997a), Eröffnung durch den Vorsitzenden des Verbandes der Historiker Deutschland, In: Weinfurter, S./Siefarth, F. M. (Hg.), *Geschichte als Argument: 41. Deutscher Historikertag in München, 17. bis 20. September 1996. Berichtsband, München, S. 1-4.*
- Goetz, H.-W. (1987), Geschichte als Argument. Historische Beweisführung und Geschichtsbewußtsein in den Streitschriften des Investiturstreits, In: *Historische Zeitschrift* 245(1), S. 31-69.
- Hardtwig, W. (1990), *Geschichtskultur und Wissenschaft, München.*
- Hoffmann-Ocon, A. u.a. (Hg.) (2020), *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes, Bielefeld.*
- Kluchert, G. (2018), Bildungsreform und Bildungsgeschichte. Überlegungen zu einer schwierigen Beziehung, In: Göttlicher, W. u.a. (Hg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte, Bad Heilbrunn, S. 15-33.*
- Koselleck, R. (1975), „Geschichte, Historie“, In: Brunner, O. u.a. (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 2, Stuttgart, S. 593-717.*
- Koselleck, R. (Hg.) (1979), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a.M.*
- Koselleck, R. (1979a), Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt, In: Ders. (Hg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a.M., S. 176-207.*
- Koselleck, R. (1979b), Terror und Traum. Methodologische Anmerkungen zu Zeiterfahrungen im Dritten Reich, In: Ders. (Hg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a.M., S. 278-299.*
- Koselleck, R. (1982), Die Verzeitlichung der Utopie, In: Voßkamp, W. (Hg.), *Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie, Bd. 3, Stuttgart, S. 1-15.*
- Krause, F. (2008), *Literarischer Expressionismus, Paderborn.*
- Landwehr, A. (2020), Immanenz des Historischen. Zur Einleitung, In: Ders., *Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie, Göttingen 2020, S. 9-26.*
- Landwehr, A. (2020a), Von der ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘, In: Ders., *Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie, Göttingen 2020, S. 177-208.*

- Langewiesche, D. (1992), Geschichte als politisches Argument: Vergangenheitsbilder als Gegenwartskritik und Zukunftsprognosen – die Reden der deutschen Bundespräsidenten, In: *Saeculum* 43(1), S. 36-53.
- Le Goff, J. (1990), Neue Geschichtswissenschaft, In: Ders., u.a. (Hg.), Die Rückeroberung des historischen Denkens. Grundlagen der Neuen Geschichtswissenschaft, Frankfurt a.M., S. 11-61.
- Lipphardt, V./Patel, K. K. (2008), Neuerzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität. In: *Geschichte und Gesellschaft* 34(4), S. 425-454.
- Meseth, W. (2005), Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt a.M.
- Mosès, S. (1994), Der Engel der Geschichte. Franz Rosenzweig, Walter Benjamin, Gershom Scholem, Frankfurt a.M.
- Oehler, K. (1989), Geschichte in der politischen Rhetorik. Historische Argumentationsmuster im Parlament der Bundesrepublik Deutschland, Hagen.
- Oelkers, J. (1990), Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken, In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.), Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M., S. 24-73.
- Osterwalder, F. (2008), Akteure, Kontexte und Innovationen – soziale Funktionen und Eigendynamik in der modernen Schulgeschichte: Schule als Agentur der ‚Nation‘, In: Ders./Crotti, C. (Hg.), Das Jahrhundert der Schulreformen: internationale und nationale Perspektiven, 1900-1950, Bern, S. 15-37.
- Osterwalder, F. (2012), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), In: Dollinger, B. (Hg.), Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. 3. Auflage, Wiesbaden, S. 53-74.
- Paschen, H. (1992), Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft, In: Paschen, H./Wigger, L. (Hg.), Pädagogisches Argumentieren, Weinheim, S. 141-153.
- Pross, C. (2013), Dekadenz. Studien zu einer großen Erzählung der frühen Moderne, Göttingen.
- Przyrembel, A. (2017), From Cultural Wars to the Crisis of Humanity: Moral Movements in the Modern Age, In: Berger, S./Nehring, H. (Hg.), The History of Social Movements in Global Perspective, London, S. 355-383.
- Sabrow, M./Saupe, A. (2016), Historische Authentizität. Zur Kartierung eines Forschungsfeldes, In: Diess. (Hg.), Historische Authentizität, Göttingen, S. 7-28.
- Sarasin, P. (2011), Was ist Wissensgeschichte? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36(1), S. 159-172.
- Sarasin, P. (2021), 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart, Berlin.

- Schlögel, K. (2018), *Das sowjetische Jahrhundert. Archäologie einer untergegangenen Welt*. 2. Auflage, München.
- Schmid, H. (2010), Reform und Geschichte. Das Beispiel der ersten Großen Koalition 1966-1969, In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 20(3-4), S. 291-325.
- Schütz, A. (1972), Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch, In: Ders., *Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie*, Den Haag, S. 53-69.
- Schütze, F./Breidenstein, G. (2008), Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen – eine Einleitung, In: Diess. (Hg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden, S. 9-26.
- Sprengel, P. (2012), Gerhart Hauptmann. Bürgerlichkeit und großer Traum. Eine Biographie, München.
- Steinbach, C. (1979), Historische Argumentation in politischen Reden und Leitartikeln zum 30. Jahrestag der deutschen Kapitulation von 1945, In: Kampen, W. v. (Hg.), *Geschichte in der Öffentlichkeit. Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 5.-8. Oktober 1977 in Osnabrück*, Stuttgart, S. 237-262.
- Tanner, J. (2012), Eugenics before 1945, In: *Journal of Modern European History* 10(4), S. 458-479.
- Tenorth, H.-E. (2003), Klassiker der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung, In: Ders. (Hg.), *Klassiker der Pädagogik. Erster Band: Von Erasmus bis Helene Lange*, München, S. 9-20.
- Ullrich, H. (2013), Kindorientierung, In: Keim, W./Schwerdt, U. (Hg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. Teil 1*, Frankfurt a.M. u.a., S. 379-405.
- Wagner-Egelhaaf, M. (2005), *Autobiographie*. 2. Aufl., Stuttgart.
- Weinfurter, S./Siefarth, F. M. (Hg.) (1997), *Geschichte als Argument: 41. Deutscher Historikertag in München, 17. bis 20. September 1996. Berichtsband*, München.
- Wolfrum, E. (1999), *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland: der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990*, Darmstadt.
- Wolfrum, E. (2001), *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung*, Göttingen.
- Zymek, B. (1975), Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871-1953, Ratingen/Kastellaun.



# **Bildungsreformdebatten und fachliche Diskurse**



Julia Kurig

# **Bildung, Geschichte und Nation. Zur Herausbildung historischer Begründung nationaler Bildungsreform im deutschen Humanismus**

## **1. Einleitung**

Die folgenden Überlegungen gehen von der These aus, dass die Schwelle zwischen spätem Mittelalter und früher Neuzeit eine für die Entwicklung neuzeitlicher pädagogischer Argumentationsmuster in Deutschland bedeutsame Periode war.<sup>1</sup> In der Folge der Rezeption des italienischen Renaissance-Humanismus entfaltete sich im Umfeld von Universitäten und Schulen – dem Hauptwirkungsfeld deutscher Humanisten neben höfischen und städtischen Kanzleien, Klöstern und Stiften – ein Diskurs, der in neuartiger Weise bildungsreformerische Vorstellungen mit historischen Begründungsmustern verschränkte. Die Konstruktionen ‚des Historischen‘ auf dem Gebiet des Heiligen Römischen Reiches *deutscher Nation* – ein Begriff, der im Verlauf des 15. Jahrhunderts gebräuchlich wurde<sup>2</sup> – vollzogen sich dabei in Vergleich und Auseinandersetzung mit dem italienischen Humanismus und seinem gegen die Deutschen gerichteten Barbarenverdikt, ihr Bezugspunkt war die deutsche Nation als „vorgestellte Gemeinschaft“<sup>3</sup> bzw. „gedachte Ordnung“.<sup>4</sup>

Dass deutsche Humanisten nicht nur teilhatten am Projekt einer „allgemeinen kognitiven Nationalisierung Europas“<sup>5</sup>, sondern dass die deutschen Nationendiskurse auch ihrerseits „durch genuin humanistische Problem- und Fragestellungen angestoßen und intensiviert worden“<sup>6</sup> sind, ist seit einigen Jahren ebenso

---

1 Das Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte beginnt denn auch nicht zufällig mit einem Beitrag August Bucks über den italienischen Renaissancehumanismus, vgl. Buck (1996), dem dann Aufsätze zur Rezeption des Humanismus in Deutschland folgen.

2 Vgl. dazu Thomas (2000, S. 93ff.).

3 Vgl. den Titel von Anderson (1983): „Imagined communities“.

4 Vgl. Lepsius (1990, S. 233; kursiv im Original).

5 Mertens (1998, S. 209).

6 Münkler (1998, S. 25).

Thema der Forschung<sup>7</sup> wie die spezifische Bedeutung des Humanismus für die Geschichte der Historiographie.<sup>8</sup> Weniger in den Blick gekommen ist dagegen die Verbindung der nationalen und historiographischen Impulse des deutschen Humanismus mit seinem Projekt von Bildungsreform. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie Bildungs-, Nations- und Geschichtsdiskurs um 1500 in ein Verhältnis traten, in dem sich pädagogische Argumentationsmuster ‚von langer Dauer‘ zu formieren begannen, die die besonderen Verhältnisse im Rezeptionsraum des Heiligen Römischen Reiches reflektierten. Grundlage der Analyse sind die Schriften des Humanisten Konrad Celtis (1459-1508), der eine zentrale Rolle spielte für den deutschen Humanismus ‚um 1500‘ und zugleich für den beginnenden Nationendiskurs.

## **2. Bildung und Kultur – historisches Selbstverständnis und humanistisches Epochenbewusstsein im Alten Reich um 1500**

Bekanntlich ist der Begriff der Renaissance trotz eingeschliffener Verwendungsroutinen ein für den deutschen Humanismus problematischer Begriff.<sup>9</sup> Im Heiligen Römischen Reich gab es im Gegensatz zu Italien keine ruhmreiche Antike, die hätte ‚wiedergeboren‘ werden können. Der Humanismus als eine in den norditalienischen Stadtstaaten in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts entstandene kulturelle Strömung war außerhalb Italiens ein Transferphänomen. Er wurde zwar in vielen europäischen Regionen rezipiert, weil er die Bewältigung politischer und soziokultureller Herausforderungen des Spätmittelalters ermöglichte (Verstädterung, Frühkapitalismus, Ausbau von Staat und Verwaltung, intensivierete soziale Mobilität), die denen seiner italienischen Ausgangslage ähnelten und für die in den aufnehmenden Regionen noch keine eigenen kulturellen ‚Mittel‘ existierten. Dafür aber musste er in andere Kontexte eingefügt werden. In diesem Zusammenhang prägten Humanisten im Reich ein gegenüber den Italienern differentes historisches Selbstverständnis aus, das sich erst im Vergleich mit der italienischen Ausgangssituation erschließt.

Die italienische Renaissance hatte von Anfang an nationale Implikationen.<sup>10</sup> Die römische Antike war hier ruhmreiche Folie für das Projekt einer politischen

---

7 Vgl. vor allem Hirschi (2013 und 2008); Münkler u.a. (1998).

8 Vgl. aus der umfangreichen neueren Literatur Helmuth (2013) und Maissen (2013).

9 Vgl. Mertens (1998, S. 203ff.); Worstbrock (2005).

10 Vgl. Mayer/Münkler (1998); Hirschi (2013, S. 188-242).

und kulturellen *rinascita* der italienischen Nation. In Bezug auf die Bildungskonzepte bedeutete dies z.B. eine anti-französische Stoßrichtung: Klassische römische Literatur und Sprache, rhetorische und poetische Fähigkeiten als Ergebnis humanistischer Bildung wurden gegen eine akademische Scholastik in Stellung gebracht, die schon Petrarca mit Frankreich und der Universität Paris verband – weltzugewandte und gesellschaftlich nützliche italienische Poesie und Rhetorik in klassischer lateinischer Tradition gegen ‚spitzfindige‘ und ‚barbarische‘ französische Scholastik.<sup>11</sup> Das im Zuge nationaler *rinascita* entwickelte dreiteilige Geschichtsbild umfasste die Vorstellung einer goldenen Antike, eines auf den Verfall des Römischen Reiches folgenden dunklen mittleren Zeitalters (*medium aevum*), das jüngst durch einen Aufschwung der Wissenschaften und Künste beendet worden sei, durch eine neue Epoche italienischer Größe. Ideen einer rechtmäßigen mittelalterlichen *translatio* vermeintlich italienischer ‚Besitztümer‘ in andere europäische Länder – ob des Imperiums nach Aachen bzw. ins Reich, des Studiums nach Paris oder der (zeitweiligen) Verlegung der römischen Kirche ins französische Avignon – mussten italienische Humanisten in ihrem Versuch einer Wiederherstellung italienischer Hegemonie denn auch ablehnen. Konzepte von *rinascita* verhielten sich zudem konträr zu christlichen Vorstellungen einer dunklen heidnischen Antike und einer auf sie folgenden christlich-teleologischen Heilsgeschichte, auch zu christlichen Endzeiterwartungen, wie sie mit der Daniel-Prophetie von den vier Weltreichen verbunden waren. Mit den humanistischen Hoffnungen für die Gegenwart und Erwartungen für die Zukunft öffnete sich der Zeithorizont trotz aller dabei auftretender Traditionsbindung bereits ein Stück weit Richtung Zukunft, begannen sich „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“<sup>12</sup> – zumindest im Bewusstsein intellektueller und politischer Eliten – voneinander zu entfernen.

Im Zuge der Rezeption des italienischen Humanismus mussten sich die europäischen Aufnahmeländer auch mit dessen nationalen Implikationen auseinandersetzen. Hatte noch die erste Generation der in den 1400er bis 1420er Jahren geborenen deutschen Humanisten die kulturelle italienische Führungsrolle fraglos akzeptiert, so versuchte spätestens die zweite Generation der in den 1440er/50er Jahren Geborenen, die ihre Sozialisation bereits in deutschen Netzwerken und Institutionen erhalten hatte, die Rolle des spätmittelalterlichen Reiches in der Auseinandersetzung mit Italien neu zu bestimmen. Dies bedeutete, für die deutsche Nation bzw. für das so benannte, im Bewusstsein des multinationalen

---

11 Vgl. Hirschi (2008).

12 Koselleck (1989).

spätmittelalterlichen Kaiserreichs so noch keineswegs existierende Kollektiv eine eigenständige Position im humanistischen Wettstreit zu erringen und den italienischen ‚Barbaren‘-Vorwurf gegen die nordalpinen Gebiete zu entkräften. Dafür übernahmen deutsche Humanisten zwar das neue epochale Selbstverständnis italienischer Humanisten – was den Jahrzehnten ‚um 1500‘ auch im Reich den Charakter einer Epochengrenze verleiht<sup>13</sup> –, gaben ihm allerdings eine andere historische Herleitung. Dies lässt sich eindrucksvoll nachvollziehen an Konrad Celtis’ *Ode an Apoll*, die im Anhang seiner universitären poetischen Lehr-Schrift *Ars versificandi et carminum* (Leipzig 1486) erschienen ist. Celtis, geboren 1459 als der Winzersohn Konrad Bickel im fränkischen Wipfeld, gehörte zu den zentralen Humanisten der zweiten Generation.<sup>14</sup> Ab 1484 hielt er sich an der Universität Heidelberg auf, wo er von dem niederländischen Humanisten Rudolf Agricola in die humanistische Bildung, auch in elementare Kenntnisse des Griechischen und Hebräischen, eingeführt wurde. 1486 folgte eine Italienreise, bevor er 1487 von Kaiser Friedrich III. als erster deutscher Dichter auf der Nürnberger Burg zum *poeta laureatus* gekrönt wurde. Stationen in Krakau, Prag und Ingolstadt ab 1491 schlossen sich an, universitäre Lehrtätigkeiten wechselten mit schulischen Ämtern – z.B. an der Domschule von Regensburg – und höfischen Erziehertätigkeiten, so in Heidelberg. 1497 wurde er schließlich von König Maximilian auf den Lehrstuhl für Poetik und Rhetorik an die Universität Wien und dort 1501 zum Vorstand des *Collegium poetarum et mathematicorum* berufen, wo er bis zu seinem Tod 1508 lehrte. Neben seiner Lehrtätigkeit wirkte Konrad Celtis als Dichter und Schriftsteller, als Redner und Herausgeber antiker und mittelalterlicher lateinischer Werke sowie als Gründer mehrerer *sodalitates*, zwangloser Vereinigungen zur Förderung humanistischer Studien.

Celtis’ *Ode an Apoll* ist eines der meist interpretierten Gedichte des deutschen Renaissance-Humanismus, allerdings bislang noch wenig auf bildungshistorische Fragenstellungen bezogen worden. Unter der programmatischen Überschrift „An Apollo, den Erfinder der Dichtkunst, dass er aus Italien nach Deutschland kommen möge“<sup>15</sup> wird die Ankunft des Gottes Apoll in Deutschland in der aus der Antike stammenden Form eines Kultliedes vollzogen, das eine Gottheit anruft und um ihr Erscheinen bittet. Apoll, der Gott der

---

13 Vgl. Müller (1991, S. 121).

14 Zur Vita des Celtis vgl. Robert (2009).

15 *Ode ad Apollinem repertorem poetices: ut ab Italis cum lyra ad Germanos veniat*. Textgrundlage ist hier Celtis (1486/1982, S. 81-82). Vgl. zur Interpretation Barner (1987); Robert (2003, S. 83-104).

Dichtkunst, soll nun dem Deutschen, der bislang noch ein von Bauern und Kriegern abstammender „Barbar“<sup>16</sup> und dessen Land noch „roh“<sup>17</sup> sei, die Dichtkunst vermitteln – ähnlich wie er damals von Hellas nach Latium kommend in Italien seine Künste gelehrt hatte. Der Prozess der Kultivierung Deutschlands als ereignishafter Wendepunkt wird hier als paralleler Vorgang zur Kultivierung der Römer durch die Aufnahme griechischer Künste während der römischen Republik geschildert, die zeitgenössische italienische Renaissance spielt keine weitere Rolle. Dabei wird die im Gedicht evozierte und beglaubigte Übernahme der Dichtkunst durch die Deutschen und die Verabschiedung der „Barbarensprache“<sup>18</sup> als vom Dunkel zum Licht führende Zeitenwende beschrieben.<sup>19</sup> Celtis' Ode beschwört die Idee einer *translatio artium*, einer Übertragung der Künste von Griechenland über Italien nach Deutschland, mit der in der Folge der schon durch die Inthronisation Karls des Großen vollzogenen *translatio imperii* auch die kulturelle Hegemonie von Italien an Deutschland übergeben werden soll.<sup>20</sup> Neue humanistische Bildung, epochales Selbstverständnis und nationale Mission durchdringen sich in diesem Programm. Der humanistische Dichter, der bei Celtis selbststilisierend und selbstbewusst als *poeta* auftritt und die sich von der Theologie emanzipierenden Freien Künste repräsentiert, fungiert hier in der Rolle des nationalen Kulturstifters. Dabei löst Celtis' Lehrschrift *Ars versificandi et carminum*, der die Ode beigefügt ist, den epochalen Anspruch keineswegs vollumfänglich ein: Im Rahmen des Universitätsunterrichts in Leipzig entstanden, steht dieses Werk in seiner Dichtungstheorie und -didaktik in der Tradition mittelalterlicher *Ars dictandi*-Literatur, auch wenn als neues Ziel von Poesie nun die anschaulich-lebendige Abbildung von Welt und Dingen hervorzutreten begann, der Vers in seinem ästhetischen Ausdruckscharakter.<sup>21</sup>

Auch in Deutschland bildete sich also ein neues epochales und optimistisches Zeitbewusstsein<sup>22</sup>, aber es war nicht von dreistufigen *rinascita*-Vorstellungen bestimmt, sondern von der Idee einer – zunächst zweistufig konstruierten – kulturellen *translatio*, die im Reich ein ‚barbarisches‘ Zeitalter durch den

---

16 barbarus: Celtis (1486/1982, V. 9).

17 *incultam terram*: ebd. (V. 7f.).

18 *barbarus sermo*: ebd. (V. 23).

19 Vgl. ebd. (V. 23f./S. 82): *ut atrum subruat omne*/alles Dunkel verschwinden; vgl. zur Lichtmetaphorik auch Apolls Beinamen *Phoebus*, „der Leuchtende“, ebd. (V. 1).

20 Vgl. zu den Widersprüchen und Unschärfen des *translatio*-Schemas bei Celtis Robert (2003, S. 87ff.).

21 Vgl. Worstbrock (1983).

22 Vgl. Wuttke (1996, S. 368f.).

Aufschwung von Bildung, Künsten und Wissenschaften beenden sollte. Die eigenen Traditionen, Minnesang und Meistersang, wurden dabei – so zumindest hier bei Celtis – negiert, sie entsprachen nicht den humanistischen Maßstäben, die eigene Situation erschien als Nullpunkt-Situation<sup>23</sup>, als eine Situation der Überwindung eines nationalen Rückstandes. Auch im Reich öffnete sich also der Erwartungshorizont ein Stück weit Richtung Zukunft. Denn auch wenn das *translatio*-Konzept mit seiner Idee vom römisch-deutschen Reich als letztem Reich auf Erden „der Vorstellung des geschlossenen Verlaufs der Geschichte verhaftet“ blieb<sup>24</sup>, konnte das Programm eines nationalen Aufbruchs durch Bildung und Kultur eben nicht durch Rückbezüge auf antike nationale Traditionen und Normen entschärft und in ein Modell von *renovatio* eingefügt werden. Dies bedeutet freilich nicht, dass sich mit dem Humanismus im Reich ein umfassendes neuzeitliches Fortschrittskonzept ausgebildet hätte – die Erwartung und Wahrnehmung von Veränderungen als fortschrittlich blieb sektoral (Bildung, Kultur etc.) und sozial (humanistische Eliten) begrenzt und konfigurierte den transhistorischen Erwartungsraum noch nicht neu.<sup>25</sup>

### **3. Bildung und Geschichte – poetisch-historiographische Kompetenzen als Voraussetzung deutscher Nationsbildung**

Damit partizipierte der Humanismus an einem seit 1400 zu beobachtenden neuen Bewusstsein von Zeit und zeitlichem Wandel.<sup>26</sup> Dieses resultierte aus Erfahrungen beschleunigter Wandlungsprozesse in Teilen der Gesellschaft, zu denen der Aufschwung der Städte, des Handels und der Manufaktur ebenso gehörten wie die Verdichtung von Herrschaft und Verwaltung, die Erweiterung und beschleunigte Verbreitung von Wissensbeständen durch den Buchdruck oder die zahlreichen Universitäts- und Schulgründungen im 15. Jahrhundert. Ein Begriff wie *mutatio*, mit dem Celtis die von ihm selbst vielfach als positiv wahrgenommenen Veränderungen zu fassen versuchte<sup>27</sup>, oder die allgemeine Rede von der „*diversitas temporum*“<sup>28</sup> (Verschiedenartigkeit der Zeiten) deuten

---

23 Vgl. Barner (1987).

24 So Mertens (1998, S. 204).

25 Vgl. Koselleck (1998, S. 371).

26 Vgl. Kiening (2022).

27 Vgl. Muhlack (1991, S. 213f.). Vgl. zu Celtis' positiven Wahrnehmungen eines neuen Standes der Zivilisation im Reich: Celtis (1492/2003, S. 23).

28 Vgl. Schreiner (1987).

an, dass sich um 1500 Erfahrungen zeitlicher Differenz ausbreiteten und damit zugleich auch ein Verständnis für die Besonderheiten geschichtlicher Zeiten und Epochen. Wo aber zeitliche Unterschiede sichtbar und relevant werden, entsteht das Bedürfnis, diese in einen Erklärungs- und Entwicklungszusammenhang zu bringen, um sich in der Gegenwart zu orientieren. Statt eschatologischer Zeitverkürzung nun also eine Vorstellung von langfristigen Veränderungen in einer eigenen, durch Dauer und Wandel geprägten profanen Geschichtszeit, deren Denkformen die Heilsgeschichte und die Vier-Monarchien-Lehre nach und nach sprengten.<sup>29</sup>

Mit dem Humanismus verbindet sich nicht nur ein solcher Säkularisierungsschub der Historiographie, sondern zugleich auch deren Neuausrichtung auf die Nation als Bezugspunkt. Gestattete es schon die Konkurrenzsituation mit Italien kaum, bei Vorstellungen einer kulturellen ‚tabula-rasa‘-Situation auf deutschem Boden stehen zu bleiben, wie sie noch Celtis’ Ode von 1486 nahegelegt hatte, so kam ein weiterer Faktor hinzu, der der Frage nach der Nation und ihrer Geschichte Dynamik verlieh: der Umbau des mittelalterlichen Personenverbandsstaates in den territorialen Flächenstaat der Frühen Neuzeit. Da dieser Transformationsprozess auch politische Partizipationsverhältnisse berührte, genügte es nicht mehr, wie im Spätmittelalter dem Adel bzw. seinen familiären Herrschaftsverbänden herrschaftslegitimierende ‚Geschichten‘ zu schreiben. Gefragt war nun eine Geschichtsschreibung, die zur Legitimierung der entstehenden Flächenstaaten „die historisch definierte *natio* als indigene Verbindung von Herrscher, Volk und Territorium“<sup>30</sup> zu ihrem Bezugspunkt wählte. Historische Herleitung sollte den Territorien eine ethnische Identität stiften, die ständeübergreifende Integration nach innen und Abgrenzung nach außen ermöglichte. Die Wiederentdeckung der *Germania* des Tacitus um die Mitte des 15. Jahrhunderts und die folgende Rezeption in deutschen humanistischen Kreisen<sup>31</sup> waren in diesem Zusammenhang entscheidende Ereignisse, da diese Schrift die ethnologische Konstruktion einer unabhängigen germanischen Frühgeschichte ermöglichte. Die ‚Geschichten‘, die Humanisten wie Celtis, Wimpfeling, Beatus Rhenanus oder Aventin in Auseinandersetzung mit der taciteischen Vorlage entwarfen, gaben ‚den Germanen‘ bzw. ihren einzelnen Ethnien – den Schwaben, Helvetiern usw. – eine Geschichte als Herkunfts- und Stammesgemeinschaft, in

---

29 Vgl. Muhlack (1991).

30 Maissen (2013, S. 49). Vgl. zur humanistischen Geschichtsschreibung auch Helmrath (2013).

31 Vgl. Mertens (2004).

der Herrschaft nun allerdings weniger über Sippe und Blut als über Tugend und Bildung legitimiert wurde.

Die so konstruierte Nation existierte jedoch auf dem zersplitterten Gebiet des Alten Reiches noch kaum, sie musste durch eine identitätsstiftende Geschichte als konkurrenzfähiges Kollektivsubjekt überhaupt erst entworfen werden, und zwar in lateinischer Sprache, um ‚die Germanen‘ in europäischen Kommunikationszusammenhängen zu positionieren. Auf diese Weise waren mit dem Projekt humanistischer Nationsbildung durch Historiographie zahlreiche Bildungsaufgaben verbunden: Geschichtsschreibung war auf voraussetzungsreiche Kompetenzen angewiesen, und zwar im Hinblick auf ihre Produktion und ihre Rezeption. Wie sich das Nationsbildungs- mit dem Menschenbildungsprojekt programmatisch verband, zeigt aufschlussreich Celtis' *Oratio in gymnasio in Ingelstadio publice recitata*, seine Antrittsrede vor der juristischen Fakultät an der Universität Ingolstadt am 31. August 1492. Der Vortrag gehört zur Gattung der humanistischen Programmreden, mit denen Humanisten an den Universitäten, an denen sie noch eine institutionell fragile Position und ihre Materien keine Prüfungsrelevanz hatten, ihr neues Wissen anpriesen.

Die Rede ist in einem Textensemble unter dem Titel *Panegyris ad duces Bavariae*<sup>32</sup> erschienen, in dem das nationale Thema in vielfacher Weise und angeregt durch Celtis' erste Italienreise 1486 vertieft und variiert wird. Die Stilisierung einer Konkurrenzsituation zu Italien nimmt in der *Panegyris* gegenüber früheren Texten von Celtis deutlich an Schärfe und Polemik zu. Deutschland wird schon im ersten Text<sup>33</sup> geschildert als Ort, an dem die Menschen nun bereits „in höherem Maße gebildet“ (*eruditiores*) seien und „bald beredete Dichter gedeihen“.<sup>34</sup> Erwartungen und Hoffnungen auf Fortschritt kontrastieren dabei mit Diagnosen kultureller Rückständigkeit; sein dichterischer Antrieb, so Celtis in seiner Anrede an den Leser<sup>35</sup>, sei es, die „deutsche Scham“ (*nostrum Germanum forte pudorem*) zu überwinden.<sup>36</sup> Denn immer noch fliehe Apoll „den eisigen

---

32 Vgl. die von Gruber eingeleitete, übersetzte und kommentierte Textausgabe: Celtis (1492/2003).

33 Das Ensemble wird eingeleitet durch ein Epigramm des Henricus Euticus an Konrad Celtis, das im Druck der *Panegyris* die Einbettung von Celtis' Texten in den Freundeskreis zeigen und die neue Rolle, die Celtis für sich und seine Dichtung beansprucht, beglaubigen soll: *Henrici Eutici de Monte Norico epigramma* [...], abgedruckt in Celtis (1492/2003, S. 2-3).

34 Ebd. (S. 3/V. 5 und V. 9).

35 *Conradus Celtis ad lectorem*, abgedruckt in ebd. (S. 4-5).

36 Ebd. (S. 3/V. 3 und 4).

Himmelsstrich“ des nordischen Germaniens, wie Celtis in der *Panegyris* als drittem, zentralen Teil des Ensembles – einem Fürstenlob aus Anlass seiner Ingolstädter Anstellung – darlegt.<sup>37</sup> Als Hoffnungsträger für den humanistischen Aufschwung fungiert bei Celtis die Jugend, die „in vielfachen Triumphen es den Griechen gleichgetan und wiederholt [...] die Waffen Italiens bezwungen“ habe.<sup>38</sup> Im Ergebnis der Aneignung humanistischer Bildung – so der Schluss des Gedichts – werde Deutschland Italien als hegemoniale Kultur- und Bildungsmacht ablösen und werde „die Zierde der Jugend nicht unser Reich verlassen und einmal in die Länder Italiens wandern wegen der Studien und der Gesittung“.<sup>39</sup> Stattdessen würden nun die Italiener in die deutschen Länder kommen. Die *Panegyris* endet mit der Ankündigung deutscher Weltherrschaft, deren Verkündigung der Musengott Phoebus dem Celtis als ‚Seher‘ befohlen habe.<sup>40</sup>

Die hier näher zu betrachtende *Oratio*<sup>41</sup> als vierter Text im Ensemble der *Panegyris* folgt dem Aufbruchspathos der anderen Texte und wendet sich als programmatische universitäre Antrittsrede direkt an die kommende Amts- und Bildungselite. Die *Oratio* ist ein zutiefst pädagogischer Text, denn es geht ihr darum – so Celtis –, die „vortrefflichen Jünglinge“ (*adolescentes egregii*)<sup>42</sup> bzw. „deutsche Männer und ruhmvollste Jünglinge“ (*virii Germani et adolescentes clarissimi*)<sup>43</sup> zu Ruhm und Tugend anzuspornen. Die Angesprochenen sollten sich „um die Künste und Wissenschaften der Römer“ bemühen und so „die hässliche Barbarei“ hinter sich lassen.<sup>44</sup> Dies sei nötig, da die anderen Völker auf den Deutschen „herumdreschen“ und „alles, was deutsch heißt, mit geradezu ewigem Neid und Verleumdung verfolgen“.<sup>45</sup> Die antideutsche Kontroverse werde mit den Mitteln von Sprache, Literatur und vor allem Geschichtsschreibung geführt, mit denen die „ruhmvollen Taten“ der Deutschen lügenderisch

---

37 *Conradi Celtis Protucii, Germani imperatoris manibus poetae laureati, panegyris ad duces Bavariae et Philippum Palatinum Rheni, dum in Ingelstadio donatus fuisset publico stipendio*, abgedruckt in ebd. (S. 4-15, Zitat S. 5 /V. 6f.). Die *Panegyris* enthält ein ganzes Wissenschaftsprogramm zur Reform der universitären Studien- und Fächerordnung, das erste eines deutschen Humanisten.

38 Ebd. (S. 7/V. 16ff.).

39 Ebd. (S. 13f./V. 146ff.).

40 Vgl. ebd. (1492/2003, S. 15/V. 154ff.).

41 Abgedruckt in ebd. (S. 16-41).

42 Ebd. (S. 17/V. 1,1).

43 Ebd. (S. 19/V. 4,1).

44 Ebd. (S. 23/V. 5,6).

45 Ebd. (S. 23/V. 5,12).

herabgesetzt würden.<sup>46</sup> Als Gegenrezept empfiehlt Celtis den deutschen ‚Jünglingen‘ nun selbst „die Geschichtswerke der Griechen und Römer“ zu lesen, die „unsere Sitten, Leidenschaften und Gesinnungen mit Worten gleichsam wie mit Gemälden und anschaulichen Zeichnungen ausgedrückt haben“<sup>47</sup>, und es anschließend den antiken Autoren gleich zu tun und „die durch deutsche Tüchtigkeit vollbrachten Taten unsterblich“<sup>48</sup> zu machen. Die Deutschen haben nach Celtis also deswegen keine Geschichte, weil sie die ruhmvollen Taten germanischer Könige bislang nicht durch Geschichtsschreibung und Poesie besungen haben. Ohne Geschichtsschreibung keine Nation. Die Poesie, die als Leitdisziplin auch die Historiographie umfasst – und zwar im Sinne einer Darstellungsform des Poetischen, als produktive schriftstellerische Aufgabe – nimmt in Celtis Bildungsprogramm daher eine zentrale Rolle ein.<sup>49</sup> Sie hat ihren Platz gleich neben der Theologie an der Spitze der Bildungshierarchie und ist das Zentrum des neuen humanistischen, mit dem bislang existierenden artistisch-universitären Cursus zunächst schwer zu verbindenden Bildungsprogramms<sup>50</sup>, zu dem Celtis in seiner Rede in quasi-religiöser Terminologie aufruft: „*convertite vos, Germani, convertite vos ad mitiora studia*“, „Bekehrt Euch, Germanen, bekehrt Euch zu den besseren Studien“.<sup>51</sup>

Die ‚besseren Studien‘ sollten also diejenigen Kompetenzen vermitteln, mit denen anknüpfungsfähige Traditionen der nationalen Geschichte identifiziert, freigelegt und in einer durch den Buchdruck entstehenden europäischen Eliten-Öffentlichkeit kommuniziert werden konnten. Dazu brauchte es keine logisch-scholastisch ausgerichtete Disputierfähigkeit oder aristotelische Metaphysik – bislang der Kern (latein-)schulischer und artistischer Bildung –, sondern historisch-philologische Expertise auf der Basis der Lektüre mustergültiger antiker Philosophen, Rhetoren und Historiographen. Auf ihrer Grundlage sollte

---

46 Ebd. (S. 25/V. 5,15).

47 Ebd. (S. 23/V. 5,8).

48 Ebd. (S. 25/V. 5,15).

49 Die Dichtkunst versteht Celtis als „erste Form von Philosophie und Theologie“ (*poetica prima philosophia et theologia nominata est*): ebd. (S. 39/V. 10,11) – womit er anschließt an die neue Dichtungstheorie des humanistischen bzw. florentinischen Renaissance-Platonismus mit seiner engen Verbindung von Poesie und göttlicher Schöpferkraft, vgl. Edelheit (2008).

50 Insbesondere am Gegenstand der Poesie entspannen sich daher tief greifende Konflikte zwischen Vertretern des neuen und des alten Wissens; vgl. zu den Kämpfen des Humanismus um universitäre Hegemonie De Boer (2017).

51 Celtis (1492/2003, S. 37/V. 10,1).

humanistische Bildung die Fähigkeit vermitteln, bereits existierende Literatur – aus Antike oder deutschem Mittelalter – im Hinblick auf historische Deutungen rezipieren und neue Werke zum Ruhme der deutschen Nation verfassen zu können, und zwar in einer Sprache und Form, die den neuen klassischen Normen und Mustern einer weniger auf den wissenschaftlich-universitären Binnenraum denn auf Verständigung und Kommunikation ausgerichteten lateinischen Sprache ebenso genügen konnte wie den historiographischen Plausibilitätskriterien einer entstehenden europäischen Öffentlichkeit.

Die Funktion ‚des Historischen‘ lag bei Celtis zwischen kritischer Dekonstruktion und Mythenbildung.<sup>52</sup> Ziel der Rezeption und Produktion von historiographischer ‚Dichtung‘ sollte es sein, historisch begründete Unwahrheiten über ‚die Deutschen‘ entlarven und durch neue ‚ruhmvolle‘ historische Narrative und Konstruktionen ersetzen zu können. Unter Historiographie verstand Celtis dabei eine in antiker Tradition um Geographie und Landeskunde bereicherte Geschichtsschreibung, die Kenntnisse über „unseres Gebietes und Landes Lage, Gestirne, Flüsse, Berge, Altertümer und Völkerschaften“<sup>53</sup> umfassen sollte – verwertbares Wissen für kommende Funktionsebenen, das allerdings angewiesen war auf eine gute Quellenlage, die Celtis für gefährdet hielt: Die Deutschen, so Celtis in seiner *Oratio*, ließen immer noch zu, dass der „wertvolle[n] Bücherschatz“ von Griechen und Italienern „räuberisch hinweggeführt“ würde, weil die Deutschen selbst diese Schätze, „wie in einem Kerker eingeschlossen, mit Staub bedeckt und unberührt und dabei nicht hinreichend vor Regen sicher, immer noch wie eine Beute für Feinde, verachtet liegen“ lassen würden.<sup>54</sup> Verfügungsgewalt über die eigene Geschichte und die Konturen der eigenen Nation setzt nach Celtis Verfügungsgewalt über die historischen Quellen voraus.

Die deutsche Geschichte ist in Celtis' *Oratio* – anders als in der Ode – kein Vakuum mehr. Er führt seinen universitären Hörern vor, in welchen Mustern sie zu rekonstruieren ist. Diese entnimmt er der *Germania* des Tacitus, die Celtis bereits im Winter 1491/92 kannte, als er die *Oratio* verfasst hat<sup>55</sup>, und die er in einer spezifischen Weise auslegt. So setzt er nicht nur, historisch kaum zuverlässig, ‚germanisch‘ und ‚deutsch‘ gleich, sondern stilisiert – ausgehend von der taciteischen Darstellung der Germanen als eines kriegstüchtigen, wenn auch barbarischen Volks – „die berühmte unbesiegbare deutsche Kraft“<sup>56</sup> zur Grundlage

---

52 Vgl. zu dieser Rolle humanistischer Geschichtsschreibung Maissen (2013, S. 69).

53 Celtis (1492/2003, S. 23/V. 5,8).

54 Ebd. (S. 27/V. 6,9f.).

55 Vgl. Robert (2003, S. 375).

56 Celtis (1492/2003, S. 21/V. 5,1).

des deutschen Nationalcharakters. Die Deutschen seien ein „freies und starkes Volk“, ein „edler und tapferer Stamm und des römischen Imperiums durchaus würdig“. <sup>57</sup> Freiheitssinn, physische Stärke und moralische Integrität – dies ist der klassifikatorische und zugleich normative Kern der humanistischen Nationskonstruktion <sup>58</sup>, der für Celtis die anknüpfungsfähigen und unverlierbaren Elemente einer würdevollen deutschen Frühgeschichte enthält. Diese formen aus Tacitus' ambivalenter Vorlage der Germanen eine „reine, heile Gegenwelt“ <sup>59</sup> zur italienischen Welt, die verhaltensbestimmende Orientierung auch für die *Germania nova* entfalten soll. Der Aspekt der deutschen Sprache spielt in Celtis' Konzept einer durch Moral und Kraft definierten germanischen Ethnie noch keine große Rolle, da bei ihm der Aufschwung der nationalen Kultur an die lateinische Sprache als Verständigungsmittel der europäischen Eliten gebunden bleibt.

Das Verhältnis zur lateinischen Sprache bleibt insgesamt aber eher pragmatisch, da es für Celtis eigentlich das Griechische ist, das der deutschen Nation nahe stehe. <sup>60</sup> Celtis behauptet eine frühgeschichtliche Zivilisierung der deutschen durch die griechische Kultur, durch griechisch-sprachige Druiden als einer Art ‚Urväter‘ der deutschen Nation. <sup>61</sup> Dieser Mythos, den Celtis hier konstruiert, hat die Funktion, trotz mangelhafter Quellengrundlage <sup>62</sup> eine *translatio* von Griechenland nach Deutschland an Italien vorbei zu postulieren. Zugleich sollte mit ihm die These von der Unbildung germanischer Frühkultur sukzessive entkräftet werden. Denn neben griechischen Überresten begannen Celtis und andere deutsche Humanisten auch nach gelehrten Traditionen deutscher Kultur im Mittelalter zu suchen, auch wenn diese keineswegs den humanistischen Normen klassizistischer Latinität entsprachen. <sup>63</sup> Celtis selbst fand u.a. die Werke der

---

57 *O liberum et robustum populum, o nobilem et fortem gentem et plane dignam Romano imperio*: ebd. (S. 25/V. 6,3).

58 Vgl. Lepsius (1990, S. 235).

59 Hirschi (2013, S. 324).

60 Seine *Oratio* beginnt mit der Feststellung, dass die Fähigkeit, lateinisch zu reden, weniger wichtig wäre, wenn man wie die Vorfahren die Fähigkeit hätte, Griechisch zu sprechen, vgl. Celtis (1492/2003, S. 17/V. 1,1).

61 In seinem 1502 zuerst erschienenen dichterischen Hauptwerk *Amores* behauptet Celtis (1502/1997, V. 2,9,137-139/S. 113): „Druiden sangen vielmehr in reinen Wäldern ihre Lieder, Lieder, die dem teutonischen Gott gefielen. Keiner kannte die italischen Götter und wollte sie auch nicht kennen.“

62 Vgl. Hirschi (2013, S. 349).

63 Vgl. zur neuen Mittelalter-Rezeption Neddermeyer (1988, S. 12-31).

Hrotsvits von Gandersheim, einer Autorin aus ottonischer Zeit, die er 1493 im Regensburger Benediktinerkloster St. Emmeram entdeckte. Mit Celtis' Hrotsvit-Ausgabe von 1501 begann die auf historischer Distanzierung beruhende deutsche Mittelalterrezeption, die sich nach der lateinisch-sprachigen Literatur bald auch auf die deutschsprachige Literatur richtete.<sup>64</sup>

#### 4. Bildung und Zeitkritik – humanistische Bildung als rationale Krisenbearbeitung

Die Suche nach glanzvollen Traditionen in germanischer Frühzeit und Mittelalter, auch nach einer kulturgeschichtlichen, geographischen und landeskundlichen Neuvermessung Deutschlands, die Celtis selbst maßgeblich vorangetrieben hat<sup>65</sup>, verband sich im deutschen Humanismus mit kulturkritischen Diagnosen der Gegenwart und ihrer unmittelbaren Vorgeschichte. Damit glied sich das deutsche Geschichtsbild – zumindest formal und mit anderer zeitlicher Periodisierung – immer stärker dem italienischen Renaissance-Schema an, indem die Geschichte nun von einer ruhmvollen germanischen Vor- und Frühgeschichte in eine neben zivilisatorischen Fortschritten auch Symptome von Verfall zeigende Gegenwart führte, die, so Celtis in seiner *Oratio*, als „Endzeit“ (*ultimi temporis*)<sup>66</sup> den Hintergrund bildete für den intendierten Aufschwung durch Bildung und Kultur. Die sozialen Verfallssymptome einer von Celtis ambivalent gedeuteten Gegenwart hätten ihren Grund darin, dass „fremde Sitten“ die deutsche Kultur verdorben hätten: „So hat uns Italiens Luxus verdorben und eine unbeherrschte Grausamkeit, wenn es darum geht, das verderbenbringende Geld herauszupressen, daß es weit unschuldiger und glückseliger gewesen wäre, das alte rauhe Leben im Walde zu führen, wo wir noch in maßvoller Beschränkung lebten, als so viele Mittel zu Völlerei und Verschwendung, von denen man niemals genug haben kann, einzuführen und fremde Sitten anzunehmen.“<sup>67</sup>

Entsprechend dem von Caspar Hirschi so genannten *Antiromanitas*-Diskurs<sup>68</sup> wird Italien bei Celtis – intensiver und detaillierter noch als in der *Oratio* in den *Amores* von 1502, einem auf vier Bücher angelegten Elegienzyklus, der zugleich

---

64 Vgl. Kipf (2012, S. 40).

65 Vgl. z.B. als Vorarbeiten zu Celtis' großem Projekt einer *Germania illustrata* sein Buch über Nürnberg (*Norimberga*) und seine poetische Deutschlandbeschreibung (*Germania generalis*): Müller (2001).

66 Celtis (1492/2003, S. 29/V. 7,11).

67 Ebd. (S. 30f./V. 8,5).

68 Vgl. dazu Hirschi (2013, S. 320-347).

eine deutsche Landesbeschreibung ist – identifiziert mit Luxus und Moralverlust, mit sexuellen Ausschweifungen, Ehebruch, Homosexualität, Spiel- und Trunksucht, Völlerei und Geldgier.<sup>69</sup> Mit der römischen Kirche seien diese Laster nach Deutschland eingewandert. Nationaler Aufschwung durch Bildung und Kultur bedeutet daher auch, das „schmähliche Joch Latiums“<sup>70</sup> abzuschütteln und zur ‚eigenen‘ Tradition und Moral zurückzukehren.

Celtis als Humanist tritt hier nicht nur als derjenige auf, der die Ursachen des Gegensatzes zwischen heroischem Einst und verfallenem Jetzt durch historische Herleitung erklären kann, sondern er bietet mit seinem Konzept von Bildung auch Krisenbearbeitung und -lösung an. Denn in sokratisch-platonischer Tradition sind Wissen und Tugend bei ihm wie in allen humanistischen Bildungskonzepten seiner Zeit eng verbunden, humanistische Bildung sollte nicht nur für den Erwerb „ehrevoller Künste“ sorgen, sondern auch für „gute Gesittung“ (*bonisque moribus et honestis artibus*).<sup>71</sup> Während sich der Erwerb ‚falschen‘ scholastischen Wissens mit seinen „kindischen Streitigkeiten über Termini und Quiditäten“<sup>72</sup> über eine mit „Schlaf und Völlerei, Prasserei, Würfelspiel und Hurerei“<sup>73</sup> verbundene unmoralische Lebensform vollziehe, würden sich in der Aneignung humanistischer Bildung Tugenden ausprägen. Da in dieser Zeile dreimal der „Bildung“ bzw. „bilden“ vorkommen, habe ich an diese Variante gedacht – muss aber nicht sein, Wahre Bildung – dies schildert Celtis am Beispiel der Kirchenväter, des heiligen Hieronymus und Augustinus – sei nicht die Folge eines göttlichen Einflusses oder eines Wunders, sondern Ergebnis langer Nachtwachen, schwerster Arbeit und Reisen.<sup>74</sup> Bildung wird gedeutet als Arbeit am Wissen und zugleich auch an sich selbst, als asketische Disziplinierung von natürlichen Bedürfnissen wie z.B. dem Schlaf, dessen übermäßiger Vollzug Signum des Unmoralischen ist.

Der humanistische Bildungsdiskurs zeigt sich hier als zutiefst verflochten mit dem im 15. Jahrhundert intensiv geführten Diskurs über die *disciplina morum*.<sup>75</sup> Moralisierung durch Bildung sollte dazu beitragen, tradierte Formen des Zusammenlebens zu bewahren, die im Zuge von als krisenhaft empfundenen

---

69 Vgl. Celtis (1502/1997, V. 2,9,97ff./S. 111).

70 Ebd. (V. 2,9,40/S. 107).

71 Celtis (1492/2003, V. 9,2/S. 33).

72 Ebd. (V. 9,13/S. 37).

73 Ebd.

74 Vgl. ebd. (V. 9,11/S. 35 und S. 37).

75 Hirschi (2013, S. 321ff.).

Transformationen im 15. Jahrhundert zunehmend gefährdet schienen, u.a. durch den die Zunftverfassungen sprengenden Handel, neue monetäre Wirtschafts- und städtische Lebensformen, die Verarmung von Bauern im Prozess zunehmender Abhängigkeiten und Fronddienste und die Krise des Adels in der Folge seines Funktionsverlusts als Kriegerstand. In diesem Zusammenhang setzten Celtis' Konzepte auf Moral- und Bildungsreform und waren so Teil des Prozesses einer „normativen Zentrierung“<sup>76</sup> in Gesellschaft und Religion des 15. und 16. Jahrhunderts. Diese Sehnsucht nach Reform wirkte nicht erst in der Reformation, sondern bereits im Humanismus um 1500, dessen Bildungs- und Moralisierungangebot durchaus als rationale soziale Problemlösungsoption für Zeiten des Umbruchs wahrgenommen werden konnte. Die nationale ‚Einfärbung‘ dieses Angebots samt der sie begleitenden nationalistischen und xenophoben Elemente verweist allerdings – ebenso wie die grundsätzlich paradoxe Struktur von Celtis' Projekt, sich durch Aneignung italienischer Künste von ‚fremdem‘ italienischen Laster befreien zu wollen – auf die irrationale Kehrseite neuzeitlicher pädagogischer Reformprojekte, insofern sie individuelle und kollektive Identitätsfindung nur durch Praktiken der Ab- und Ausgrenzung sichern zu können meinten.

## 5. Schlussbetrachtung

Der für die Neuzeit charakteristische Rückgriff pädagogischer Reformprojekte auf historische Argumente und Legitimationsstrategien erhielt mit dem deutschen Humanismus um 1500 einen bedeutsamen Schub. Eingebettet in ein neues Bewusstsein für zeitlichen Wandel, verweist das Projekt humanistischer Bildungsreform auf einen sich öffnenden historischen Erwartungshorizont, der zwar vielfältig auf Ideen von Sicherung und Bewahrung bezogen blieb – z.B. der Bewahrung von überkommener Moral und alter ‚Künste‘ –, aber eben auch die Vorstellung zukünftiger Verbesserungen umfasste, die Idee eines nationalen Aufbruchs durch Bildung und Kultur. Dieser Öffnungsprozess – dies zeigt das Beispiel Celtis – erforderte zugleich eine Neuvermessung von Erfahrungsräumen in Vergangenheit und Gegenwart.

Der deutsche Humanismus hat dieses sich öffnende profangeschichtliche Debattenfeld zentral gestaltet. Seine Konkurrenzsituation mit dem italienischen Humanismus und seine Verflechtung mit dem sich herausbildenden neuzeitlichen Territorialstaat trugen dazu bei, das historische Interesse auf die Nation

---

76 Hamm (1993).

auszurichten, auf die Frage nach der Identität der Deutschen als historisch gewordener Einheit von Territorium, Herrscher und Volk. Das individuelle Subjekt – das der Humanismus bekanntlich als bildsames und entwicklungs-fähiges Individuum neu konzipierte – sollte sich als Teil eines neuen, ethnisch definierten, auf ein Territorium bezogenen Kollektivsubjekts bilden. Humanistische Elitenbildung war Teil dieses Projekt: Als Juristen, Diplomaten oder Sekretäre sollten die Absolventen humanistischer Bildung die Nation politisch organisieren und machtpolitisch repräsentieren, als Lehrer, Schriftsteller und Intellektuelle nationale Identität als eine das individuelle und kollektive Handeln leitende Kategorie durch historische Situierung überhaupt erst konstituieren, durch Geschichtsschreibung und Dichtung, Erziehung und Unterweisung. Auf der Basis der Lektüre antiker Autoren vermittelte humanistische Bildung dazu die Voraussetzungen, nämlich sprachlich-stilistische Bildung, aber auch historisches, geographisches und ethnologisches Wissen – zusammen also eine historisch-philologische Kompetenz, die zur Rezeption und Produktion historiographischer Darstellung und Dichtung ermächtigen und so den humanistisch Gebildeten zum Bildner der Nation machen sollte.

Historisch-philologische Kompetenz bewegte sich dabei zwischen Mythenbildung und Dekonstruktion, zwischen einem selektiv-konstruktiven und einem kritischen Zugriff auf ‚das Historische‘. Dieses wurde zwar funktional und strategisch ausgerichtet auf das Projekt deutscher Nationsbildung, indem der Aufbruch der ‚Germanen‘ zu Bildung und Kultur in eine ‚heroische‘ und durch Tugenden geprägte nationale Traditionslinie eingefügt wurde und alle abweichenden Phänomene als Symptome von ‚Entfremdung‘ analysiert und anschließend durch Bildung ‚bearbeitet‘ werden sollten. Zugleich aber behauptete ‚das Historische‘ seine Widerstandskraft gegen jegliche Instrumentalisierung, indem sich historische Konstruktionen ‚heroischer‘ nationaler Vorgeschichten in der neuen medialen Situation des Druckzeitalters gegen kritische Einwände zu verteidigen, sich den Plausibilitätskriterien einer ebenfalls historisch-philologisch kompetenten europäischen (Eliten-)Öffentlichkeit zu stellen hatten. Durch Auffindung und Erschließung immer neuer Textquellen und anderer Überlieferungszeugnisse leistete das humanistische Projekt selbst zudem einen wichtigen Beitrag zur Verbreiterung der historischen Materialbasis, die historisierendes Argumentieren immer wieder neu inspirierte und herausforderte.

Die Phase des Übergangs vom Mittelalter in die Neuzeit ist im Hinblick auf die Verbindung von emphatischem Bildungsbegriff und nationalhistorischer Argumentation eine Schlüsselperiode. Das Konzept der Nation mag in dieser Zeit noch wenig breitenwirksam gewesen sein, dennoch wurden hier nationale Deutungsmuster – wenn auch noch nicht in deutscher Sprache – geprägt, nicht

zuletzt im Hinblick auf die Legitimation von Bildungsreform als Bildung zum ‚Eigenen‘ und zur Reinigung von ‚Überfremdung‘. Die Phase ‚um 1500‘ als der Hochzeit des deutschen Humanismus unterscheidet sich dabei fundamental von der Phase ab 1519, als sich mit dem Tod Maximilians und dem Beginn der Reformation das Zeit- und Geschichtsbewusstsein änderte. Indem Deutschland nicht – wie von deutschen Humanisten vielfach erwartet – Kraft einer großen Reinigung vom römisch ‚verderbten‘ Christentum wurde, sondern Schauplatz konfliktreicher Glaubensspaltung, trübte sich der nationale Zukunftsoptimismus ein. Stattdessen gewannen endzeitliche und heilsgeschichtliche Visionen – nicht zuletzt propagiert von Luther selbst und scheinbar plausibilisiert durch die Eroberungszüge der Türken in den 1520er Jahren – wieder an Zulauf.<sup>77</sup> Auch der Rekurs auf die Nation schwächte sich mit der Konfessionalisierung ab, denn Integration bot nun nicht mehr nationale, sondern konfessionelle Zugehörigkeit. Was dies für die pädagogischen Diskurse und ihre Zugriffe auf ‚das Historische‘ bedeutete, welche Brüche hier zwischen vorreformatorischem Humanismus und reformatorischer Bildungsreform entstanden, ist bildungshistorisch bislang noch zu wenig untersucht.

## Quellen

- Celtis, K. (1486/1982), *Ode ad Apollinem repertorem poetices: ut ab Italis com lyra ad Germanos veniat/An Apollo, den Erfinder der Dichtkunst, daß er aus Italien nach Deutschland kommen möge*, In: Meid, V. (Hg.), *Gedichte und Interpretationen*, Bd. 1: Renaissance und Barock, Stuttgart, S. 81/82.
- Celtis, K. (1492/2003), *Panegyris ad duces Bavariae*, hg. v. J. Gruber, Wiesbaden.
- Celtis, K. (1502/1997), *Quatuor libri amorum secundum quatuor latera Germanie/Vier Bücher Liebesgedichte, gemäß den vier Himmelsrichtungen Deutschlands (Auswahl)*, In: Kühlmann, W. u.a. (Hg.), *Humanistische Lyrik des 16. Jahrhunderts, lateinisch und deutsch*, Frankfurt a.M., S. 72-137.

## Literatur

- Anderson, B. (1983), *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London.
- Barner, W. (1987), *Über das Negieren von Traditio. Zur Typologie literaturprogrammatischer Epochenwenden in Deutschland*, In: Herzog, R./Koselleck, R. (Hg.), *Epochenschwelle und Epochenbewusstsein*, München, S. 3-51.

---

<sup>77</sup> Vgl. Hirschi (2008, S. 52ff.).

- Buck, A. (1996), Der italienische Humanismus, In: Hammerstein, N., unter Mitwirkung von A. Buck (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe, München, S. 1-56.
- De Boer, H. (2017), Die Gelehrtenwelt ordnen. Zur Genese des hegemonialen Humanismus um 1500, Tübingen.
- Edelheit, A. (2008), Ficino, Pico and Savonarola. The Evolution of Humanist Theology. 1461/2-1498, Leiden.
- Hamm, B. (1993), Von der spätmittelalterlichen reformatio zur Reformation: der Prozess normativer Zentrierung von Religion und Gesellschaft in Deutschland, In: *Archiv für Reformationsgeschichte* 84, S. 7-82.
- Helmrath, J. (2013), Die Umprägung von Geschichtsbildern in der Historiographie des europäischen Humanismus, In: Ders. (Hg.), *Wege des Humanismus. Studien zu Praxis und Diffusion von Antikeleidenschaft im 15. Jahrhundert. Ausgewählte Aufsätze*, Bd. 1, Tübingen, S. 189-212.
- Hirschi, C. (2008), Konzepte von Fortschritt und Niedergang im Humanismus am Beispiel der „translatio imperii“ und der „translatio studii“, In: Strosetzki, C./Neumeister, S. (Hg.), *Die Idee von Fortschritt und Zerfall in der frühen Neuzeit*, Heidelberg, S. 37-55.
- Hirschi, C. (2013), *Wettkampf der Nationen. Konstruktionen einer deutschen Ehrgemeinschaft an der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit*, E-Book.
- Kiening, C. (2022), *Erfahrung der Zeit. 1350-1600*, Göttingen.
- Kipf, J. K. (2012), Wann beginnt im deutschen Sprachraum die Mittelalterrezeption? Vergleichende Beobachtungen zu Rezeptionsweisen volkssprachiger und lateinischer mittelalterlicher Literatur (ca. 1450-1600), In: Herweg, M./Keppler-Tasaki, S. (Hg.), *Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*, Berlin/Boston, S. 15-49.
- Koselleck, R. (1989), „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ – zwei historische Kategorien, In: Ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt a.M., S. 349-375.
- Koselleck, R. (1998), Fortschritt, In: Brunner, O. u.a. (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 2. 4. Aufl., Stuttgart, S. 351-423.
- Lepsius, R. M. (1990), Nation und Nationalismus in Deutschland, In: Ders., *Interessen, Ideen und Institutionen*, Opladen, S. 232-245.
- Maissen, T. (2013), Worin gründete der Erfolg der humanistischen Historiographie? Überlegungen zur Rolle der Geschichtsschreibung im „Wettkampf der Nationen“, In: Helmrath, J./Schirrmeister, A. (Hg.), *Historiographie des*

- Humanismus. Literarische Verfahren, soziale Praxis, geschichtliche Räume, Berlin/Boston, S. 49-83.
- Mayer, K./Münkler, H. (1998), Die Erfindung der italienischen Nation in den Schriften der Humanisten, In: Münkler, H. u.a. (Hg.), Nationenbildung. Die Nationalisierung Europas im Diskurs humanistischer Intellektueller. Italien und Deutschland, Berlin, 75-162.
- Mertens, D. (1998), Deutscher Renaissance-Humanismus, In: Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg (Hg.), Humanismus in Europa, Heidelberg, S. 187-210.
- Mertens, D. (2004), Die Instrumentalisierung der „Germania“ des Tacitus durch die deutschen Humanisten, In: Beck, H. (Hg.), Zur Geschichte der Gleichung „germanisch-deutsch“. Sprache und Namen, Geschichte und Institutionen, Berlin u.a., S. 37-101.
- Muhlack, U. (1991), Geschichtswissenschaft im Humanismus und in der Aufklärung. Die Vorgeschichte des Historismus, München.
- Müller, J. D. (1991), ‚Alt‘ und ‚neu‘ in der Epochenerfahrung um 1500. Ansätze zur kulturgeschichtlichen Periodisierung in frühneuhochdeutschen Texten, In: Haug, W./Wachinger, B. (Hg.), Traditionswandel und Traditionsverhalten, Tübingen, S. 121-144.
- Müller, G. M. (Hg.) (2001), Die „Germania generalis“ des Conrad Celtis. Studien mit Edition, Übersetzung und Kommentar, Tübingen.
- Münkler, H. (1998), Einleitung, In: Münkler, H. u.a. (Hg.), Nationenbildung. Die Nationalisierung Europas im Diskurs humanistischer Intellektueller. Italien und Deutschland, Berlin, S. 13-28.
- Münkler, H. u.a. (Hg.) (1998), Nationenbildung. Die Nationalisierung Europas im Diskurs humanistischer Intellektueller. Italien und Deutschland, Berlin.
- Neddermeyer, U. (1988), Das Mittelalter in der deutschen Historiographie vom 15. bis zum 18. Jahrhundert. Geschichtsgliederung und Epochenverständnis in der frühen Neuzeit, Köln u.a.
- Robert, J. (2003), Konrad Celtis und das Projekt der deutschen Dichtung. Studien zur humanistischen Konstitution von Poetik, Philosophie, Nation und Ich, Tübingen.
- Robert, J. (2009), Celtis, Konrad, In: Worstbrock, F. J. (Hg.), Deutscher Humanismus 1480-1520. Verfasserlexikon, Berlin/New York, S. 375-427.
- Schreiner, K. (1987), Zeiterfahrung und Epochengliederung im späten Mittelalter, In: Herzog, R./Koselleck, R. (Hg.), Epochenschwelle und Epochenbewusstsein, München, S. 381-428.
- Thomas, H. (2000), Sprache und Nation. Zur Geschichte des Wortes „deutsch“ vom Ende des 11. bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts, In: Gardt, A. (Hg.),

Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart, Berlin/New York, S. 47-101.

Worstbrock, F. J. (1983), Die „ars versificandi et carminum“ des Konrad Celtis. Ein Lehrbuch eines deutschen Humanisten, In: Möller, B. u.a. (Hg.), Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit, Göttingen, S. 462-498.

Worstbrock, F. J. (2005), Über das geschichtliche Selbstverständnis des deutschen Humanismus (1974), In: Ders., *Ausgewählte Schriften*, hg. v. S. Köbele u. A. Kraß, Bd. 2: *Schriften zur Literatur des Humanismus*, Stuttgart, S. 9-28.

Wuttke, D. (1996), Dürer und Celtis. Von der Bedeutung des Jahres 1500 für den deutschen Humanismus, In: Ders., *Dazwischen. Kulturwissenschaft auf Warburgs Spuren*, Bd. 1, Baden-Baden, S. 313-388.

Sabrina Sattler

# Historische Legitimationsstrategien der mehrsprachigen Bildungsplanung des Luxemburger Schulwesens seit dem 19. Jahrhundert

## 1. Einleitung

Wenngleich Bildungskonzeptionen gemeinhin im Spannungsfeld gesellschaftlicher Bedürfnisse und Veränderungen stehen, ist ihr historisch überlieferter Charakter oftmals ein „vergessener Zusammenhang“<sup>1</sup>, den Klaus Mollenhauer angesichts der Krise der Allgemeinen Pädagogik thematisiert. Schließlich hat noch „die gegen Vergangenheit gleichgültigste pädagogische Behauptung [...] Geschichte zum Thema, mindestens die Geschichte einer Generation, zukünftige Geschichte. Das ist trivial, aber es hat Konsequenzen“<sup>2</sup>. Es sind eben diese Konsequenzen, die in diesem Beitrag dezidiert mit Blick auf sprachliche Bildung beleuchtet werden sollen. So interessiert es erstens, inwieweit *das Historische* als sprachplanerisches Argument genutzt wird, um spezifische Vorannahmen über Sprachkompetenz und die damit verbundenen erzieherischen Zielvorstellungen zu konstruieren; und zweitens, wie auf dieser Grundlage eine bestimmte Sprachendidaktik mit entsprechendem Lehrplan entworfen wird.

Als Beispiel für *das Historische* als sprachplanerischen Legitimationsbezug wird die mehrsprachige Unterrichtsgestaltung des Luxemburger Schulwesens herangezogen. Innerhalb des Zeitraums vom 19. bis zum 21. Jahrhundert werden die drei sprachenpolitisch signifikanten Schulgesetze von 1843<sup>3</sup>, 1912<sup>4</sup> und 2009<sup>5</sup> näher betrachtet, da über sie geregelt wurde, wann und unter welchen Bedingungen die drei Landessprachen Deutsch, Französisch und Luxemburgisch als Unterrichtssprachen im Rahmen der Schullaufbahn zum Einsatz kommen. Die damit verbundene Form der Sprachendidaktik und Fächerkonstitution

---

1 Mollenhauer (1983).

2 Ebd. (S. 12).

3 Mémorial A39 (1843).

4 Mémorial A61 (1912).

5 Mémorial A20 (2009).

kommt jedoch nicht von ungefähr, sondern bedient sich spezieller historisch begründeter Legitimationsstrategien. Diese gehen in das Sprachbewusstsein der Bevölkerung ein und erzeugen ein einmaliges Schulsystem, bei dem Fachinhalte und eine trilinguale Sprachkompetenz eng miteinander verknüpft sind und diese als unabdingbar für den schulischen Erfolg gelten. Folglich werden über die Bildungsmacher<sup>6</sup> bestimmte kollektive Denkhaltungen darüber zementiert, wie sprachliche Kompetenz auszusehen habe und welcher Sprechertyp formiert wird, wodurch bildungsplanerische Veränderungen ebenso erschwert werden können.<sup>7</sup> Besonders problematisch ist dies in Anbetracht der heterogenen Gesellschaftszusammensetzung Luxemburgs und der zur offiziellen Dreisprachigkeit hinzukommenden Sprachendiversität. Im Großherzogtum Luxemburg leben mehr als eine halbe Million Menschen<sup>8</sup>, der Anteil der Ausländer liegt bei 47 %.<sup>9</sup> Davon stellen die Portugiesen mit 15 % von der Gesamtbevölkerung die größte Einwanderergruppe dar.<sup>10</sup> Die Sprachensituation Luxemburgs, die sich traditionell als „mediale Diglossie“ beschreiben lässt mit Deutsch und Französisch als die im schriftsprachlichen Verkehr dominierenden Sprachen und Luxemburgisch als Medium der mündlichen Kommunikation, wird aufgrund des hohen Migrationsanteils und der Berufspendler immer komplexer.<sup>11</sup> In Folge verschieben sich die klassischen – wenn hier auch verkürzt dargestellten – „Sprachverhaltensdomänen“<sup>12</sup> mit dem Französischen als Justiz- und Verwaltungssprache, Deutsch als Presse- bzw. Mediensprache und Luxemburgisch als Sprache, die 1984 gesetzlich als Nationalsprache der Luxemburger anerkannt wurde. Die mit der Sprachensituation einhergehenden gesellschaftlichen Herausforderungen werden gleichermaßen an das Schulsystem und die Sprachenunterrichtspolitik übertragen.

Der Beitrag skizziert die speziell historisch begründeten Legitimationsstrategien zur Unterrichtsorganisation und rhetorischen Muster, mit denen die Sprachenunterrichtspolitik in Luxemburg betrieben wurde und die bis ins frühe 21.

---

6 In dem vorliegenden Beitrag wird das generische Maskulinum als grammatikalisch übergreifende Form für alle Geschlechter verwendet.

7 Vgl. Sattler (2022).

8 Die genaue Einwohnerzahl betrug Ende 2022 660.809, vgl. STATEC (2023).

9 Vgl. ebd.

10 Vgl. ebd.

11 Vgl. Gilles (2009, S. 188).

12 Berg (1993, S. 18).

Jahrhundert wirken.<sup>13</sup> Exemplifiziert wird dies auf Grundlage von Gesetzestexten und den dazugehörigen großherzoglichen Verordnungen. Damit werden die Akteursgruppen bzw. Institutionen ebenso eingegrenzt auf die übergeordneten Instanzen, bestehend aus Bildungspolitik, -administration und -planung, die für die Steuerung des Bildungswesens zuständig sind. Der historische Bezug kann ebenso als versteckter Bestandteil vorhanden sein, wodurch *das Historische als Argument* nicht als per se expliziter Vorgang zu beschreiben ist, sondern eher einer historischen Kontinuität gleicht, die, ohne sie zu hinterfragen, argumentativ herangezogen wird. Demnach sind die historischen Anteile der Bildungsplanung nicht immer als solche zu erkennen und werden gleichsam „unbewusst“ reproduziert, indem sie paradigmatisch ins kollektive Gedächtnis<sup>14</sup> eingehen und nicht weiter reflektiert werden.

In Anlehnung an Kämper wird *das Historische* hier mit zwei Kategorien spezifiziert: Zum einen mit „Geschichtlichkeit“, die „als allgemeines Phänomen jeglicher gesellschaftlicher Hervorbringungen verstanden wird“<sup>15</sup>, und zum anderen mit „Historizität“, „verstanden als diejenige Version von Geschichtlichkeit, die im Kontext einer ‚Paradigmatisierung‘ einem historischen Text einen spezifischen Akzent verleiht – Historizität sei mithin Ergebnis von Relevantsetzungen.“<sup>16</sup>

Beide Kategorien sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, wemgleich der „Historizität“ bestimmter Zusammenhänge besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Dem Beitrag liegt entsprechend eine dekonstruktivistische Geschichtsbetrachtung zugrunde, wonach von einer narrativistischen Geschichtsmodell ausgegangen wird, bei dem Geschichtsschreibung nicht als tatsächliche Rekonstruktion vergangener Tatsachen betrachtet werden kann, sondern als Aufzeigen narrativer Strukturen.<sup>17</sup>

---

13 Ausgangspunkt der hier vorgestellten Befunde bildet die 2022 bei transcript erschienene Monografie *Curriculum und Mehrsprachigkeit. Planung und Gestaltung sprachlicher Identität*, die von der Verfasserin 2021 verteidigt und von der Universität Luxemburg als Dissertation angenommen wurde. In dieser Arbeit wurden spezifische Argumentationslogiken und Sprachideale für den Luxemburger Kontext herausgearbeitet, die die Sprachplanung im Schulwesen wesentlich bestimmen. Der vorliegende Beitrag weitet die Perspektive transnational aus und legt einen breiteren Fokus auf die historische Dimension der Sprachenunterrichtspolitik.

14 Zur Begriffsgeschichte vgl. exemplarisch Assmann (1999).

15 Kämper (2016, S. 12).

16 Vgl. ebd.

17 Munslow (1997). „Evidence does not refer to a recoverable and accurately knowable past reality but represents chains of interpretations, that is, we have no master or transcendent signifiers“, ebd. (S. 62).

Aufgrund des hierfür gewählten historischen Zugangs rückt angesichts des Untersuchungsschwerpunktes das Verhältnis von Sprache und nationaler, nationalstaatlicher Zugehörigkeit bzw. damit unweigerlich die Nationenbildung im europäischen Kontext des 19. Jahrhunderts in den Blick. Dieses Verhältnis gewann nach Ende des *Ancien Régime* und im Zuge der Neuordnung der politischen Ordnungen nach dem Wiener Kongress 1815 gesellschaftspolitischen Auftrieb. Die sogenannte Einheitssprache wurde im sprachpolitischen Diskurs des 19. Jahrhunderts zum Pfeiler nationaler Identität<sup>18</sup> stilisiert, um soziale Kohäsion herzustellen. Geopolitische Faktoren, wie die Festlegung neuer Außengrenzen, wurden politisch gleichzeitig dazu genutzt, um den Sprachgebrauch zu normieren und über diese Normierung nationale Zugehörigkeit zu formulieren. Die paradigmatische Beziehung von Einheitssprache und Zugehörigkeit wird als „natürliche“ Gegebenheit inszeniert, gar als ontologisch intrinsisch, die der Begriff der Muttersprache entsprechend umreißt, in die der Mensch hineingeboren wird.<sup>19</sup> Diese Ursprungsgeschichte eines scheinbar natürlich gegebenen monolingualen Habitus ist an und für sich bereits historisch argumentierend, indem Sprachvermögen und Identität, in diesem Fall durch das Familienverhältnis zur Mutter, in Relation gesetzt werden. Insofern „[wurde] nationale Identität [...] als eine monolinguale Identität verstanden. Nach wie vor liegt diese Vorstellung vielen geläufigen Auffassungen über personale Identität zu Grunde: Nur in einer Sprache, so die alltäglich verbreitete Vorstellung, könne ein Mensch richtig zu Hause sein. Mehrsprachigkeit gilt in diesem Verständnis als Zeichen mangelnder Loyalität gegenüber der Gemeinschaft der Nation. Kenntnisse fremder Sprachen sind in diesem Konzept als nützliche Zusatzkenntnisse anerkannt, etwa für die Ausübung bestimmter Berufe oder für die Verständigung auf Reisen. Im Kern seiner Identität aber sei der Mensch durch eine grundlegende Sprache charakterisiert, die vielfach als Muttersprache bezeichnet wird.“<sup>20</sup>

Vielsprachigkeit wurde zugunsten der *einen* Sprache zurückgedrängt, die alle Bürger einen soll.<sup>21</sup> Sprache avancierte demnach zum Sinnbild politischer und gesellschaftlicher Einheit. Dies blieb nicht ohne Konsequenzen für die

---

18 *Identität* wird nachfolgend nicht als etwas Substanzielles, sondern als eine Zuschreibung spezifischer Eigenschaften verstanden, die mitunter macht-, gesellschafts- und bildungspolitisch konstruiert und historisch veränderlich sind. Dergleichen ist auch diese Definition von Identität konstruiert.

19 Vgl. Sattler (2022, S. 94).

20 Krumm (2020, S. 132).

21 Vgl. Sattler (2022, S. 94).

Bildungsplanung. Der Formierungsprozess von Einwohnern in Nationalbürger geschah vorrangig über das Bildungssystem bzw. die Bildungsplanung und den mit ihr verknüpften Instrumenten, wie Schulgesetzen und Lehrplänen.<sup>22</sup> Es ist daher nicht ungewöhnlich, dass auf die Verabschiedung einer Verfassung, als zentrales Legitimationsdokument eines Staates, ein neues Schulgesetz folgte und mitsamt unterrichtlicher Ordnungsgegenstände, wie Lehrpläne, das Wissen über Schüler (und damit Staatsbürger) enthält, das wie durch ein „Vexierbild“ auf den zweiten Blick erkennbar wird.<sup>23</sup> Entgegen dem *monolingual turn* gab es selten Entwicklungen, bei denen mehrsprachige Praxen institutionalisiert wurden und demnach nicht die Einheitssprache, sondern die Mehrsprachigkeit zum Emblem nationaler Identität stilisiert wurde, wie anhand Luxemburgs gezeigt wird.

Der Beitrag gliedert sich dazu in drei Teile: Um das Alleinstellungsmerkmal der Luxemburger Sprachensituation zu veranschaulichen, wird in einem ersten Schritt der historisch-politische Kontext des Großherzogtums in einen gesamt-europäischen Zusammenhang gestellt. Dies erfolgt vergleichend mit anderen mehrsprachigen Gesellschaften Europas bzw. Grenzregionen, die sich sprach- und nationalpolitisch jedoch unterschiedlich entwickelten. Anschließend wird in einem zweiten Schritt *das Historische* als Bezugspunkt der Sprachenunterrichtspolitik und -planung des frühen 21. Jahrhunderts analysiert. Demgemäß werden ebenso aktuelle Spannungen im Bildungssystem diskutiert, bei denen es u.a. darum geht, sich bildungsplanerisch von althergebrachten und als völlig selbstverständlich wahrgenommenen Bildungsvorstellungen zu lösen. Gefragt wird, welche Schwierigkeiten damit verbunden sind. In einem dritten und letzten Schritt werden abschließende Überlegungen darüber angestellt, inwieweit das Historische die Sprachenunterrichtspolitik Luxemburgs beeinflusst.

## 2. Nationenbildung und die Politisierung von Sprache – Sprachkontaktgebiete im Vergleich

Die Gleichzeitigkeit mehrerer Sprachen und linguistische Überlappungen von Landesgrenzen gehörten bis zum späten 18. Jahrhundert zur Sprachenrealität mehrerer Kontexte, die wir heute als überwiegend einsprachig bezeichnen würden. Sprachenvielfalt galt daher lange als unproblematisch. Während des europäischen *nation building* im 19. Jahrhundert wurde die Bindung der *einen* Sprache an die *eine* Nation kulturideologisch aufgeladen, sodass der Gebrauch

---

22 Vgl. Tröhler (2018, S. 34).

23 Tröhler (2016).

weiterer Sprachen und Varietäten zurückgedrängt wurde. Um die Beispielhaftigkeit der Luxemburger Sprachensituation hervorzuheben und in einen größeren machtpolitischen Kontext einzuordnen, sind vergleichend weitere Grenzregionen mit ähnlichen sprachlichen Verhältnissen und entsprechenden sprachpolitischen Ausgangssituationen interessant, die sich im Zuge der Konstruktion der Nationen anders entwickelten. Beschränkt wird sich im Folgenden auf die Regionen Schleswig/Holstein/Dänemark<sup>24</sup> und das Elsass, bei denen je nach unterschiedlicher politisch-militärischer Dominanz sprachhomogenisierende Danisierungs-, Romanisierungs- und Germanisierungsbestrebungen vor allem im Kontext von Kriegen des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgten.

Als nach der Französischen Revolution die Verquickung von Staat, Nation und Sprache zum zentralen gesellschaftspolitischen Gelenkstück wurde, entwickelte sich im Grenzgebiet Schleswig/Holstein und Dänemark, wie andernorts auch, die kulturelle Vorstellung des Monolingualen zum Politikum. Die Vielsprachigkeit mit Hoch- und Niederdeutsch, Nordfriesisch, Dänisch und Südjütisch wurde aufgrund der deutschen und dänischen Gebietsansprüche und der damit verbundenen Frage nach nationaler Zugehörigkeit marginalisiert. Nach dem Wiener Kongress waren die Herzogtümer Schleswig und Holstein in einer Personalunion mit Dänemark verbunden. Nach dem dänischen Erfolg gegen die deutsche Nationalbewegung im Schleswig-Holsteinischen Krieg wurden 1851 Sprachreskripte zur Sprachhomogenisierung erlassen und das Dänische in den vorrangig deutschsprachigen Regionen Schlesiws als Schul- und Kirchensprache promoviert.<sup>25</sup> Südjütisch als Sprachvarietät des Dänischen wurde aus dem öffentlich institutionellen Raum zurückgedrängt und Deutsch als Schul- und Kirchensprache reduziert.<sup>26</sup> Als Holstein und Schleswig nach dem Deutsch-Dänischen Krieg von 1864 und dem anschließenden Preußisch-Österreichischen Krieg ab 1867 zu Preußen gehörten, folgte auf die dänische die deutsche Sprachhomogenisierung. Nach Ende des Ersten Weltkrieges, der bis heute gegenwärtigen Grenzziehung von 1920 und der Aufteilung Schlesiws in einen dänischen und deutschen Landesteil wurde die Monolingualisierungspolitik noch einmal konkreter: Auf der deutschen Seite wurde Südjütisch vom Hochdeutschen zurückgedrängt; Reichsdänisch löste dagegen das Plattdeutsche

---

24 Die Gebiete werden nachfolgend zusammen betrachtet, da eine einzelne ausführliche Betrachtung über den Rahmen des vorliegenden Beitrages hinausgehen würde.

25 Vgl. Dyhr (1998, S. 117).

26 Vgl. ebd.

in der dänischen Grenzregion ab. Im Grenzgebiet Schleswig/Holstein/Dänemark ist der Gebrauch der Varietäten heute stark diversifiziert, denn die „zu beobachtenden extremen Formen individueller Vier- und Fünfsprachigkeit sind z. T. Folge der fortschreitenden Expansion der Standardsprachen Hd. und Dän. auf Kosten der alten Volkssprachen Nd., Südjütisch und Nordfries.“<sup>27</sup>

Die Marginalisierungen von Sprache werden ebenso angesichts des Elsasses erkennbar. Die Region wechselte seit dem Wiener Kongress bis Ende des Zweiten Weltkrieges insgesamt fünfmal zwischen Frankreich und Deutschland/Preußen die nationalstaatliche Zugehörigkeit. Das Französische wurde bis zum Deutsch-Französischen Krieg 1870 und der Annektierung des Elsasses durch Preußen mit der Einführung der Schulpflicht und der wachsenden wirtschaftlich-politischen Lage des agrarisch geprägten Elsasses und seiner Bindung an den Verwaltungs- und Wirtschaftsraum Frankreichs verbreitet.<sup>28</sup> Die Beherrschung des Französischen entwickelte sich für das Elsass zum gesellschaftlichen Marker, da es vor allem in höheren gesellschaftlichen Kreisen gesprochen wurde und ebenso Voraussetzung für die Besetzung von Staatsstellen war.<sup>29</sup> Deutsch und der elsässische Dialekt<sup>30</sup> wurden dagegen eher von der Landbevölkerung gesprochen.<sup>31</sup> Patriotisch gegenüber Frankreich, dem deutschen Kulturraum nahe und dennoch lokal mit dem Elsässischen fest verwurzelt, bringt ein Redner auf der 1848 stattfindenden 200-Jahrfeier der Annexion des Elsasses den Dualismus wie folgt auf den Punkt: „Urgroßneffen Deutschlands, aber die treuen Söhne der jungen Republik.“<sup>32</sup> Die darin enthaltene historische Argumentation zeigt sich in diesem Zitat eindrücklich, da nationalsprachlicher Anschluss an Deutschland bzw. nationalstaatliche Zugehörigkeit zu Frankreich metaphorisch in ein Verwandtschafts- bzw. Abstammungsverhältnis gesetzt wird.

Nach Ende des Deutsch-Französischen Krieges 1871 sowie während der beiden Weltkriege wurde das Hochdeutsche Sprache des öffentlichen Lebens und exklusive Unterrichtssprache; das Französische wurde dagegen auf ein Minimum reduziert oder sogar verboten.<sup>33</sup> Gleichwohl blieb das Französische weiterhin fester Bestandteil der Elsässer, da es einerseits die Sprache der einflussreichen

---

27 Ebd. Hd.: Hochdeutsch; Dän.: Dänisch; Nd.: Niederdeutsch. Nordfries.: Nordfriesisch.

28 Vgl. Hartweg (1991, S. 136); vgl. Vogeler (2012, S. 133ff., 147).

29 Vgl. Hartweg (1991, S. 140).

30 Die Bezeichnung ist hier als Sammelbegriff mehrerer alemannischer und fränkischer Mundarten zu verstehen, die in der Region des Elsasses verbreitet sind.

31 Vgl. Vogeler (2012, S. 156).

32 Ebd.

33 Vgl. Petit (1997, S. 1232f.).

Eliten, andererseits von der elsässischen Mehrheit als Teil ihrer Identität nicht wegzudenken war, obgleich viele unter ihnen nur Grundkenntnisse im Französischen besaßen.<sup>34</sup> Von der Nachkriegszeit bis in die 1970er Jahre wurde Französisch einzige Unterrichtssprache, Deutsch als „Sprache des Feindes“<sup>35</sup> sowie der Gebrauch von Dialekten dagegen systematisch eingegrenzt. Gegenwärtig ist die Sprachsituation des Elsasses mit einer deutlichen Dominanz des Französischen und dem domänenspezifischen Rückgang des Elsässischen als „asymmetrische Diglossie“<sup>36</sup> klassifizierbar.

Anhand der kursorisch betrachteten Sprachengeschichten der angeführten Grenzregionen zeigt sich exemplarisch, dass regional – teilweise umgangssprachlich und soziolektisch – die zurückgedrängten Sprachen und Sprachvarietäten bestehen bleiben. Gleichwohl überwiegen die monosprachlichen Vereinheitlichungen entlang der nationalstaatlichen Zugehörigkeit. Im direkten Vergleich ist die Besonderheit Luxemburgs, dass die Zweisprachigkeit nach dem Wiener Kongress mit Deutsch und Französisch flächendeckend beibehalten wurde und das trotz (oder gerade wegen) einer Grenzziehung, die dafür sorgte, dass Luxemburg nicht mehr die von Norden nach Süden verlaufende Sprachgrenze zwischen Romania und Germania überschneidet, inmitten der es sich seit seiner ersten urkundlichen Erwähnung im 10. Jahrhundert befand. Diese vormalige Sprachgrenze wurde mit der Einteilung in ein *quartier allemand* und ein *quartier wallon* im Jahr 1340 territorial anerkannt.<sup>37</sup> Anders als in der geschichtlichen Entwicklung des Elsasses und Schlesiens/Holsteins definierten die Grenzziehungen in Luxemburg nicht per se die Sprecher. Luxemburg stellt vor dem Hintergrund nationalstaatlicher und sprachpuristischer Bewegungen einen Sonderfall dar. Diese Entwicklung ist jedoch nicht als Ausdruck eines frühen luxemburgischen Nationalstolzes zu missdeuten, sondern eher als zufällig zu betrachten, die in Abhängigkeit zur äußeren Geopolitik während der Restauration stand.

Französisch galt in Luxemburg, wie im Elsass auch, als Hoch- und Bildungssprache sowie als Sprache politisch einflussreicher Bürger; Deutsch hingegen als Kirchensprache und als Sprache der einfachen Leute, die den moselfränkischen Dialekt sprachen, gegenüber dem sich erst Ende des 19. bzw. Anfang des

---

34 Vgl. Philipps (1980, S. 26).

35 Vgl. Petit (1997, S. 1234). Diese Formulierung weist indirekt auf die historische Argumentation von der deutsch-französischen (Erb-)Feindschaft hin, d.h. auf ein gewissermaßen natürliches (Erbe) und dauerhaft Gewordenes.

36 Maurer (2002, S. 39).

37 Vgl. Fehlen/Heinz (2016, S. 13).

20. Jahrhunderts ein unabhängiges Sprachbewusstsein entwickelte und sich als *Lëtzebuergesch* (Luxemburgisch) durchsetzte. Im 19. Jahrhundert war Luxemburg jedoch mit einer dominierenden Sprachenpolitik „von außen“ konfrontiert, die sich zunächst in einer Romanisierungspolitik äußerte, als Luxemburg während der Französischen Revolution von Frankreich als *Département* annektiert wurde.<sup>38</sup> Auf dem Wiener Kongress wurde das ehemalige Herzogtum zum Großherzogtum ernannt, zumindest theoretisch zum souveränen Staat erklärt und dem niederländischen König, Wilhelm I., als Privatbesitz zugesprochen.<sup>39</sup> Daraufhin wurde Luxemburg in Personalunion mit den Niederlanden regiert, und gleichzeitig wurde es Mitglied des Deutschen Bundes. Aus protektionistischen Gründen wurde Französisch als Amtssprache beibehalten, und Niederländisch wurde zusätzlich in der Schule eingeführt, um so den deutschen (Sprach-)Einfluss einzudämmen.<sup>40</sup> Bis auf die Hauptstadt, die preußischer Garnisonsstandort war, schloss sich Luxemburg 1839 der Belgischen Revolution an, und Deutsch wurde wieder als Amtssprache zugelassen, um die zunehmenden Romanisierungsprozesse durch die Belgische Revolution zu entschleunigen.<sup>41</sup> Nach dem Ende der Revolution kam es im Jahr 1839 zur Aufteilung Luxemburgs und Festlegung der heutigen Ländergrenzen. Bis dato lag Luxemburg inmitten einer von Norden nach Süden verlaufenden Sprachgrenze, die das Land westlich in einen französischsprachigen und östlich in einen deutschsprachigen Teil aufteilte.

Vier Jahre später wurde 1843 das erste Primärschulgesetz veröffentlicht, das offiziell eine zweisprachige Unterrichtung in Deutsch und Französisch vorsah. So sollten mit dem Lesen und Schreiben die Grundlagen beider Sprachen erlernt werden.<sup>42</sup> Dem Deutschen wurde von Beginn an die Funktion der Alphabetisierungssprache zuteil. Die westmitteldeutsche Sprachvarietät, die wir heute als *Lëtzebuergesch* bezeichnen, wurde zu diesem Zeitpunkt noch nicht als unabhängige Sprache betrachtet, sondern als *ons Däitsch* (unser Deutsch) perzipiert. Es gab gegenüber dem moselfränkischen Dialekt noch kein Bewusstsein im Sinne einer Eigensprachlichkeit und so auch keine geregelte Orthographie. Dieser Aspekt, dass das Deutsche also völlig „natürlich“ zur Alphabetisierungssprache erklärt wurde, wird implizit auch heute noch historisch argumentativ genutzt.<sup>43</sup> Des Weiteren ist am Primärschulgesetz

---

38 Vgl. Fehlen (2008, S. 47).

39 Vgl. Pauly (2011, S. 66f.).

40 Vgl. Fröhlich/Hoffmann (1997, S. 1161).

41 Vgl. ebd.

42 Vgl. Mémorial A39 (1843, S. 562).

43 Vgl. Abschnitt 2 des vorliegenden Beitrags.

1843 bildungsplanerisch erstens interessant, dass die Zweisprachigkeit beibehalten wurde, obgleich der überwiegend französischsprachige Teil nunmehr seit vier Jahren zu Belgien gehörte und zweitens, dass die Zweisprachigkeit zuerst über das Schulwesen legitimiert wurde, ehe sie 1848 in der ersten demokratischen Verfassung verankert wurde. Das Bildungswesen war demnach wesentlich an der Anerkennung der offiziellen Mehrsprachigkeit beteiligt. Freilich ist zu erwähnen, dass der Französischunterricht je nach Erfordernissen der lokalen Verhältnisse oder verfügbarem bilinguaem Lehrpersonal gekürzt oder erlassen werden konnte.<sup>44</sup> Die Beibehaltung des Französischen blieb in erster Linie symbolischer Natur, um sich gegenüber Preußen abzugrenzen.<sup>45</sup>

Nachdem Luxemburg 1867 aus dem Deutschen Bund austrat und 1890 die Personalunion mit den Niederlanden endete, stellte Luxemburg erstmals seine eigene Regierung, und es entwickelte sich sukzessiv ein luxemburgisches Nationalbewusstsein, das sich u.a. in der Verwendung der Sprachvarietät im öffentlichen Leben und der Literatur äußerte und somit einen identitätsprägenden Einfluss nahm. Im soziolinguistischen Sinne ist nunmehr von einer Triglossiesituation zu sprechen, in welcher sich das Luxemburgische sprachsyntaktisch zu einer „Ausbausprache“ entwickelte.<sup>46</sup> Mit dem reformierten Schulgesetz von 1912<sup>47</sup> wurde das Schulsystem offiziell dreisprachig, indem das Fach Luxemburgisch in den Fächerkanon mitaufgenommen wurde.<sup>48</sup> Dieses Schulgesetz von 1912 war bis 2009 gültig und prägte folglich das Sprachbewusstsein mehrerer Generationen an Schülern.

Als das Großherzogtum dann im Zweiten Weltkrieg von den Deutschen besetzt und der Gebrauch des Französischen unterdrückt wurde<sup>49</sup>, entwickelte sich das Luxemburgische zum Unabhängigkeitssymbol gegenüber der Besatzungsmacht.<sup>50</sup> Im öffentlichen Leben war das Deutsche bis Kriegsende präsent, und die vermeintliche Zugehörigkeit Luxemburgs zum „Deutschtum“ versuchte die nationalsozialistische „Westforschung“ u.a. im Gestus

---

44 Vgl. Mémorial A39 (1843, S. 562).

45 Vgl. Sattler (2022, S. 252).

46 Vgl. Gilles (2009).

47 Vgl. Mémorial A61 (1912, S. 769).

48 Luxemburgisch wurde zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht als sprachliches Unterrichtsfach, sondern als Landesgeschichte gelehrt, vgl. Sattler (2022, S. 122).

49 Luxemburgisch wurde dagegen von den Nationalsozialisten als deutsche Mundart toleriert, vgl. Fehlen/Heinz (2016, S. 18).

50 Vgl. ebd.

einer historischen Beweisführung zu begründen, indem sie auf „tausend-jährige“ rechtliche, kulturelle, dynastische und wirtschaftliche Verbindungen verwies, was auch sprachpolitisch kompatibel war.<sup>51</sup> Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurde das Deutsche aus dem öffentlichen Raum verbannt und wurden deutsche Orts- und Straßenbeschilderungen, Werbeanzeigen etc. hauptsächlich durch französische Bezeichnungen ersetzt.<sup>52</sup> In der Schule war es dennoch gebräuchlich, zumal weiterhin auf Deutsch alphabetisiert wurde.

Das Deutsche spielt außerhalb der Schule bis heute jedoch eine eher untergeordnete Rolle im Vergleich zum Gebrauch des Französischen und Luxemburgischen. Anfang des 20. Jahrhunderts war die Gesellschaftszusammensetzung noch überwiegend germanophon bzw. von Haus aus luxemburgischsprachig, was sich im Laufe des Jahrhunderts durch den wirtschaftlichen Aufschwung der Stahlindustrie und des Finanzsektors änderte. Luxemburg wurde so mehr und mehr zur Einwanderungsgesellschaft und die Sprachensituation diversifizierte sich. Aktuell sind die Schüler, deren Erstsprache nicht eine der drei Landessprachen ist, mit 50% in der Primärschule vertreten.<sup>53</sup> Portugiesisch ist die zweitgrößte einzeln betrachtete Sprachgruppe (23%), und hinzu kommt eine Vielzahl weiterer Sprachen, bei denen es immer schwieriger wird, sie zu homogenen Gruppen zusammenzufassen.<sup>54</sup> Diese Sprachenvielfalt stellt das Luxemburger Bildungswesen vor enorme Herausforderungen und ist stets Schwerpunkt bei bildungsplanerischen Reformen. Gleichwohl orientiert sich der Aufbau des Sprachenlernens immer noch an einem Schüler, der mit Luxemburgisch zu Hause aufwächst. Inwiefern dieser Aufbau bis zur Schulreform 2009 und darüber hinaus weiterhin die Konzeption von Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenz bestimmt und welche historischen Leitlinien damit verknüpft sind, zeigt sich anhand der letzten Primärschulreform.

---

51 Vgl. Péporté u.a. (2010, S. 104).

52 Vgl. Gilles (2009, S. 192).

53 Schuljahr 2022/23. Gesamtschülerzahl: 54.116 (nationales und internationales Programm), vgl. Edustat (2023).

54 Vgl. ebd.

### 3. Legitimationsstrategien in der Sprachenunterrichtspolitik

Im Jahr 2009 wurde das Primärschulgesetz von 1912 reformiert. Die Reform ist in den Kontext größerer internationaler Bildungsdiskussionen zu stellen, wie etwa des „PISA-Schocks“ um die Jahrtausendwende und allgemeiner Standardisierungsprozesse in der Bildungsplanung, die durch Bologna 1999 oder der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 an Auftrieb gewannen.<sup>55</sup> Eines der prägnantesten strukturellen Merkmale der Reform war die Einführung der Kompetenzorientierung. Die Grundschule wurde ebenso umstrukturiert, indem die klassischen Jahrgangsstufen abgeschafft wurden und sich nunmehr in zweijährige Zyklen gliedern, sodass die Schüler tendenziell mehr Zeit haben, die Kompetenzerwartungen zu erfüllen. In Anlehnung an diese strukturellen Merkmale der Primärschulreform sollte ebenso die Sekundarschule zu einem späteren Zeitpunkt reformiert werden. Inhaltlich bewegte sich die Reform um die übergeordneten Themenfelder Chancengleichheit, Qualitätssicherung, Integration und Sprachenflexibilisierung.<sup>56</sup> Insbesondere letzteres ist rückblickend als Reformvorhaben zu werten, das sich mit der Vorstellung über eine historische Kontinuität des Sprachenlernens reibt, wie sich diachron anhand von Gesetzestexten, Verordnungen und curricularen Rahmendokumenten aufzeigen lässt. So sind für die Luxemburger Bildungs- und Sprachplanung drei signifikante Vorstellungen über Sprachkompetenz identifizierbar, deren Wurzeln bis auf das 1843er und 1912er Primärschulgesetz zurückgehen: Erstens die Vorstellung über eine kohäsive Sprachenunterrichtspolitik, zweitens die einer isolierten Sprachenkompetenz sowie die Idee eines dynamischen Sprachgebrauchs. Diese drei Vorstellungen mehrsprachiger Kompetenz koexistieren im Diskurs der Luxemburger Bildungsplanung und können sich überlagern, widersprechen und sind teilweise auch miteinander kombinierbar.<sup>57</sup> Unter dem Aspekt, dass das Historische als Argument zur Sprachenunterrichtsplanung genutzt wird, werden im nachfolgenden Abschnitt die kohäsive Sprachenunterrichtspolitik und die Idee der isolierten Sprachenkompetenz fokussiert.<sup>58</sup>

---

55 Vgl. im Detail Sattler (2022, S. 143ff.).

56 Vgl. ebd. (S. 256).

57 Vgl. ebd.

58 Die drittgenannte Vorstellung über den dynamischen Sprachgebrauch ist als eine eher neuere Entwicklung zu betrachten, die noch nicht abgeschlossen ist, vgl. im Detail ebd. (S. 246f.).

Die kohäsive Sprachenunterrichtspolitik geht auf die Vorstellung zurück, dass die drei Sprachen Luxemburgisch, Deutsch, Französisch – in dieser Reihenfolge – aufeinander aufbauen. Diese historisch gewachsene Vorstellung ist auf das erste und bereits zuvor angeführte Primärschulgesetz von 1843 zurückführbar, mit dem offiziell die Zweisprachigkeit verkündet wurde, wenngleich die primär französischsprachigen Gebiete zu diesem Zeitpunkt nicht mehr zu Luxemburg gehörten. Dieser protektionistische Schritt gegenüber Preußen, das mit einer Garnisonsbesetzung in der Festung des Deutschen Bundes in Luxemburg präsent war, war bildungspolitisch jedoch eher symbolischer Natur, da außer den Mitgliedern der Funktionselite kaum jemand Französisch verstand oder sprach, sondern Deutsch mitsamt der westmitteldeutschen Varietät. Es erschien daher naheliegend, auf Deutsch zu alphabetisieren. Um einen legitimen Übergang zwischen den Sprachen zu inszenieren, ohne dass Französisch zur Fremdsprache „degradiert“ wird, wurde dem Deutschen in der Mitte des 19. Jahrhunderts curricular eine Brückenfunktion beim Erlernen des Französischen zugeschrieben, wodurch es zwei Jahre nach Einführung des Deutschen ab dem dritten Schuljahr gelehrt wurde.<sup>59</sup>

Wenngleich heute nicht mehr von der Brückenfunktion vom Deutschen zum Französischen die Rede ist, zeigt sich die historische Kontinuität dieser sprachendidaktischen Vorstellung weiterhin im Aufbau des Sprachenunterrichts. Deutsch wird ab dem ersten Schuljahr gelehrt; Französisch zwei Jahre später systematisch ab dem dritten Schuljahr.<sup>60</sup> Darüber hinaus wurde die Idee der Brückenfunktion nicht vollständig aufgegeben, sondern im Zuge der 2009er Reform und mit der Einführung eines neuen Schulgesetzes umetikettiert. Die historische Argumentation wird dementsprechend vorausgesetzt, um sie an die neuen Reformbestrebungen anzupassen. Zu diesem Zeitpunkt tritt in den bildungsplanerischen Debatten verstärkt das Argument auf, dass Luxemburgisch eine „Sprungbrettfunktion“<sup>61</sup> mit Blick auf den Erwerb des Deutschen einnimmt. Luxemburgisch ist die *Lingua franca* im Vorschulbereich und wurde bildungspolitisch als „Integrationssprache“<sup>62</sup> für alle Kinder ausgewiesen. Hierbei zeigt sich eindrücklich die Bezugnahme auf die historische Kontinuität des *nation building*, die jedoch

---

59 Vgl. Weber/Horner (2012, S. 8); Sattler (2022, S. 110).

60 Wenngleich die Schüler seit 2017 bereits in der Vorschule mit dem mündlichen Französischen in Kontakt kommen und auf den Gebrauch des Französischen als Schriftsprache in Zyklus 3.1 vorbereitet werden.

61 Kühn (2008, S. 16); MENJE (2016, S. 3).

62 Kühn (2008, S. 13).

nicht eindeutig artikuliert ist. Gemeint ist die Parallelisierung mit der aus den Nationsbildungsprozessen des 19. Jahrhunderts bekannten Vorstellung, über die Einheitssprache soziale Kohäsion herzustellen. Die regulative Leitidee der Einheitssprache oder am Beispiel des Luxemburgischen als Integrationsprache, die alle Gesellschaftsangehörigen einen soll, wird als Vehikel zur „Bildung“ der Nation (im doppelten Sinne) aufrechterhalten.

Gleichwohl veränderten die Zuschreibungen „Sprungbrettsprache“ bzw. „Integrationsprache“ nicht den historisch gewachsenen Sprachenaufbau. Das Stundenkontingent für Luxemburgisch ist sehr gering, und in der Grundschule ist weiterhin Deutsch Hauptunterrichtssprache, auch in den meisten nichtsprachlichen Fächern.<sup>63</sup> Die Beherrschung des Deutschen zählt dementsprechend zu einem wichtigen Indikator für schulische Leistungen.<sup>64</sup>

Bei der Vorstellung, dass das Luxemburgische aufgrund seiner sprachsyntaktischen Nähe zum Deutschen als Brücke fungiert, handelt es sich um ein rhetorisches Muster, für das es keine wissenschaftlichen Belege gibt. Vielmehr rekurriert das Argument der Sprungbrettfunktion auf die Zeit, in der Luxemburgisch noch nicht als eine vom Deutschen emanzipierte Sprache angesehen wurde. Anhand der Unterrichtsorganisation des ersten Primärschulgesetzes von 1843 wird dies deutlich, weil dort Deutsch völlig selbstverständlich als Hauptunterrichtssprache auch damit festgelegt wurde, dass so der Französischunterricht gekürzt oder erlassen werden konnte.<sup>65</sup> Die Problematik der Argumentationsführung mit Blick auf die Sprungbrettfunktion ist, dass die Kinder, die mit Luxemburgisch zu Hause aufwachsen, nicht mehr in der Mehrheit sind. Bei Schülern, deren Erstsprache nicht Luxemburgisch ist, kann der Brückenschlag vom Luxemburgischen, das sie dann hauptsächlich in der Vorschule mündlich erlernen, zum Deutschen noch weniger vorausgesetzt werden. Mit dem Deutschen kommen die Kinder im schulischen Bereich schließlich erst ab dem ersten Schuljahr in Kontakt, wenn sie alphabetisiert werden.

Alternative Alphabetisierungsmöglichkeiten, wie etwa auf Französisch, die zurzeit in internationalen Schulen angeboten werden oder als Pilotprojekt in

---

63 Im Detail in den Fächern Mathematik, in natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern sowie in der Moral- und Sozialerziehung. In Sport und Musik kann auf das Luxemburgische oder andere Sprachen zurückgegriffen werden, um beispielsweise Sachverhalte genauer zu erklären. Die Unterrichtsmaterialien sowie Überprüfungen erfolgen jedoch in der Instruktionssprache Deutsch, vgl. RGD A178 (2011, Art. 4).

64 Vgl. exemplarisch Hornung u.a. (2021).

65 Vgl. Mémorial A39 (1843).

vier ausgewählten Grundschulen im Schuljahr 2022/2023 angelaufen sind, kennzeichnen freilich den bildungspolitischen Schritt, das Bildungsangebot zu diversifizieren. Die Idee, das Luxemburger Sprachencurriculum insofern zu flexibilisieren, dass auch zweit- oder fremdsprachendidaktische Zugänge flächendeckend wählbar wären, reiben sich dagegen an althergebrachten Vorstellungen über Sprachkompetenz.<sup>66</sup> Die Annahme, eine Form der „Gleichsprachigkeit“, d.h. eine in etwa gleiche Sprachkompetenz in den drei Landessprachen in besonders hohem und gutem Maße zu erzielen, ist eine besonders schwerfällige historische Argumentationsfigur, die auf die kosmopolitische Vorstellung einer sprachlichen Anpassungsfähigkeit der Luxemburger im angrenzenden Ausland rekurriert. Die Mobilität der jungen Erwachsenen wurde von den politischen Verantwortlichen als Ausdruck einer nationalen Identität inszeniert, weshalb es auch innenpolitische Spannungen in Bezug auf die Gründung einer eigenen Universität gab, die erst 2003 ihre Pforten öffnete.<sup>67</sup> Die Idee, dass sich die Schulabsolventen völlig souverän zwischen den Sprachen bewegen lernen, ist demnach eng mit der Stilisierung einer nationalen Identität verknüpft. Die muttersprachliche Kompetenz in allen drei Landessprachen knüpft interessanterweise an das monolinguale *mindset* während der Nationsbildungsprozesse im 19. Jahrhundert an und bezieht sich somit ebenso auf ein historisches Argument. Luxemburg wurde während des 19. Jahrhunderts mit einer Sprachenpolitik von zuvörderst einsprachigen Gesellschaften konfrontiert, die durch Sprachhomogenisierung das Ziel verfolgten, nationale Gemeinschaften zu formen. Wenngleich diese Entwicklung so nicht für Luxemburg festzustellen ist, orientiert sich das Sprachbewusstsein an ähnlich monolingualen Kriterien: „Dabei ging man ähnlich wie bei dem Einsprachigkeitsparadigma des 19. Jahrhunderts davon aus, dass die drei Sprachen drei abgeschlossene Systeme bilden, die nebeneinanderstehen. Die Sprachsoveränität (in Deutsch und Französisch) sollte den Luxemburgern einen Standortvorteil verschaffen und sie u.a. dazu befähigen, ein Studium im angrenzenden Ausland aufzunehmen. Die sprachliche Mobilität wurde damit Ausdruck eines kosmopolitischen Denkens“<sup>68</sup>

---

66 In der jüngsten Entwicklung ist festzustellen, dass im Zuge des Regierungswechsels 2023 im Koalitionsvertrag der Regierungsparteien CSV und DP die Möglichkeit einer zweit-/fremdsprachendidaktischen Heranführung an die Alphabetisierungssprache in Erwägung gezogen wird. Präzisierungen fehlen jedoch noch (Stand Dezember 2023).

67 Vgl. Rohstock (2010, S. 45).

68 Sattler (2022, S. 254f.).

Holzschnittartig vereinfacht ausgedrückt, ergibt sich aus der regulativen Leitidee der Einsprachigkeit für Luxemburg eine „verdreifachte Einsprachigkeit“<sup>69</sup>, die sich durch die Anordnung der Fächer im schulischen Kontext stetig neu realisiert.<sup>70</sup> Die für das Luxemburger Schulwesen von Experten des Europarats identifizierte Gleichsprachigkeit wurde während der 2009er-Primärschulreform als illusorische Anforderung an die Schülerschaft bewertet, die nicht den Bedürfnissen einer Einwanderungsgesellschaft entspreche.<sup>71</sup> Die Diskussion um curriculare Anpassungen war jedoch schwerfällig. Besonders das Vorhaben, Sprachkompetenzen nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zu klassifizieren, wurden kritisch beäugt. Eine Anpassung an den GER widersprach dem sprachlichen Selbstverständnis, alle drei Sprachen auf einem geradezu muttersprachlichen Niveau zu beherrschen. Mittlerweile ist der GER als Instrument zur Kompetenzevaluierung eingeführt. Die Idee der Gleichsprachigkeit zieht sich dennoch durch den Fächerkanon, zumal Deutsch und Französisch die wesentlichen Instruktionssprachen sind und dadurch Sprach- und Fachkompetenz miteinander verknüpft werden. Sichtbar wird dies durch den Sprachwechsel im Schulwesen: Nach der Primärschule wechselt die Hauptunterrichtssprache im höchsten gymnasialen Track, dem *Enseignement secondaire classique*, bis zur Abiturklasse sukzessiv vom Deutschen ins Französische. Im eher allgemeineren Sekundarschulzweig, dem *Enseignement secondaire général*, zeichnet sich ein etwas differenzierteres Bild: Das Fach Mathematik wird i. d. R. nach Abschluss der Grundschule auf Französisch unterrichtet, und je nach Fach und Spezialisierung ist die Hauptunterrichtssprache entweder Deutsch oder Französisch. Schüler werden so gesehen über den Lehrplan sprachlich unterschiedlich gesteuert.<sup>72</sup>

Sowohl die kohäsive Sprachenunterrichtspolitik als auch die Vorstellung isolierter Sprachkompetenz sind als Versatzstücke historischer Kontinuität zu verstehen, die sich während des *nation building* im 19. Jahrhundert herausbildeten. Wenngleich dieser Bezug nicht per se als offensichtlicher bzw. intendierter Bestandteil der Bildungsplanung zu werten ist, resultieren hieraus konkrete Lehrplanstrategien, wie die Inszenierung eines „natürlichen“ Sprachübergangs vom Luxemburgischen ins Deutsche oder die Nebeneinanderstellung von Sprachkompetenz, die sich am kompetenten Muttersprachler orientiert. Durch

---

69 Millim (2017, S. 91).

70 Vgl. Sattler (2022, S. 124).

71 Vgl. MENFP/Conseil de l'Europe (2006).

72 Vgl. Sattler (2022, S. 235).

diese Art von Sprachenunterrichtspolitik und ihrer konkreten Umsetzung bzw. Wiederholung im Unterricht werden Muster darüber einstudiert, wie über Sprachenkompetenz zu denken ist. Wissen über Sprache wird dergestalt präformiert, was eine Verstetigung des „Denkens-wie-üblich“<sup>73</sup> zu Folge hat, um es mit Alfred Schütz' Denkfigur zur Beschreibung gewohnheitsgemäßer „kultureller und zivilisatorische Muster“<sup>74</sup> zu sagen.

#### 4. Abschließende Überlegungen

Die Konstruktion der Nationen im 19. Jahrhundert wurde als historischer Anhaltspunkt für die Entwicklung der modernen Schulsysteme betrachtet. Die Sprachenpolitik Luxemburgs ist in Anbetracht seiner territorialgeschichtlichen Entwicklung im Vergleich zu anderen Grenzregionen, wie vergleichend mit dem Elsass, Schleswig, Holstein und dem dänischen Gesamtstaat dargestellt, ein Sonderfall, da die Mehrsprachigkeit offiziell beibehalten wurde. Diese Entwicklung ist als eher zufällig gewachsen zu betrachten und nicht als Ausdruck eines ausgereiften Nationalbewusstseins der luxemburgischen Bevölkerung zu werten, zumal sich dieses eher schleichend entwickelte.

Das Bildungswesen spielte beim Nationsbildungsprozess und der Konstruktion der Dreisprachigkeit als Identitätsprägung eine entscheidende Rolle. Dreisprachigkeit wurde als ein Aneinanderfügen von drei Einsprachigkeiten mit Luxemburgisch, Deutsch, Französisch inszeniert. Das Historische als Argument äußert sich bis heute in der Vorstellung einer ineinandergreifen Sprachenpraxis und der Vorstellung drei nebeneinanderstehender Sprachsysteme. Dieser Widerspruch erschwerte eine Novellierung der Sprachenpolitik und Angleichung an die gesellschaftliche Heterogenität.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Historische implizit als sprachplanerisches Argument dient, um eine bestimmte Vorstellung über Sprachkompetenz im nationalen Kontext zu konstruieren. Implizit insofern, als dass eine historische Kontinuität in Hinsicht auf bestimmte Annahmen über Sprachkompetenz nicht weiter hinterfragt wird, generativ wirkt und in der Unterrichtsrealität stetig neu realisiert wird. Am Beispiel der Bildungsreformbewegungen im frühen 21. Jahrhundert zeigte sich zudem, dass in der Argumentation des

---

73 Schütz (1972, S. 58).

74 Ebd. (S. 58).

Historischen historische Kontinuität gleichsam vorausgesetzt wird, um sie nuanciert in die neuen reformerischen und sprachenpolitischen Entwicklungen einzukleiden.

## Quellen

- Kühn, P. (2008), Bildungsstandards Sprachen: Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen, Luxemburg.
- Mémorial A39 (1843), Loi du 26 juillet 1843 sur l'instruction primaire, In: *Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg*, S. 561-592.
- Mémorial A61 (1912), Loi du 10 août 1912 concernant l'organisation de l'enseignement primaire, In: *Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg*, S. 761-798.
- Mémorial A20 (2009), Loi du 9 février 2009 relative à l'obligation scolaire; portant organisation de l'enseignement fondamental; concernant le personnel de l'enseignement fondamental, In: *Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg*, S. 197-227.
- MENFP/Conseil de l'Europe (2006), Profil de la politique linguistique éducative: Grand-Duché de Luxembourg, Luxemburg.
- MENJE (2016), Sprache und Sprachen in der frühen Kindheit. Konzept früher sprachlicher Bildung im luxemburgischen Kontext, Luxemburg.
- RGD A178. (2011), Règlement grand-ducal du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental, In: *Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg*, S. 2989-3182.

## Literatur

- Assmann, J. (1999), Kollektives und kulturelles Gedächtnis. Zur Phänomenologie und Funktion von Gegen-Erinnerung, In: Borsdorf, U./Grütter, H. T. (Hg.), Orte der Erinnerung. Denkmal, Gedenkstätte, Museum, Frankfurt a.M. u.a., S. 13-32.
- Berg, G. (1993), „Mir wëlle bleiwe, wat mir sin“: Soziolinguistische und sprachtypologische Betrachtungen zur luxemburgischen Mehrsprachigkeit, Tübingen.
- Dyhr, M. (1998), Der deutsch-dänische Sprachkontakt in Schleswig im 19. Jahrhundert. Zur ideologischen Instrumentalisierung von Sprache, In: Cherubim, D. u.a. (Hg.), Sprache und bürgerliche Nation, Berlin u.a., S. 101-122.
- Edustat. (2023), Students per first language (total). [online: <https://ssl.education.lu/wespe/>]. Letzter Zugriff: 03.01.2024.

- Fehlen, F. (2008), Multilingualismus und Sprachenpolitik, In: Lorig, W. H./Kirsch, M. (Hg.), *Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung*, Wiesbaden, S. 45-61.
- Fehlen, F./Heinz, A. (2016), *Die Luxemburger Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Volkszählung*, Bielefeld.
- Fröhlich, H./Hoffmann, F. (1997), Luxemburg, In: Steger, H./Wiegand, H. E. (Hg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 12.2*, Berlin u.a., S. 1158-1171.
- Gilles, P. (2009), Luxemburgische Mehrsprachigkeit – Soziolinguistik und Sprachkontakt, In: Elmentaler, M. (Hg.), *Deutsch und seine Nachbarn*, Frankfurt a.M., S. 185-200.
- Hartweg, F. (1991), Sprachenpolitik im Elsaß: Die „Germanisierung“ einer weitgehend deutschsprachigen Provinz, In: Wimmer, R. (Hg.), *Das 19. Jahrhundert. Sprachgeschichtliche Wurzeln des heutigen Deutsch*, Berlin u.a., S. 136-163.
- Hornung, C. u.a. (2021), Nouveaux résultats longitudinaux issus du monitoring scolaire national ÉpStan en première et troisième année scolaire (cycles 2.1 et 3.1): Tendance négative au niveau du développement des compétences et redoublements inefficaces, In: MENJE/SCRIPT (Hg.), *Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2021*, Esch-sur-Alzette, S. 44-55.
- Kämper, H. (2016), Historizität und Paradigma – Sprachliche Umbrüche des 20. Jahrhunderts im Zeichen von Zeitgebundenheit und Überzeitlichkeit, In: *Sprachreport* 32(3), S. 12-20.
- Krumm, H.-J. (2020), Mehrsprachigkeit und Identität, In: Gogolin, I. u.a. (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden, S. 131-135.
- Maurer, J. (2002), *Elsässisch und Französisch. Die Funktion ihrer Alternanz im Diskurs*, Kiel.
- Millim, A.-M. (2017), Muttersprachliche Mehrsprachigkeit: Batty Weber (1860-1940) und die Mischkultur in Luxemburg, In: Glesener, J. u.a. (Hg.), *Das Paradigma der Interkulturalität: Themen und Positionen in europäischen Literaturwissenschaften*, Bielefeld, S. 85-105.
- Mollenhauer, K. (1983), *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, München.
- Munslow, A. (1997), *Deconstructing history*, London u.a.
- Pauly, M. (2011), *Geschichte Luxemburgs*, München.
- Péporté, P. u.a. (Hg.) (2010), *Inventing Luxembourg. Representations of the Past, Space and Language from the Nineteenth to the Twenty-First Century*, Leiden u.a.

- Petit, J. (1997), Français-allemand, In: Steger, H./Wiegand, H. E. (Hg.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 12.2, Berlin u.a, S. 1222-1239.
- Philipps, E. (1980), Schicksal Elsaß. Krise einer Kultur und einer Sprache, Karlsruhe.
- Rohstock, A. (2010), Wider die Gleichmacherei! Luxemburgs langer Weg zur Universität 1848-2003, In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg* 301, S. 43-46.
- Sattler, S. (2022), Curriculum und Mehrsprachigkeit. Planung und Gestaltung sprachlicher Identität in Luxemburg, Bielefeld.
- Schütz, A. (1972), Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch, In: Ders., *Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie*, Den Haag, S. 53-69.
- STATEC. (2023), Le Portail des statistiques du Grand-Duché de Luxembourg. État de la population. [online: [https://lustat.statec.lu/vis?lc=en&pg=0&fs\[0\]=Topics%2C1%7CPopulation%20and%20employment%23B%23%7CPopulation%20structure%23B1%23&fc=Population&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF\\_B1100&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015%2C2022&dq=.A&lo=5](https://lustat.statec.lu/vis?lc=en&pg=0&fs[0]=Topics%2C1%7CPopulation%20and%20employment%23B%23%7CPopulation%20structure%23B1%23&fc=Population&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1100&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015%2C2022&dq=.A&lo=5)]. Letzter Zugriff: 03.01.2024.
- Tröhler, D. (2016), Die Schüler im Vexierbild oder: Kinder, Bürger und curriculare Ordnungen. In: Götz, M./Vogt, M. (Hg.), *Schulwissen für und über Kinder. Beiträge zur historischen Primarschulforschung*, Bad Heilbrunn, S. 19-35.
- Tröhler, D. (2018), Menschen, Bürger und Nationen, In: Gardin, M./Lenz, T. (Hg.), *Die Schule der Nation. Bildungsgeschichte und Identität in Luxemburg*, Weinheim u.a., S. 33-54.
- Vogeler, B. (2012), *Geschichte des Elsass*, Stuttgart.
- Weber, J.-J./Horner, K. (2012), The trilingual Luxembourgish school system in historical perspective: Progress or regress? In: *Language, Culture and Curriculum* 25(1), S. 3-15.

Katharina Gather, Nobert Grube und Ulrich Schwerdt

# Wie konturiert sich das Historische als Argument? Geschichtsbezüge in westdeutschen Bildungsreformdebatten der 1960er und 70er Jahre

## 1. Einleitung

Die westdeutschen Bildungsreformdebatten der 1960er und frühen 70er Jahre sind geprägt durch ein vielschichtiges Wechselspiel zeitbezogener Argumentationen. In ihnen verbinden sich historische Perspektiven auf die Entwicklung des Schulsystems sowie von Gesellschaft und Staatsaufbau mit vermeintlichem Zukunftswissen über künftigen Bildungsbedarf und die anstehende Bildungsplanung.<sup>1</sup> Unter den schnell populär werdenden Schlagworten der „Bildungskatastrophe“ bzw. des „Bildungsnotstands“<sup>2</sup> münden sie in der Regel in der Diagnose der Rückständigkeit des bestehenden Bildungswesens. Anders als die Rolle des „Auslands als Argument“<sup>3</sup> ist die Ausprägung temporaler Argumentationsmuster im Kontext dieser Reformen bisher nicht erforscht worden, wengleich Studien „zur Geschichte als Argument in der bildungspolitischen Debatte“ angemahnt worden sind.<sup>4</sup> Entgegen der jüngsten Annahme, „dass historische Denk- und Argumentationsmuster für die und in der Bildungsreform der 1960er/70er Jahre kaum eine Rolle gespielt haben“<sup>5</sup>, gehen wir von einer Vielfalt historischer Darstellungsweisen aus. Dabei waren es wie so häufig Nicht-Historiker\*innen, die sich historischer Narrative bedienen.<sup>6</sup> In explorativer Absicht soll daher im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, wie sich das Historische argumentativ komplex, auch widersprüchlich in drei

- 
- 1 Vgl. zur Verflechtung von „Zukunftshorizonte[n]“ und „historischen Perspektive[n]“ Hölscher (2016, S. 9).
  - 2 Beide Begriffe bei Picht (1965a); ähnlich Dahrendorf (1966, S. 122): „Notstandsgebiete“ der Schulbildung.
  - 3 Vgl. Zymek (1975).
  - 4 Vgl. Kluchert (2018, S. 16). Als knapper Überblick über zentrale Reformintentionen und -prozesse im angesprochenen Zeitraum: Geißler (2013).
  - 5 Kluchert (2018, S. 24).
  - 6 Vgl. Wolfrum (2001, S. 6).

spezifischen Verdichtungen der Bildungsreformdebatten zwischen 1960 und 1975 entfaltet. Das *Historische resp. Geschichtliche* verstehen wir als heuristische Perspektive und offene Kategorie, um verschiedene zeitliche Wahrnehmungen und geschichtliche Bezüge in argumentativen Kontexten aufspüren, beschreiben und analytisch fassen zu können – ohne sie einheitlich als Geschichte oder Geschichtsvorstellung zu fixieren.<sup>7</sup> Zugleich knüpfen wir an zeithistorische Forschungsbefunde an, nach denen sich die Reform- und Fachdebatten über erziehungswissenschaftliche Fachkreise und bildungspolitische Gremienarbeit hinaus zum „medienkompatiblen Gegenstand“<sup>8</sup> weiteten. Pädagogische bzw. bildungspolitische „Wissensfeld[er]“ zirkulierten demnach „über die Grenzen der Wissenschaft“ hinaus<sup>9</sup>, um die bildungsaffine Medienöffentlichkeit von den Reformansinnen zu überzeugen. Die „konfliktreiche Koexistenz der verschiedenen Wissenssysteme“ von Wissenschaft, Gesellschaft und Politik<sup>10</sup> lässt miteinander verflochtene, pluralisierte Wissensmuster, so auch Vorstellungen des Historischen, modifiziert fortschreiben. Wissen hat in diesem Verständnis seinen Ursprung „nicht an einem einzigen, sozial, institutionell und kulturell eingrenzbaaren ‚Ort‘“, sondern entsteht in einer „kulturellen Produktion und in gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen“.<sup>11</sup> Als „zirkulierendes Gut“ wird es „in unterschiedlichen Medien formatiert und verändert sich im Übergang von einer Repräsentationsweise zur nächsten“.<sup>12</sup>

Methodologisch orientiert sich dieser Beitrag demnach behutsam an wissenschaftsgeschichtlichen Überlegungen<sup>13</sup>, ohne dass in letzter Konsequenz diverses unterworfenen bzw. lokales Wissen fokussiert wird. Dabei werden in den drei folgenden Vignetten bildungsreformerische Wissensfelder in publizistisch-wissenschaftlichen, -politischen und -fachlichen Ausprägungen auf ihre historischen Argumentationsweisen untersucht. Diese Spurensuche erfolgt zwar entlang prominenter Akteur\*innen der Bildungsreformphase der 1960er und 1970er Jahre, sie werden analytisch jedoch eher als Fallbeispiele für Bezugnahmen auf das Historische verstanden. Wie das Historische in diesem Kontext argumentativ eingeflochten wurde, wird (1) anhand der publizistischen

---

7 Vgl. Landwehr (2020, S. 19).

8 Hanning (2018, S. 632).

9 Lipphardt/Patel (2008, S. 430f.).

10 Vogel (2004, S. 654).

11 Sarasin/Kilcher (2011, S. 10).

12 Ebd. (S. 9).

13 Vgl. für die historische Bildungsforschung u.a. Behm u.a. (2017, S. 8).

Beiträge prominenter westdeutscher Experten der Bildungsplanung beleuchtet. Eng verbunden mit dem öffentlichen Expertendiskurs war die parteipolitische Kommunikation, für die an dieser Stelle exemplarisch (2) die Wahlwerbung und bildungspolitische Programmatik der FDP um 1969 analysiert werden soll. Schließlich werden auf der Ebene fachlicher Debatten (3) Beiträge von Erziehungswissenschaftlern zur Legitimation und Profilierung des im Rahmen der Oberstufenreform 1972 implementierten Schulfaches Erziehungswissenschaft untersucht. In einer Synthese sollen die historischen Argumentationsmuster in diesen den wissenschaftlichen Bereich überschreitenden und zugleich auf ihn verweisenden Wissensfeldern resümiert werden. Als Quellen dienen diverse, teils wissenschaftliche, teils populäre Veröffentlichungen der Akteur\*innen in der Presse und in fachlichen Publikationsformaten, darüber hinaus Wahlkampfplakate und Parteiprogramme.

## **2. Geschichte als Unausweichlichkeit und Auftrag zur Überwindung von Vergangenheit – historisches Argumentieren im medienintellektuellen Kontext von Bildungsexperten**

In den 1960er und 1970er Jahren erzielten die Forderungen nach Ausweitung der Gymnasial- und Hochschulbildung öffentliche Resonanz besonders durch ihre massenmediale Zirkulation in Boulevard-, Qualitätspresse und im Hörfunk. Hierbei taten sich u.a. der Theologe und Alt-Philologe Georg Picht sowie die beiden Soziologen Ralf Dahrendorf und Helmut Schelsky hervor.<sup>14</sup> Sie werden bildungshistorisch mit Blick auf ihre Aktivitäten im bzw. für den 1953 gegründeten „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ und im baden-württembergischen „Beirat für Bildungsplanung“ als wissenschaftsbasierte Experten betrachtet.<sup>15</sup> Jüngste zeithistorische Studien verstehen sie eher als „Medienintellektuelle“, wobei die Grenzen zwischen public intellectuals und

---

14 Georg Pichts 1964 in der Wochenzeitung „Christ und Welt“ und als Buch erschienene Artikelserie „Die deutsche Bildungskatastrophe“ ähnelt im Publikationsverlauf Ralf Dahrendorfs 1965 in der „Zeit“ und 1966 als Buch veröffentlichter Artikelserie „Bildung ist Bürgerrecht“, vgl. Picht (1965a) und Dahrendorf (1966). Zum medialen Netzwerk Pichts und Dahrendorfs vgl. Reichelt (2013, S. 295); Hanning (2018); Meifort (2017, S. 106, 110).

15 Vgl. Glaser (2017, S. 93).

Experten fließend sind.<sup>16</sup> Für diesen Beitrag ist besonders der mediale Debattenkontext relevant, weil Medienlogiken akteursübergreifend Argumentationsweisen der Reformbotschaften, auch hinsichtlich des Historischen, reduktionistisch und alarmierend präformieren konnten.<sup>17</sup>

### a) **Zäsuren des Atomzeitalters und der gesellschaftlichen Modernisierung in Kollision mit zählebigen Traditionen**

Georg Pichts Warnungen vor der Bildungskatastrophe erfuhren auch durch die Verwendung drastischer historischer Bilder und Vergleiche eine Zuspitzung, aus denen er zugleich vermeintlich unumstößliche Zukunftsimaginationen generierte. So sei die welthistorische „Umwälzung“ nach dem Zweiten Weltkrieg, so Picht im expliziten Anschluss an Arnold Gehlen, nur mit der menscheitsgeschichtlichen „neolithischen Revolution“ vom „Jägerdasein“ zum sesshaften Sammler zu vergleichen.<sup>18</sup> Denn das Industrie-, Technik- und Atomzeitalter gebäre einen neuen Menschentypus, heißt es mit impliziter Nähe zu Ernst Jüngers Figur des „Arbeiters“.<sup>19</sup> Zukünftig werde, argumentiert Picht im darwinistischen Duktus, lediglich der intellektuell und technisch hoch gebildete Bevölkerungsanteil maßgebend sein, der beweglich und frei von herkömmlicher, idealistisch-romantisierender Tugend auf einer „neuen Stufe der öffentlichen Moralität“ angelangt sei.<sup>20</sup> Die neuen Anforderungen infolge der neuen Technologiewelt im Atomzeitalter bedürfen von den USA bis zur UdSSR der „Züchtung der gleichen Grundeinstellungen und Verhaltensweisen“.<sup>21</sup> Sie erfordern gleichsam eine global existenziell notwendige „Gleichschaltung“<sup>22</sup> von Hyper-Gebildeten.

Picht verwendet den Begriff der „Gleichschaltung“ zwar in einem anderen Bedeutungskontext als die NS-Gesetze, mit denen ab März 1933 die föderale

---

16 Hanning (2018, S. 624); vgl. Reichelt (2013, S. 290); Meifort (2018, S. 106-110); Wöhrle (2015, S. 88).

17 Vgl. Hanning (2018, S. 629); nach Meifort (2017, S. 126) publizierte Dahrendorf „mit ähnlich alarmistischem Tonfall wie Picht“.

18 Picht (1965b, S. 129).

19 Vgl. Martus (2001, S. 90f.).

20 Picht (1965b, S. 139).

21 Ebd. (S. 146). Ohne diese quasi-eugenische Implikation spricht Dahrendorf (1966, S. 38) von „neuen Nationen“, in denen eine moderne Bildungspolitik die Bevölkerung für die kommende „Arbeit unter modernen Wirtschaftsbedingungen“ in Atom-, Stahlindustrie und Luftfahrt „sozial beweglich“ machen solle.

22 Picht (1965b, S. 146).

Staatsstruktur zerschlagen wurde.<sup>23</sup> Dennoch lässt sich eine gewisse Kontinuität erkennen: Denn Picht fordert auf dem Weg zur erwähnten globalen Bildungselite die Aufhebung des Bildungsföderalismus und die Eindämmung kirchlichen Schuleinflusses zugunsten einer zentralistischen Bildungspolitik. Sein Ansinnen forciert er mit der historisch unterlegten Diskreditierung föderaler Strukturen als modernefeindliches Relikt und possenhaften Provinzialismus.<sup>24</sup> Der Vorwurf föderaler Rückständigkeit wird durch Mittelalterbezüge gesteigert, indem Picht westdeutsche Ministerpräsidenten und Kultusminister als „Stammesherrzöge“ verunglimpft; zugleich sieht er am Beispiel der Verbandsfunktionäre das „Feudalsystem“ in der „ständischen Ordnung“ des 17. und 18. Jahrhunderts wiederkehren.<sup>25</sup> Diese nicht überwundene Vergangenheit zeige sich besonders in der Figur des „väterlichen“ Dorfschullehrers an der einklassigen „Lernschule“ aus dem „vorindustriellen Zeitalter“.<sup>26</sup> Auffällig an Pichts Darstellung sind Bezüge auf zeitlich weit zurückliegende Epochen, während Verweise auf die NS-Diktatur zur Begründung der Bildungsreform spärlich ausfallen, obwohl bereits Ambitionen einer auch für Bildung und Erziehung relevanten NS-Aufarbeitung formuliert waren.<sup>27</sup> Ähnlich ruft auch Helmut Schelsky mit seiner – wenngleich konträr zu Picht ausgerichteten – Kritik am „Erziehungsabsolutismus“<sup>28</sup> von Staat und wissenschaftlicher Pädagogik frühneuzeitliche und monarchistische Bilder in pauschalisierenden „Simplifikationen“<sup>29</sup> auf. Entgegen dem bildungsreformerischen Pathos der Mündigkeit verfestigen so Picht und Schelsky eher vormoderne, antagonistische Geschichtsschemata von Rückständigkeit und Fortschritt, denen auch Dahrendorf folgt, wenn er der notwendigen „Modernisierung der Gesellschaft“ den erstarrten „Traditionalismus“ in vielen sozialen Bereichen gegenüberstellt.<sup>30</sup> Mit derlei historischen Vereinfachungen polemisieren sie gegen Bildungsreformgegner\*innen, diese verkennen in ihrem Verharren in der Vergangenheit die geschichtlichen und für den Zukunftsbezug gleichsam quasi-evidenten Notwendigkeiten.

---

23 Vgl. Frei (2002, S. 57).

24 Vgl. Picht (1965a, S. 28, 35, 48).

25 Ebd. (S. 35); vgl. Picht (1965d, S. 236).

26 Picht (1965b, S. 132); vgl. Picht (1965a, S. 25).

27 Vgl. ebd. (S. 51); Wolfrum (2001, S. 111); vgl. den Beitrag von Habbo Knoch in diesem Band.

28 Schelsky (1961, S. 146).

29 Picht (1965d, S. 227).

30 Dahrendorf (1966, S. 69).

Während Picht mit bildungsökonomischer Akzentuierung soziale Ressourcen mobilisieren will, verbindet Dahrendorf mit Schulreformen eher die Förderung individueller Emanzipation und gesellschaftlicher Partizipation, ohne allerdings den Nexus zwischen Bildungs- und Wirtschaftsreformen zu verkennen. Doch ähnlich sind beide Betrachtungen, wonach tradierte Erfahrungen und Routinen, die wissenssoziologisch und praxeologisch als Praktiken und implizites Wissen gelten<sup>31</sup>, gerade in konfessionellen, ländlichen, proletarischen und kleinbürgerlichen Milieus als defizitäres „Unglück“ und unbewusste Gefangenschaft in der Vergangenheit begriffen werden.<sup>32</sup> Darüber hinaus kritisiert Dahrendorf, dass gerade der „aktive Konservatismus“ und die „reaktionäre Haltung“ mancher politischer Exponent\*innen die romantisierende Selbsttäuschung u.a. der kirchlich gebundenen Landbevölkerung stützen, die lernwidrige „Dumpfheit und Enge“ als „Idylle des glücklichen Landlebens“ wahrzunehmen.<sup>33</sup> Die nachvollziehbare „Sehnsucht nach der heimischen [...] Zwergschule“ und die beeinträchtigte familiäre Bildungs- und Erziehungsfähigkeit liege jedoch auch an der im Milieu selbst verbreiteten „Illiberalität“, sodass Dahrendorfs Forderung nach dem „Zerbrechen aller ungefragten Bindungen“ der Sozialisation zugunsten der „moderne[n] Welt aufgeklärter Rationalität“ implizit auf eine scharfe historische Zäsur zuläuft.<sup>34</sup> Das Historische konnte jedoch ebenso zur Verteidigung der traditionellen familiären Sozialisationsinstanzen entfaltet werden, indem etwa Helmut Schelsky das um 1900 populäre Degenerations- bzw. Verfallsnarrativ<sup>35</sup> mit zeitgenössischen Analogien aktualisiert. Mit seinem Szenario der drohenden Marginalisierung der Familie in Bildung und Erziehung durch einen pädagogisierenden „Totalitarismus“<sup>36</sup> warnt Schelsky auch vor einer seiner Ansicht nach zu mächtigen staatschulischen Ausgriff auf weite Lebensbereiche, den er anders als Picht als historische Fehlentwicklung des frühen 20. Jahrhunderts sieht.<sup>37</sup>

---

31 Vgl. Jaeggi (2015).

32 Dahrendorf (1966, S. 39).

33 Ebd.

34 Ebd. (S. 24, 26); vgl. Picht (1965b, S. 131).

35 Vgl. Pross (2013).

36 Schelsky (1961, S. 47, 135f., 139f., 161-163).

37 Vgl. ebd. (S. 131, 145).

## b) Historische Metaphorik: Geschichte als Motor und die Reform als Gipfel

Liegt in Schelskys Verwendungskontext des prozesshaften Begriffs der Pädagogisierung etwas von einer bedrohlichen Geschichtsdynamik, so erachteten Picht und Dahrendorf das Festhalten an der Vergangenheit als Paralyse für die notwendige Gestaltung von Geschichte. Picht zufolge ist „die neue Welt [...] eine Welt der schrankenlosen Allgegenwart der aus der Tradition und damit aus der Vergangenheit entbundenen Geschichte.“<sup>38</sup> Die Differenzsetzung zur Vergangenheit ermöglicht die Metaphorisierung von Geschichte als ein anonymer und unwiderstehlich ablaufender „Motor“.<sup>39</sup> Dieses Geschichtsverständnis verweist auf pseudomarxistische Ansätze, zumal Picht den baldigen Anbruch eines nachbürgerlichen Zeitalters erwartete.<sup>40</sup> Es ähnelt Carl Schmitts Formulierung vom „Motor der Weltgeschichte“<sup>41</sup>, der in seiner Bahn brechenden Dynamik die „gewaltsame Beseitigung des Sachwidrigen“, also der Rückständigkeit, erfordere.<sup>42</sup> Das Argumentationsmuster, gewachsene soziale, v.a. bürgerliche Bindungen stehen als hinderliche „Verweichlichung“<sup>43</sup> dem rigorosen, aber vermeintlich notwendigen Gang der Weltgeschichte entgegen, zirkuliert gerade auch in verschiedenen kulturkritischen Positionen im Umfeld des Ersten Weltkrieges und der konservativen Revolution.<sup>44</sup>

Den Gang der Geschichte vermögen, so insinuiert der im George-Kreis sozialisierte Picht im Duktus der geistigen Aristokratie<sup>45</sup>, nur Eliten zu erkennen und zu gestalten.<sup>46</sup> Da gerade der Historismus zu einem verbreiteten „falschen‘ historischen Bewußtsein der Gegenwart geführt habe [...]“, bedürfe es, so Picht, einer neuen, auch Natur-, Planungs- und Zukunftswissenschaften umfassenden interdisziplinär verstandenen „Wissenschaft von der Geschichte“.<sup>47</sup>

Ohne die brachiale Metaphorik Pichts und Schmitts zur Kennzeichnung des Geschichtlichen als gesetzmäßiges Voranschreiten verbindet Dahrendorf den

---

38 Picht (1965b, S. 149f.).

39 Picht (1970, S. 4).

40 Vgl. Hannig (2018, S. 625).

41 Schmitt (1923/2010, S. 81).

42 Ebd. (S. 71).

43 Picht (1965b, S. 137).

44 Vgl. Wolfrum (2001, S. 25).

45 Vgl. Raulf (2010, S. 463-470); Martynekewicz (2009); Hannig (2018, S. 620).

46 Vgl. Eisenbart (1993, S. 44).

47 Picht (1965a, S. 48); Picht (1970, S. 5, 7).

Bildungsreformprozess mit raum-zeitlichen Bildern des Weges und der „Gipfelwanderung“.<sup>48</sup> So wird gleichwohl das Historische als durchaus notwendiger Aufstieg und Fortschritt konturiert. Allerdings sei der „lange Atem“<sup>49</sup> nötig, um Rückschritte zu vermeiden, die mit Gefahr und Vergangenheitslast verbunden werden können. Die sicherlich deutungs offene Weg- und Gipfelmetaphorik ist jedoch letztlich durch lineare Ausrichtung geprägt und auch bei Dahrendorf mit dem Bild des Zusammenbruchs überkommener Strukturen oder sogar des Ausscheidens verflochten. So hofft er, dass der „deutsche Modernitätsrückstand“ durch eine aktive Bildungspolitik gleichsam als „Überlebsel“ implodiere.<sup>50</sup>

### c) Historische Analogien: nationale Größe, Katastrophen und das Ausland als Argument

Widersprüche Pichts zeigen sich nicht nur zwischen seiner historischen Argumentation im Kontext der Bildungsreform und seinen geschichtsphilosophischen Betrachtungen ab 1968. Auch seine Orientierung an der Unvergänglichkeit alter Hochkulturen, für die er im zukunftsgerichteten Sinne zur Überwindung des „nationalen Kulturverband[s]“ plädiert<sup>51</sup>, kontrastiert mit seiner Konturierung der Bildungsreformen innerhalb der historischen Entitäten Nation und Kirche. So schreibt er der Kirche trotz seiner Kritik an ihr und seiner Prämissen für zentralstaatliche Expertokratie die Aufgabe zu, „den Blick für die geschichtlichen Zusammenhänge [zu] öffnen und den Mut zum planenden Vorgriff in die Zukunft zu stärken“.<sup>52</sup>

Deutsche Nation und westdeutscher Nationalstaat werden bei Picht mit historistischen Anklängen nahezu organisch verstanden und mit geschichtlicher und kulturstaatlicher Größe konnotiert – trotz Pichts Kritik am Historismus.<sup>53</sup> Nationalstaatlicher technologisch-wirtschaftlicher und militärischer Vorsprung der Bundesrepublik hängt für Picht von der Bildungsreform ab, um einen existenzgefährdenden Rückstand gegenüber kleineren Kulturstaaten zu vermeiden.<sup>54</sup> Mit historischen Analogiebildungen betont Picht die Dringlichkeit der

---

48 Dahrendorf (1966, S. 135).

49 Ebd.

50 Ebd. (S. 125).

51 Picht (1965b, S. 148).

52 Picht (1965c, S. 224).

53 Vgl. Wolfrum (2011, S. 63f.); Schulin (1993, S. Xlf.).

54 Vgl. Picht (1965a, S. 15-19). Auch Dahrendorf (1966, S. 151) sah ohne Bildungsreform die Bundesrepublik gefährdet – allerdings ihre freiheitliche Ordnung.

Bildungsreform: Sie wird mit der Lösung der Sozialen Frage des 19. Jahrhunderts parallelisiert<sup>55</sup> und ihre Unterlassung in eine Linie mit den Folgen beider Weltkriege und in militärische Kontexte gestellt: „Noch ist es möglich, zu verhindern, daß die Bildungskatastrophe in ihrer vollen Gewalt über uns hereinbricht. Deutschland kann als Kulturstaat noch erhalten bleiben. [...] Die Regierungen und die Parlamente aber müssen jetzt handeln. Tun sie es nicht, so steht schon heute fest, wer für den dritten großen Zusammenbruch der deutschen Geschichte in diesem Jahrhundert verantwortlich ist.“<sup>56</sup>

Mit dieser historisch schiefen Gleichsetzung steigert sich das Drohgemälde. Zudem erfolgt mit der Argumentation der Reformnotwendigkeit gleichzeitig die Relativierung der Kriegskatastrophen und der NS-Diktatur, deren verheerende Vernichtungspolitik unerwähnt bleibt. Solche Argumentationsmuster waren für den ehemaligen NS-Publizisten und SS-Hauptsturmführer Giselher Wirsing anschlussfähig; der Herausgeber der Zeitung „Christ und Welt“ stützte Pichts Verfallsbild von Nation und Schule nahezu wortgleich.<sup>57</sup> Eine andere weltgeschichtliche Katastrophe zog Dahrendorf mit seinem Menetekel heran, dass die Bildungskrise „die Wirtschaftskrise nach 1929 in den Schatten stellen würde.“<sup>58</sup> Umgekehrt parallelisierte er die durch Bildungsausweitung zu ermöglichende künftige gesellschaftliche Teilhabe der westdeutschen Bevölkerung mit „der faktischen Befreiung der Farbigen in den Vereinigten Staaten“<sup>59</sup> – wodurch ebenso eine historische Relativierung, diesmal des jahrhundertealten Rassismus, erfolgen konnte. Zudem wird hier ein Zusammenhang zwischen dem Historischen und dem „Ausland“ als Argument sichtbar, in dem Westdeutschland gleichsam als Zentrum des historischen Vergleichs fungiert.<sup>60</sup>

Dieser Zusammenhang tritt auch bei Picht und Wirsing auf, nunmehr in Form der befürchteten Unterlegenheit eines vergangenheitsbefangenen Deutschland gegenüber den Herausforderungen durch die angloamerikanische Welt und die Sowjetunion.<sup>61</sup> Der Sowjetunion wurde in der Bildungsreformdebatte eine historisch gleichsam erwiesene Vorbildrolle und Geschichtsmächtigkeit zugeschrieben, obgleich bereits sozialistische Utopien und Geschichtsmysmen

---

55 Vgl. Picht (1965c, S. 193).

56 Picht (1965a, S. 68).

57 Vgl. Wirsing (1964, S. 12); zu Wirsing: Weiss (2001, S. 264-266).

58 Dahrendorf (1966, S. 11).

59 Ebd. (S. 25).

60 Vgl. Zymek (1975); zu historisierenden Bezügen auf das „Ausland“ vgl. die Beiträge von Horn und Kurig in diesem Band.

61 Zum „russisch-amerikanischen Modell“ der Schulbildung Dahrendorf (1966, S. 60).

zu erodieren begannen.<sup>62</sup> Die Weltmachtstellung kommunistischer Staaten gründen, so Picht, auf dem „ihnen eigenen robusten Realismus“ und der Verwirklichung eines „gigantische[n] Bildungsplan[s]“.<sup>63</sup> Für Schelsky dient die Sowjetunion hingegen als Negativbild für seine Warnung vor der „totalitär“ pädagogisierten „schulsozialistische[n] Gesellschaftsordnung“ infolge eines verstaatlichten Schulwesens.<sup>64</sup>

Teilweise ähnliche Darstellungsmuster des historischen Argumentierens konnten gleichwohl inhaltlich unterschiedlich akzentuiert sein. Sie standen im Kontext des alarmierenden Duktus der Bildungsreformdebatte und leisteten ihm Vorschub, etwa durch Kontrastierung einer als rückständig markierten Vergangenheit mit metaphorisiertem Fortschritt oder gar mit vermeintlich unausweichlicher, zukunftsgerichteter Geschichte. Möglicherweise entfaltete die Bildungsreformdebatte gerade entlang dieser unterschiedlichen Konturierungen des Historischen einen Teil ihrer öffentlichen und politischen Mobilisierung.

### **3. Geschichte als Handlungsimperativ – das „Historische als Argument“ in der parteipolitischen Kommunikation**

In den von den politischen Parteien getragenen Diskussionen zur Bildungspolitik der 1960er und 70er Jahre spielten unmittelbare historische Bezüge auf den ersten Blick eine geringe Rolle. Allerdings zeigt sich bei einer genaueren Analyse, dass das „Historische als Argument“ in den politischen Positionierungen der damals im Bundestag vertretenen Parteien CDU/CSU, SPD und FDP durchgängig präsent ist; jedoch in sehr unterschiedlichen Ausprägungen und – aus heutiger Sicht – durchaus erstaunlicher Profilierung. An dieser Stelle beschränkt sich die Darstellung aus Raumgründen auf die bildungspolitischen Positionierungen der FDP, die nach der Bundestagswahl 1969 erstmals mit der SPD die Bundesregierung bildete und mit Hildegard Hamm-Brücher eine der bekanntesten Protagonistinnen sozial-liberaler Bildungspolitik stellte. Mit Ralf Dahrendorf zog einer der zuvor bereits erwähnten Bildungsexperten für die FDP in den Bundestag ein.<sup>65</sup>

---

62 Vgl. Hölischer (2016, S. 283-285).

63 Picht (1965c, S. 194); Picht (1965a, S. 51).

64 Schelsky (1961, S. 152).

65 Die Ausführungen knüpfen u.a. an die politikwissenschaftliche Untersuchung von Schmid (2010) an, die den Zusammenhang von Geschichts- und Reformpolitik in der Großen Koalition zwischen 1966 und 1969 fokussiert, das Feld der Bildungspolitik allerdings nicht berücksichtigt.

### a) Traditionsstiftung und Fortschrittsidee – Freiburger Thesen und Bundestagswahlkampf 1969

Programmatischer Ausdruck des Selbstverständnisses der sozial-liberal ausgerichteten FDP sind die berühmten Freiburger Thesen, die 1971 das deutlich konservativer ausgerichtete Berliner Programm aus den 1950er Jahren ersetzen. Es ist auffällig, welch hohen Stellenwert die temporale Selbstverortung in der neuen Grundsatzprogrammatisierung besitzt. Sie steht als „Vorbemerkung“ am Anfang des Programms und bietet die argumentative Rahmung bzw. den gedanklichen Fluchtpunkt der anschließend formulierten Positionen zur Gesellschaftspolitik.

Die FDP verortet sich in den Freiburger Thesen ausdrücklich als „Träger und Erbe der demokratischen Revolutionen“ des späten 18. Jahrhunderts, eine nach Picht eher schlecht beleumundete Epoche, in deren Folge „nach vielen vergeblichen Anläufen und verhängnisvollen Rückschlägen am Ende“<sup>66</sup> die Durchsetzung des freiheitlichen Rechtsstaats und der Grundrechte gestanden habe. In der Gegenwart sieht sich die Partei „am Anfang der zweiten Phase einer von der bürgerlichen Revolution ausgehenden Reformbewegung“<sup>67</sup>: „Sie zielt auf eine in der Sache nicht weniger als 1775 und 1789 revolutionäre, im wörtlichen Sinne umwälzende, in den westlichen Industriestaaten und Massendemokratien nun endlich auf evolutionärem Wege durchsetzbare Demokratisierung der Gesellschaft, aus demselben Gedanken der ‚Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit!‘, aus dem auch die Demokratisierung des Staates ihren Ursprung nahm.“<sup>68</sup> Neben den „klassischen Liberalismus“ trete nun der „soziale Liberalismus“, dem es um die Realisierung der „sozialen Teilhaberechte und Mitbestimmungsrechte“<sup>69</sup> gehe.

Die FDP positioniert sich in ihrer Programmatik also dezidiert in der Kontinuität eines historischen Prozesses, den sie als Geschichte eines – gefährdeten und streitbar zu erkämpfenden – sich letztlich aber doch durchsetzenden Fortschritts beschreibt. Sie tritt damit zugleich als „Hüter[in] und Wahrer[in]“<sup>70</sup> der Tradition des klassischen Liberalismus wie auch als legitime Erbin der revolutionären Umwälzungen des 18. und 19. Jahrhunderts auf.<sup>71</sup> Ordnet man diese

---

66 Freiburger Thesen (1971, S. 5).

67 Ebd. (S. 6).

68 Ebd.

69 Ebd.

70 Ebd.

71 Die in den Freiburger Thesen auffällige Bezugnahme auf revolutionäre Bewegungen der Geschichte wird zudem aktualisiert, wenn eine bekannte Parole des chinesischen Revolutionsführers Mao Tse-tung aufgegriffen wird: „Nur in einer [...] freien und

Argumentationsfigur in die Typologie historischen Argumentierens von Becker (2014) ein, dann handelt es sich hierbei um den Modus des Zugriffs auf einen „historischen Sinnzusammenhang“ (Fortschrittsgeschichte) und eine auch in den übrigen Fallbeispielen häufig zu beobachtende Argumentationsstrategie, die sowohl Elemente der Analogisierung als auch der Überhöhung enthält.<sup>72</sup>

Eine weitere Variante historischen Argumentierens bildet der Verweis auf historische Autoritäten im Sinne einer historischen Kontinuitätsbehauptung. Als Orientierung gebende historische Leitfiguren werden bildungsphilosophische und staatstheoretische Klassiker genannt: Wilhelm von Humboldt, John Stewart Mill, Immanuel Kant, Friedrich Naumann. Mit diesen Bezügen untermauert die FDP ihren Anspruch, die „Partei des Fortschritts durch Vernunft“<sup>73</sup> zu sein. Hierbei bedient sie sich eindeutiger Zuschreibungen auf Vergangenheit und Zukunft sowie binärer Codes: Sie tritt ein „für die Befreiung der Person aus Unmündigkeit und Abhängigkeit“, für „Aufklärung des Unwissens und Abbau von Vorurteilen, für Beseitigung von Bevormundung und Aufhebung von Unselbständigkeit“, für die „Emanzipation des Menschen und damit die Evolution der Menschheit“.<sup>74</sup>

Interessanterweise beschreibt die FDP ausdrücklich die Bildungspolitik als Vorreiterin für die neue Vorstellung der Demokratisierung der Gesellschaft innerhalb der eigenen Partei. Die Freiburger Thesen greifen die in der Bildungspolitik der Partei zuvor bereits diskutierten Zielvorstellungen auf und transferieren sie auf das Feld der Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik – zentraler Bezugspunkt ist das von Dahrendorf formulierte „Bürgerrecht auf Bildung“.

Vorgeprägt waren die im Freiburger Parteiprogramm sichtbar werdenden Geschichtsbezüge bereits durch den Bundestagswahlkampf des Jahres 1969 – allerdings in einer für Wahlauseinandersetzungen notwendigerweise noch holzschnittartigeren Variante. Der zentrale Wahlkampfslogan, „Wir schaffen die alten Zöpfe ab“, stellte den demonstrativen Bruch mit der Vergangenheit in den Mittelpunkt der Kampagne.<sup>75</sup>

---

offenen Gesellschaft können wirklich ‚tausend Blumen blühen‘ und ‚tausend Schulen miteinander wetteifern‘“, ebd. (S. 10).

72 Vgl. Becker (2014, S. 176f.) und die Einleitung des Sammelbandes.

73 Freiburger Thesen (1971, S. 9).

74 Ebd.

75 Vgl. zum Motiv des „alten Zopfes“ in literarischen Inszenierungen der politischen Umbrüche zwischen 1789 und 1914 Füllmann (2008).



Abb. 1: Wahlplakat der FDP (1969)<sup>76</sup>

Die mit der ursprünglichen Wendung – „alte Zöpfe *abschneiden*“ – verbundenen revolutionären Kontexte (Symbol des Epochenumbruchs von 1789, des Wartburgfestes von 1817 und der chinesischen Revolution von 1911) dürften dabei in der breiten Öffentlichkeit allerdings kaum gegenwärtig gewesen sein. Auffällig ist, dass die FDP eine bis dahin ungebräuchliche und auch metaphorisch wenig stimmige Variation der Redewendung wählte, die im Umfeld der Studierendenbewegung von 1968 jedoch den Vorzug besaß, weniger mit Radikalität oder gar Gewalt assoziiert werden zu können. Der bewusste Verzicht auf Farbigkeit der Wahlplakate, an deren Stelle ein scharfer Schwarz-Weiß-Kontrast trat, und die Eindeutigkeit signalisierenden Punkte im Parteikürzel galten in der zeitgenössischen politischen Kommunikation als ausgesprochen ungewöhnlich, nehmen die binären Codierungen der Freiburger Thesen jedoch bereits vorweg.<sup>77</sup>

<sup>76</sup> Landesarchiv Baden-Württemberg, J 153 Nr. 181.

<sup>77</sup> Vgl. Gerstl (2020, S. 330); zeitgenössisch z.B. Bongard (1969). Das Plakat kann geradezu als Gegenentwurf zum CDU-Wahlkampfslogan „Keine Experimente“ von 1957 gelesen werden, das letztlich implizit historisch argumentierte, und zwar bewahrend gegenüber Veränderungen.

## b) „Ausbruch aus der Vergangenheit“<sup>78</sup> – explizite und implizite historische Deutungen

Differenzierter als in der Programmatik und in Wahlkampflogans lassen sich historische Argumentationsmuster der politischen Kommunikation in Buchpublikationen zum politischen Zeitgeschehen analysieren, die sich seit den 1960er Jahren häufig im Rahmen von aktuellen, gesellschaftspolitisch profilierten Buchreihen an ein breites, bildungsinteressiertes Publikum wandten.<sup>79</sup> Eine spezifische Ausprägung erhielten sie in zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen Hildegard Hamm-Brüchers, die die sozial-liberal ausgerichtete Bildungsreformpolitik innerhalb der FDP wesentlich prägte.<sup>80</sup>

### Explizite historische Aussagen

Analysiert man die Veröffentlichungen Hamm-Brüchers mit Blick auf explizite historische Bezüge, dann sind diese weit weniger prominent als bei Picht, Dahrendorf und Schelsky oder in den Freiburger Thesen. Zentraler historischer Referenzpunkt ist die unmittelbare Nachkriegszeit als Phase der politischen Zeitgeschichte, in der der von Hamm-Brücher erhoffte Neuanfang bei der Gestaltung des Bildungssystems nicht realisiert wurde. Verbunden mit diesem historischen Datum ist der Hinweis auf die verpassten Chancen, die – z.T. in ausdrücklicher Anlehnung an die Mitscherlich-These von der „Unfähigkeit zu trauern“ – in der Formel von der „Unfähigkeit zur Reform“ gebündelt werden.<sup>81</sup> Betont wird vor allem der Widerspruch zwischen der nach 1945 demokratisierten Staatsform der Bundesrepublik und einem im 19. Jahrhundert steckengebliebenen Bildungssystem. Historische

---

78 Hamm-Brücher (1969).

79 Z.B. die Serien „rororo aktuell“, „Piper aktuell“, „DuMont aktuell“.

80 Als Staatssekretärin im hessischen Kultusministerium und anschließend im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, als bekannte Parteipolitikerin und Bildungsexpertin bewegte sich Hamm-Brücher mit ihren Publikationen sowohl in den Arenen der administrativen Öffentlichkeitsarbeit als auch der parteipolitischen Debatte und des Bildungsjournalismus. Bildungspolitisch in den Massenmedien sichtbar war sie seit Mitte der 1960er Jahre vor allem über zahlreiche Beiträge in der Wochenzeitung „Die Zeit“, die später auch in Buchform veröffentlicht wurden; vgl. Hamm-Brücher (1965; 1965a). Darüber hinaus vor allem Hamm-Brücher (1967; 1970; 1972) und Hamm-Brücher/Edding (1973).

81 Vgl. z.B. Hamm-Brücher/Edding (1973, S. 75). Der Nachweis häufig verwandter Begriffe oder Formeln erfolgt exemplarisch; entsprechende Zitate finden sich in zahlreichen der o.g. Veröffentlichungen.

Rückständigkeit wird, ähnlich wie bei Picht und Dahrendorf, sowohl der ständischen Struktur des dreigliedrigen Bildungssystems als auch den im Obrigkeitsdenken verhafteten, autoritätsfixierten inneren Verkehrsformen attestiert – mit einschneidenden Konsequenzen für Verhalten und Mentalität aller an Schule Beteiligten.

Fast ganz fehlen bei Hamm-Brücher allerdings die besonders für Picht und Schelsky kennzeichnenden, in alarmierendem Tonfall vorgetragene kulturkritischen Diagnosen. Die zentrale Argumentationsfigur Hamm-Brüchers ist die des Modernitätsrückstands, der zum einen als unzulängliche Passung von demokratischer Staatsform und einem im 19. Jahrhundert verharrenden Bildungssystem, zum anderen nach dem Muster des Ländervergleichs konstatiert wird.<sup>82</sup> Wichtigste Bezugsgrößen sind auch bei ihr die UdSSR und die USA, denen jenseits aller ideologisch-politischen Gegensätze eine im Kern weitgehend identische Bildungspolitik zugeschrieben wird.<sup>83</sup>

Appelliert wird an eine letztlich über den Ideologien und parteipolitischen Differenzen stehende Vernunft, die es möglich mache, die Zukunft der „Erziehung im technischen Zeitalter“<sup>84</sup> zu gestalten. Zugespitzt könnte man sagen, dass *Zukunft* sich als zumindest partiell entpolitisierter Gestaltungsraum eröffnet.<sup>85</sup> Hohe Erwartungen an Planbarkeit und Effektivierung verbinden sich hier mit der Wissenschaft als zentraler Impulsgeberin und Begleiterin einer vernunftorientiert ausgerichteten Bildungspolitik – vor allem einer „weltanschauungsfreien, pragmatischen Bildungsforschung“<sup>86</sup>.

Ordnet man diese Tendenz zur vermeintlichen Entpolitisierung von Geschichte und Zukunft in den bildungspolitischen Kontext zwischen 1965 und 1972 ein, dann erscheint diese in der zeitgenössischen parteipolitischen Konstellation durchaus als funktional. In den Bundesländern existierten unterschiedlich zusammengesetzte Koalitionen, und vor dem Wahlabend des 28. September 1969 war die Koalitionsfrage auf Bundesebene absolut offen. Auch nach Willy Brandts innerparteilich umstrittener Entscheidung für die

---

82 Vgl. zusammenfassend z.B. Hamm-Brücher (1967, S. 143-153).

83 Gemeint sind die Verlängerung der Schulpflicht, die Öffnung von Bildungschancen, die deutliche Anhebung der Zahl der Hochschulabschlüsse sowie der Ausbau der Erwachsenen- und Berufsbildung.

84 Hamm-Brücher (1967, Untertitel).

85 Zu den Praktiken und Modi des Zukunftsbezugs Graf/Herzog (2016), die vier Generierungsmodi von Zukunft als Erwartung, Gestaltung, Risiko oder Erhaltung unterscheiden.

86 Hamm-Brücher (1967, S. 149).

sozial-liberale Koalition suchte man auf dem Feld der bildungspolitischen Reformpolitik weiterhin noch bis etwa 1971 einen parteiübergreifenden Konsens.<sup>87</sup> Allerdings wird man der Argumentation Hamm-Brüchers nicht gerecht, wenn man sie auf die technokratisch-szientistische Dimension von Zukunftsgestaltung verkürzt. Kennzeichnend ist gerade ihre Verknüpfung mit einem inhaltlich klar profilierten Fortschrittsnarrativ im Sinne individueller Emanzipation und gesellschaftlicher Demokratisierung.

### Implizite Bezüge auf Geschichte

Sehr viel häufiger und durchgängiger als ausdrückliche inhaltliche Bezüge zu historischen Phasen oder Einzelereignissen sind in der Argumentation Hamm-Brüchers die impliziten Bezüge auf Geschichte, in denen temporale Selbstverortungen sprachlich zum Ausdruck kommen. Hier lassen sich drei Varianten, in denen das Historische aufscheint, unterscheiden:

Erstens: Das Operieren mit historischen Begrifflichkeiten. Ohne die konkreten historischen Anknüpfungspunkte zu erläutern oder zu begründen, werden als anachronistisch konnotierte Einrichtungen, Zustände oder Einstellungen der Gegenwart als „ständisch“, „restaurativ“, „obrigkeitsstaatlich“, „Dogma“, „Vergötterung“, „Tabu“ etikettiert und damit dem 18. und 19. Jahrhundert bzw. historischen Epochen der Vormoderne zugeordnet.<sup>88</sup> Als zusammenfassender Oberbegriff für diese historischen Attribuierungen wird häufig der Terminus des „Traditionalismus“<sup>89</sup> verwendet.

Zweitens: Die Bestimmung des oft mit Rückständigkeit assoziierten Vergangenen über die Bezeichnung von Bewegungseinschränkung bzw. Bewegungslosigkeit. Hierbei nutzt Hamm-Brücher regelmäßig Metaphern, in denen auf Bewegung bzw. Bewegungslosigkeit rekuriert wird: „auf der Stelle treten“, „Stillstand“, „Stau“, „Schwerfälligkeit“, „Zementierung“, „Bleigewichte“, mit der Folge von „Verspätung“, „Verpassen“, „Versäumen“, „Rückstand“ oder – seltener – „Sterilität“.

---

87 Vgl. Hamm-Brücher (1972, S. 15-37). Siehe auch Schmid (2010), der die Tendenz zur Vermeidung von Geschichtsbezügen als einen zentralen Befund seiner Untersuchung zur historischen Argumentation in der Großen Koalition festhält.

88 Auf Einzelnachweise der Begriffsverwendung wird aufgrund ihrer Ubiquität in den o.g. Publikationen Hamm-Brüchers an dieser Stelle bewusst verzichtet. Nachgewiesen werden stattdessen Leitbegriffe, in denen die beschriebenen semantischen Felder prägnant gebündelt werden.

89 Hamm-Brücher (1967, S. 150).

Drittens: Die Bestimmung des Vergangenen über Raumbezeichnungen. Bevorzugte Raummetaphern sind das „Abgeschnitten-Sein“, die „Abkapselung“, der „begrenzte Horizont“, die „Grenzpfähle“. Als Zentralbegriff dient der „Provinzialismus“<sup>90</sup> als immer wieder benutztes Äquivalent für historische Rückständigkeit, und zwar in großer Regelmäßigkeit bezogen auf den deutschen Föderalismus („mit elf Provinzen ist kein Staat zu machen“<sup>91</sup>), der auch von Picht und teilweise von Dahrendorf („Flickenteppich“<sup>92</sup>) kritisiert wurde.

Die fast durchgängige Bezugnahme auf die Vergangenheit als das Unzeitgemäße und Überholte mündet in der Argumentation Hamm-Brüchers in der expliziten Forderung nach dem Bruch mit ihr: Mit „Aufbruch ins Jahr 2000“<sup>93</sup> und „Ausbruch aus der Vergangenheit“<sup>94</sup> sind zwei ihrer an ein breites Publikum gerichteten Veröffentlichungen überschrieben. Anders als in der historische Kontinuität betonenden Programmatik der Partei vom Liberalismus als seit dem 18. Jahrhundert wirksamem Motor des Fortschritts ist bei Hamm-Brücher die Abgrenzung von der Vergangenheit und der Bruch mit ihr dominant. Beide historischen Deutungsmuster ziehen aber die Geschichte explizit und implizit heran, um dringenden Handlungsbedarf zu reklamieren – in diesem Sinne kann als „Lehre aus der Geschichte“ in beiden Varianten vor allem ein „Handlungsimperativ“ abgeleitet werden; eine für die Politik als öffentlichen Gestaltungsraum durchaus plausibel erscheinende Konsequenz.

#### **4. Das Historische als Struktur des „Allgemein-Bedeutsamen“ – fachgeschichtliche Perspektiven**

Nicht nur die Bildungsreformdebatte, bildungspolitische Programmatiken und Wahlkampfkommunikation enthielten historische Argumentationsweisen. Auch auf Ebene konkreter bildungsreformerischer Maßnahmen wird das Historische als Argument sichtbar. So wurde die Einführung des Schulfaches Erziehungswissenschaft in den gymnasialen Fächerkanon der Oberstufe in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Oberstufenreform im Jahr 1972 anhand

---

90 Vgl. ebd. (S. 71ff.).

91 Vgl. Hamm-Brücher (1965b).

92 Dahrendorf (1966, S. 10).

93 Hamm-Brücher (1967).

94 Hamm-Brücher (1969).

historischer Bezugnahmen (de-)legitimiert. Sie war aus bildungsplanerischer Sicht eine Reaktion auf den eklatanten Lehrer\*innenmangel bei gleichzeitig steigender Schüler\*innenzahl in Nordrhein-Westfalen.<sup>95</sup> Mit dem Schulfach Erziehungswissenschaft, das zunächst als Arbeitsgemeinschaft und ab 1972 als vollwertiges Wahlfach in den gymnasialen Fächerkanon implementiert wurde, war die Hoffnung verbunden, dass es, wenn es „das Schulwesen in seiner konkreten Gestalt und in der Vielfalt seiner verschiedenen Formen zum Gegenstand des Unterrichts macht, den Sinn für Wert und Bedeutung der verschiedenen Lehrerberufe zu wecken [vermag, d.A.], ohne dadurch in stärkerem Maße berufsbezogen zu werden, als es die traditionellen Fächer der Höheren Schule sind“.<sup>96</sup> Der Bonner Erziehungswissenschaftler Josef Derbolav vermutet in seiner Beschäftigung mit dem neuen Schulfach, dass mit dem aus dem Höheren Mädchenschulwesen stammenden Fach intendiert war, „die Abiturientenzahl zu erhöhen“, da es als spezifisch weiblich konnotiert und besonders weich galt.<sup>97</sup>

Parallel zu dem bildungsplanerischen Vorgang entfaltete sich eine akademische Kontroverse unter Erziehungswissenschaftler\*innen und Fachdidaktiker\*innen in Nordrhein-Westfalen im Medium fachlicher Publikationen, in der Argumente weniger in konkreten Bedarfsanalysen der 1960er- und 70er-Jahre gefunden wurden, sondern in der der gesellschaftlich-politische Bedarf an pädagogischer Schulbildung mit dem Abschlussprofil der Hochschulreife bildungstheoretisch und zeitdiagnostisch verknüpft wurde. Geschichtliche Entwicklungen des Faches im Kontext des höheren Mädchen- und Frauenschulwesens wurden darin nicht argumentativ verflochten. Mit den Unternehmungen, das „Allgemein-Bedeutsame“<sup>98</sup> des Faches argumentativ herauszustellen, war der Versuch verbunden, das Fach von seiner spezifischen geschlechterrollen- und berufspropädeutischen Tradition im preußischen Höheren Mädchenschulwesen und der Frauenoberschule Nordrhein-Westfalens zu unterscheiden<sup>99</sup>, seinen auf die Allgemeine Hochschulreife bezogenen Bildungswert zu begründen, ohne auf die Kategorie Geschlecht als argumentative Folie zu rekurrieren.

---

95 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (1963); Peisert (1967).

96 Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1964, S. 5).

97 Derbolav (1965/1978, S. 18); vgl. ebd. (S. 22).

98 Groothoff (1965/1978, S. 43).

99 Vgl. Bubenzer (2010); Neghabian (1993).

Wie kontrovers dieses Anliegen war, verdeutlicht der FAZ-Kommentar des Erziehungswissenschaftlers Hans Scheuerl im Jahr 1965. Das Fach gefährde den im „Tutzing Maturitätskatalog“ vereinbarten Minimalkonsens über die Anforderungen an die Hochschulreife. Es sei „nicht [...] geeignet, irgendeinen der Punkte des Tutzinger Minimalzyklus ernsthaft zu ersetzen“, denn die Erfahrungsnähe pädagogischer Themen führe eher zu „Lehrmeinungen“, „im sokratischen Sinne eine[r] ‚doxa‘“ als zu wissenschaftspropädeutischer Grundbildung.<sup>100</sup>

Statt Argumente aus dem bildungspolitischen Diskussionszusammenhang auf Länder- und Bundesebene zu integrieren und das Fach als Reaktion auf konkrete Bedarfe im Bildungsbereich zu positionieren, wird von Befürwortern des Faches ein weiterer zeitlicher Horizont des Bildungsnotstandes markiert, wodurch der Stellenwert des Faches akuten Bedarfen übergeordnet wird. Temporalität und Geschichtsbezüge fungieren in diesen argumentativen Sprachhandlungen implizit als Stützung<sup>101</sup> und gerinnen in verschiedenen Formen zum Historischen als Argument.

Der Kölner Erziehungswissenschaftler Hans-Hermann Groothoff beschreibt Pädagogik als neuzeitliches Phänomen, das auch er einer vorneuzeitlichen „ständischen Welt“ gegenüberstellt und das durch den Epochenwandel eine Funktion erhält.<sup>102</sup> Durch den Gebrauch von zeitbezogener Wortwahl kennzeichnet Groothoff einen gegenwärtigen neuzeitlichen Standpunkt, hinter den nicht zurückgeschritten werden dürfe:

„Man ist nicht mehr durchgängig Meister oder Hofmann, Bauer oder Gutsherr [...] und damit auf einen bestimmten Tugendkatalog, auf bestimmte innere Haltungen und gesellschaftliche Verhaltensweisen festgelegt. [...] Im alten System war das System selbst der eigentliche Erzieher; die Jugend wuchs in die verschiedenen Lebensformen hinein und wurde dann von diesen in einer bestimmten Menschlichkeit erhalten. Diese Emanzipation macht *Pädagogik* erforderlich.“<sup>103</sup> Groothoff zeichnet hier in binären Attribuierungen einen Kontrast zwischen altem System und „westlicher“ Demokratie<sup>104</sup> – verbunden mit Rekursen auf das „Ausland als Argument“<sup>105</sup>, indem er den

---

100 Scheuerl (1965).

101 Vgl. Paschen (1992).

102 Groothoff (1965/1978, S. 42).

103 Ebd. (Kursivierungen bei Groothoff im Original).

104 Vgl. ebd. (S. 44).

105 Vgl. Zymek (1975).

Osten dem westlichen Fortschritt global und kompetitiv entgegenstellt. Darin beschreibt er das alte System gleichsam als Vakuum, demgegenüber er das neue, demokratische System als flexibel, dynamisch und in seiner Potentialität – damit aber auch seinen Ansprüchen – steigerbar skizziert und demokratisch konnotiert. Unter schlagwortartigen Nennungen der Klassiker Herder, Pestalozzi und Humboldt argumentiert Groothoff folgend, dass die Neuzeit als „fortschrittliches [...] System der Freiheit“<sup>106</sup> auf Erziehung angewiesen sei, ohne dann aber die zitierten Autoritäten in ihren synchronen politisch-gesellschaftlichen Kontext einzuordnen, da sie vom westlichen Status quo aus als „Ahnherren“ demokratischer Entwicklungen aufgerufen werden. Demgegenüber positioniert er das vorneuzeitliche Ständesystem, das er zur Statik reduziert. In der gesellschaftlichen Offenheit der Neuzeit hingegen liegen gesellschaftliche Gestaltungsoptionen, zu deren Bewältigung die Bürger\*innen pädagogisch in die Lage versetzt werden müssten: „Jeder muss zur Einsicht in diese Welt gebildet und zur Verantwortung für die res humanae, die menschlichen Dinge, erzogen werden.“<sup>107</sup> Das Fehlen pädagogischer Angebote habe seit dem Einbruch der Neuzeit zu einem „Bildungsnotstand“<sup>108</sup> geführt. Da niemand in der neuzeitlichen Welt von dieser pädagogischen Problematik verschont bleibe, sei „*pädagogische Bildung [...] nicht nur möglich und wünschenswert, sondern geradezu notwendig*“. Darin erkennt Groothoff den Bedarf an einem Schulfach Pädagogik: „*Damit wird Pädagogik im neuzeitlichen Verstande als Grundphänomen der modernen Welt außer zum Grund auch zum Inhalt der Bildung.*“<sup>109</sup>

Zeitdiagnostisch betont auch Derbolav die Notwendigkeit pädagogischer Bildung in der allgemeinbildenden Schule durch eine Einordnung in einen temporal strukturierten Verlauf:

„Die Erziehung ist in unserem industriellen Zeitalter zu einem so bedeutsamen und entscheidenden Element unserer sozialen und geistigen Welt geworden, das Schicksal der modernen Völker ist mit der Leistungsfähigkeit und dem Gedeihen ihres Bildungswesens so innig verknüpft, daß es nicht

---

106 Groothoff (1965/1978, S. 44).

107 Ebd. (S. 44).

108 Ebd. (S. 45). Groothoff ordnet den Terminus „Bildungsnotstand“ ohne expliziten Bezug zu Picht in einen größeren zeitlichen Horizont ein: „Die Rede von dem „Bildungsnotstand“ unserer Welt ist so alt wie die neuzeitliche Welt selbst.“ Damit transformiert er die Bedeutung des Begriffs, indem er ihn in seine Argumentation einbindet (ebd.).

109 Ebd. (S. 45).

mehr zugänglich erscheint, die allgemeinbildenden Schulen an diesem Problembereich einfach vorbeilaufen zu lassen.“<sup>110</sup> Geschichte erscheint bei Groot-hoff und Derbolav als temporaler „Sinn- und Wirkungszusammenhang“<sup>111</sup> im Sinne einer Steigerung der gesellschaftlich-politischen Möglichkeiten einer freiheitlichen Lebensgestaltung, die in normativer Hinsicht komparativ zwar als Fortschritt markiert werden, mit deren Potentialitäten allerdings auch erhöhte Anforderungen verbunden werden, in deren Bewältigung das Individuum auf pädagogischer Ebene begleitet werden müsse. Vergangenheit erscheint auch hier simplifizierend und selektiv als nicht näher beschriebenes Relikt, das als Negativfolie zeitdiagnostischer Bezüge fungiert.

Eine gegenwartsdiagnostische und stärker mit Zukunftsaspirationen verbundene temporale Einordnung des Faches nimmt der Kölner Fachdidaktiker Klaus Beyer vor. Die Bedeutung des Faches liege in seiner Funktion zur Gestaltung der aktuellen und zukünftigen Lebensrealität in der pluralistischen modernen Gesellschaft.

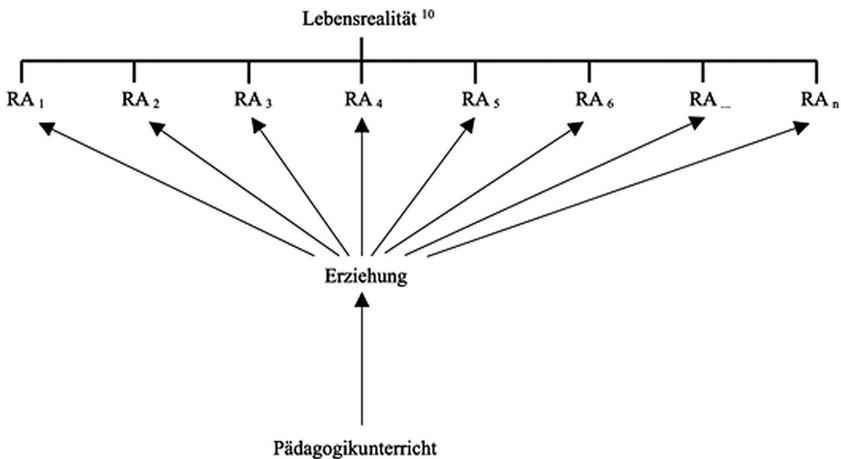


Abb. 2: Die Bedeutung des Pädagogikunterrichts<sup>112</sup>

110 Derbolav (1965/1978, S. 19).

111 Faber (1975, S. 286).

112 Beyer (1976, S. 53). Die Abkürzung „RA“ steht bei Beyer für „Realitätsausschnitt“.

Erziehung wird hier als modernes Grundphänomen beschrieben, das „immer mehr“<sup>113</sup> für die Gestaltung der Lebensrealität an Bedeutung gewinne. Die Leistung des Pädagogikunterrichts als Fach mit „hohem Multiplikationseffekt“<sup>114</sup> liege nach Beyer darin, dass Erziehungsprozesse über die unterrichtliche Thematisierung in einer Weise optimiert würden, dass eine generationenübergreifende Verbesserung der zukünftigen Lebensrealität in Aussicht gestellt werden könne.<sup>115</sup>

Auch Herbert Hömig ordnet das Schulfach in einen temporalen Verlauf ein, der aus einer Zukunftsaspiration heraus eine spezifische Richtung erhält. Zeitlichkeit wird hier unter Rekurs auf Schelsky zu einer Bewegung der geistigen und sittlichen „Überwindung“ der „wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ und der „modernen Welt“ in einem Prozess der Steigerung, in welchem dem Schulfach eine beschleunigende Kraft zugesprochen wird, wenn man „den Oberstufenschülern möglichst frühzeitig die Bildungsaufgabe zum Problem werden lässt“.<sup>116</sup>

Dem Fach werden jedoch nicht nur die geschichtliche Entwicklungen antreibenden Kräfte zugesprochen, sondern auch protektive Funktionen, welche die Wiederkehr des Vergangenen verhindern sollen. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ wird für den Krefelder Fachdidaktiker Engelbert Gross in diesem Zusammenhang zur argumentativen Bezugsfolie.<sup>117</sup> Das Schulfach habe in einer „Erziehung nach Auschwitz“ eine spezifische Funktion, da in ihm die Funktionsmechanismen des Nationalismus und Faschismus in ihrer „Wendung aufs Subjekt“ zum unterrichtlichen Thema gemacht werden können. „Erziehungswissenschaft im Gymnasium wird bevorzugter „Ort“ sein, einerseits das Prinzip von Auschwitz, andererseits die „Wendung aufs Subjekt“ deutlich, greifbar und durchschaubar zu machen.“<sup>118</sup> Das Schulfach fasse einen „Aufgabenbereich eines jeden verantwortlich lebenden Menschen“<sup>119</sup>, worin sein allgemeinbildender Gehalt liege.

In den gestreiften fachgeschichtlichen Beispielen erscheint das Historische als „Sinn- und Wirkungszusammenhang“<sup>120</sup>, in den das Fach funktional

113 Ebd. (S. 50).

114 Ebd. (S. 53).

115 Ebd. (S. 53).

116 Hömig (1970/1978, S. 143).

117 Gross (1973/1978, S. 65). Vgl. zu Adornos Postulat den Beitrag von Habbo Knoch in diesem Band.

118 Ebd. (S. 66).

119 Ebd.

120 Faber (1975, S. 286).

eingebunden wird. Durch die Zeichnung von zeitlichen Kontrasten anhand von Groß- und Epochenkategorien zwischen einem überwundenen Früher, einer anzutreibenden oder zu überwindenden Gegenwart und einer in ihrer Potentialität zu steigenden Zukunft wird dem Schulfach eine gesellschaftlich-politische Funktion zugeschrieben. Darin fällt der schlagwortartig-assoziative und idiomatische Gebrauch von zeitbezogenen Bezeichnungen auf, der ohne Kontroverse, Quellenkritik und -analyse auskommt, wodurch der Eindruck von *Commonsense* erzeugt wird.

## 5. Synthese und Fazit

Im Ergebnis wird sichtbar, dass in westdeutschen Bildungsreformdebatten der 1960er und frühen 70er Jahre geschichtliche Bezüge in argumentative Sprachhandlungen verflochten waren – vielfach ohne dass diese explizit als *historisch* deklariert wurden. So wirkt es paradox, dass sich entgegen der Annahme Dahrendorfs, die aufkommende empirische Erziehungswissenschaft verdränge „historisierende Einsichten zugunsten überprüfbarer psychologischer, soziologischer, ökonomischer, im neuen Sinne erziehungswissenschaftlicher Theorien“<sup>121</sup>, hier ein anderes Bild zeigt. Historisches Wissen markiert Dahrendorf als geisteswissenschaftliches „historisierendes“ Wissen, dem er einen normativen Status zuschreibt, der dem empirisch-sozialwissenschaftlichen Erkenntnisanspruch entgegenstehe und empirische Evidenz nicht erzeugen könne. Dass für Geschichtsbezüge „wenig Platz“<sup>122</sup> war, lässt sich im Ergebnis zumindest für die untersuchten Quellen jedoch nicht behaupten. Die Funktion von Geschichtsbezügen für bildungspolitische und -planerische Debatten wird zwar nicht, anders als von Daten der empirischen Bildungsforschung, explizit als argumentative Stütze thematisiert, wohl aber wird das Historische auf Ebene der Argumentationsstruktur verflochten und nimmt darin verschiedene Formen an. Da diese selbst nicht zur Disposition gestellt werden, erscheint Geschichte als implizit gültige Struktur, die bei den anvisierten Adressat\*innen als geteilte Verständnisbasis auf Ebene des konjunktiven Wissens<sup>123</sup> vorausgesetzt wird, da die Evidenz des Verlaufs nicht plausibilisiert wird. Vielmehr geht es um die Einbindung in einen „gemeinsamen Sinnhorizont“<sup>124</sup>, in der Geschichte nicht in Form einer

---

121 Dahrendorf (1966, S. 138).

122 Kluchert (2018, S. 23).

123 Vgl. Bohnsack (2014, S. 60).

124 Kluchert (2016, S. 402).

akademischen Kontroverse, sondern als ein implizites Wissen über zeitliche Formationen erscheint. Betrachtet man abschließend die drei skizzierten Vignetten hinsichtlich der leitenden Frage, als was und wie das Historische emergiert, so lassen sich verschiedene Konturierungen, Musterhaftigkeiten, aber auch Nuancierungen und deutliche Differenzen erkennen, die sich verdichtet in verschiedenen politisch-kulturellen Kommunikationszusammenhängen zeigen.

Geschichte als zukunftsgerichteter Prozess statt zukunftswidrige Vergangenheit

Es lassen sich erstens temporale Argumentationsmuster beobachten, in denen Zeitlichkeit (zumeist implizit) in einer Weise erscheint, die wir nachfolgend mit den Begriffen *Prozess* und *Vergangenheit* differenzieren:

Geschichte wird in den untersuchten Bildungsreformdebatten in zweierlei Weise als zukunftsgerichteter *Prozess* verstanden. Sie erscheint zum einen als machtvoller, anonymer, mitunter akteursloser *Strom der Geschichte*, der – z.T. verbunden mit darwinistischen Anklängen – als gleichsam gesetzmäßiger, aber nur von wenigen Gebildeten deutbarer Ablauf zur überlebenswichtigen Anpassung an neue Notwendigkeiten gedeutet wird. Moderater zu dieser eher hermetischen Vorstellung ist zum anderen ein historisches Fortschrittsverständnis beobachtbar, in dem Geschichte als gestaltbar, zugleich aber auch linear, final und einförmig als Weg auf ein Ziel hin gedacht wird, das (an gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten und freiheitlicher Lebensgestaltung) über lange historische Perioden beschritten und durch Hartnäckigkeit gleichsam erreicht werde und – nicht zuletzt durch Bildung – in gesellschaftliche Lebenswirklichkeit überführt werden muss.

In beiden Varianten wird eine so imaginierte Geschichte von einer zu überwindenden, gleichsam statisch erscheinenden *Vergangenheit* abgesetzt, die in kritischer Abwendung einem anvisierten Telos gegenübergestellt wird. Vergangenheit wird nicht anhand von Entwicklungen, Dynamiken und Kontroversen gefasst, sondern als gewesener und abgeschlossener Zustand, der in facettenreicher Metaphorik zur Markierung gegenwärtiger Herausforderungen herangezogen wird. Sie dient als Vergleichspunkt, um verschiedene Zeiten und Faktoren als hemmend, bremsend oder blockierend zu deklarieren. Bildung (und Bildungsreform) gerinnt hier – so ließe sich bilanzieren – zur Notwendigkeit, um vermeintliche Erkenntnisse zum Gang der Geschichte umsetzen zu können.

Komplexitätsreduktion und Umgang mit Kontingenz

Vor dem Hintergrund einer als unsicher, für Nationalstaat und Gesellschaft existenziell bedrohlich wahrgenommenen Zukunft dient historisches Argumentieren zweitens dazu, Gewissheiten und Eindeutigkeiten für die Gegenwart

herzustellen und die Notwendigkeit der Reform zu begründen. So vermischt sich diverses Wissen, indem Fluchtpunkte in Vergangenheit und Zukunft mit dem Fixpunkt der Gegenwart verknüpft werden. Geschichte als *Prozess* und auch *Vergangenheit* wird im Rekurs auf spezifische Zeiträume, Entwicklungen, Ereignisse und kanonische Klassiker erzeugt. Durch die Einbettung in einen argumentativen Verwendungskontext entfalten diese ihre Bedeutung nicht in ihrem jeweiligen zeitgenössischen Zusammenhang, sondern werden – um als Argument nutzbar zu werden – den historischen Kontexten enthoben und mit präsentistischen Intentionen verwoben. Vergleiche mit früheren Zeiten, historischen Entwicklungen, aber auch antizipierten Zukünften generieren eine scheinbare *geschichtliche Evidenz*, die die Komplexität des Historischen reduziert und seine Offenheit schließt.

In diesen sprachlichen Arrangements erscheint Geschichte nicht als Ergebnis einer analytischen und interpretativ-kontroversen Auseinandersetzung mit einem historischen Gegenstand, sondern vermittelt über tradiertes Vokabular, als gängige Metaphern und etablierte Narrative, wie die des Stillstands, des Fortschritts und der Degeneration. Derlei Vokabular und Narrative beziehen sich auf weite historische Zeiträume, sodass sich Reduktion und Schließung des Historischen paradox mit einer gewissen Vagheit der – zumal zeitlichen – Bezüge kombinieren können. Ein präziser Analysefokus wird so eher nicht eingenommen und auch kaum eine am historischen Bezugspunkt ansetzende kritische Reflexion.

Das Historische dient, so ließe sich zusammenfassen, der temporalen Perspektivierung und Rückversicherung, konturiert sich in veränderten politischen und gesellschaftlich-kulturellen Konstellationen jedoch in der Argumentation jeweils neu, zirkuliert also und ist mit unterschiedlichem pädagogischem, politischem, weltanschaulichem Wissen und auch medialen Formatierungen verflochten. Trotz des Konfliktpotentials wird in den hier vorgestellten Fällen das Historische selbst nicht zum Verhandlungsgegenstand, sondern als geteiltes Wissen angenommen<sup>125</sup>, wobei auf z.T. paradox miteinander verflochtene Geschichtsbilder zurückgegriffen werden kann, die explizit gemacht oder aber durch implizit zum Ausdruck kommende Annahmen von einem vagen *Früher* mitgetragen werden können.

Die Feststellung einer solchen Nutzung des Historischen als Argument sollte jedoch nicht als generelle Kritik an einem vermeintlichen politischen Missbrauch und als Plädoyer für den Verzicht auf die historische Perspektivierung

---

125 Sarasin (2011, S. 164).

bildungsreformerischer Ambitionen verstanden werden. Historisches Argumentieren bezieht seine Funktion in Bildungsreformdebatten, wie in politischen Diskursen schlechthin, daraus, durch Deutungsangebote von Geschichte, Gegenwart und Zukunft „Orientierung“ zu vermitteln, „Potenziale theoretischen und praktischen Vernunftgebrauchs“ zu entfalten und damit politisches Handeln letztlich überzeugend und zustimmungsfähig zu legitimieren.<sup>126</sup> Der Beitrag kann exemplarisch verdeutlichen, dass Geschichte als Argument als heuristischer Ansatz die Emergenz von Geschichte in argumentativen Kontexten sichtbar machen kann.<sup>127</sup> In dieser Hinsicht geht es nicht um die Frage der Legitimität historischen Argumentierens oder der Angemessenheit historischer Argumente<sup>128</sup>, sondern um die wissenschaftsgeschichtlich orientierte Frage, wie das Historische durch sprachliche argumentative Bezugnahmen hervorgebracht wird und welche Gestalt es in diversen Zusammenhängen annimmt.

## Quellen

- Beyer, K. (1976), Pädagogikunterricht. Eine Konzeption, Stuttgart.
- Bongard, W. (1969), Es ist zum Heulen: Wahlwerbung '69 in der letzten Phase, In: *Die Zeit* (36), 5.9., S. 64.
- Dahrendorf, R. (1966), Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Durchgesehene Auflage, Hamburg.
- Derbolav, J. (1965/1968), Pädagogik als Lehrfach an der Höheren Schule, In: Beyer, K. (Hg.), Reader zur Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik. Aufsätze 1965-1975, Düsseldorf, S. 17-38.
- Eisenbart, C. (Hg.) (1993), Georg Picht. Geschichte und Gegenwart. Vorlesungen zur Philosophie der Geschichte, Stuttgart.
- Freiburger Thesen zur Gesellschaftspolitik der Freien Demokratischen Partei (1971), hg. vom Bundesvorstand der FDP, Bonn: FDP-Bundesgeschäftsstelle, [online: [https://www.freiheit.org/sites/default/files/uploads/2017/03/03/1971\\_freiburgerthesen.pdf](https://www.freiheit.org/sites/default/files/uploads/2017/03/03/1971_freiburgerthesen.pdf)]. Letzter Zugriff: 1.11.2022.
- Groothoff, H.-H. (1965/1978), Über Pädagogik als Bildungsfach in der modernen Welt, In: Beyer, K. (Hg.), Reader zur Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik. Aufsätze 1965-1975, Düsseldorf, S. 38-47.

---

126 Rösen (2020b, S. 45); vgl. zur weiteren geschichtstheoretischen Fundierung auch Rösen (2020a).

127 Vgl. Becker (2014, S. 173).

128 Vgl. Kocka (1977, S. 469).

- Gross, E. (1973/1978), Erziehungswissenschaft im Gymnasium, In: Beyer, K. (Hg.), Reader zur Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik. Aufsätze 1965-1975, Düsseldorf, S. 61-74.
- Hamm-Brücher, H. (1965), „Auf Kosten unserer Kinder? Wer tut was für unsere Schulen – Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin, Hamburg.
- Hamm-Brücher, H. (1965a), Lernen und Arbeiten. Berichte über das sowjetische und mitteldeutsche Schul- und Bildungswesen, Köln.
- Hamm-Brücher, H. (1965b), Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin, Bilanz einer Bildungsreise. Sie lehrte mich: mit elf Provinzen ist kein Staat zu machen, In: *Die Zeit*, (38).
- Hamm-Brücher, H. (1967), Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Ein bildungspolitischer Report aus 11 Ländern, Reinbek bei Hamburg.
- Hamm-Brücher, H. (1969), Ausbruch aus der Vergangenheit. Ein Bericht über Schulreform in Hessen, In: *Die Zeit*, (45).
- Hamm-Brücher, H. (1970), Über das Wagnis von Demokratie und Erziehung. Beiträge zur Gesellschaftspolitik, Frankfurt a.M. u.a.
- Hamm-Brücher, H. (1972), Unfähig zur Reform? Kritik und Initiativen zur Bildungspolitik, München.
- Hamm-Brücher, H. (Hg.) (1974), Auftrag und Engagement der Mitte: Eckwerte der Demokratie in der Bundesrepublik, München.
- Hamm-Brücher, H./Edding, F. (1973), Reform der Reform. Ansätze zum politischen Umdenken, Köln.
- Hömig, H. (1970/1978), Das Unterrichtsfach Pädagogik und die Reform der gymnasialen Oberstufe, In: Beyer, K. (Hg.), Reader zur Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik. Aufsätze 1965-1975, Düsseldorf, S. 139-146.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1964), Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums. Bd. 9: Pädagogik in der höheren Schule, Ratingen.
- Peisert, H. (1967), Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland (= Studien zur Soziologie), München.
- Picht, G. (1965a), Die deutsche Bildungskatastrophe, München.
- Picht, G. (1965b), Grundprobleme der Schulreform, In: Ders., Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften, Olten/Freiburg i.Br., S. 173-190.

- Picht, G. (1965c), Die Krise der Kulturpolitik und die Aufgabe der Kirche, In: Ders., Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften, Olten/Freiburg i.Br., S. 193-225.
- Picht, G. (1965d), Die Kirche in der pluralistischen Gesellschaft, In: Ders., Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften, Olten/Freiburg i.Br., S. 226-259.
- Picht, G. (1970), Zum Problem einer Grundlegung der Geschichtswissenschaft, In: Haas, M./Hauswirth, R. (Hg.), Festgabe Leonhard von Muralt. Zum siebenzigsten Geburtstag 17. Mai 1970 überreicht von Freunden und Schülern, Zürich 1970, S. 3-17.
- Schelsky, H. (1961), Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg.
- Scheuerl, H. (1965), Vom Sinn der Hochschulreife, In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* am 21.04.1965.
- Schmitt, C. (1923/2010), Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus, Berlin.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (Hg.) (1963), Bedarfsfeststellung 1961 - 1970. Dokumentation, Stuttgart.
- Wirsing, G. (1964), Einführender Leitartikel aus „Christ und Welt“, In: Picht, G., Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten/Freiburg i.Br., S. 11-15.

## Literatur

- Becker, M. (2014), „Geschichte als Argument“ – Ein Stiefkind der neueren geschichtspolitischen Forschung, In: *Jahrbuch für Politik und Geschichte* 5, S. 173-187.
- Behm, B. u.a. (2017), Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft, In: Reh, S. u.a. (Hg.) (2017), Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990, Weinheim/Basel (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 63), S. 7-13.
- Bohnsack, R. (2014), Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen.
- Bubbenzer, K. (2010), Schulfach Pädagogik. Formale Gleichheit – diskrete Differenzierung. Entwicklung und aktuelle Situation in der gymnasialen Oberstufe, Baltmannsweiler.

- Faber, K.-G. (1975), Zum Einsatz historischer Aussagen als politisches Argument, In: *Historische Zeitschrift* 221(2), S. 265-303.
- Frei, N. (2002), Der Führerstaat. Nationalsozialistische Herrschaft 1933 bis 1945. Erweiterte Neuauflage, München.
- Füllmann, R. (2008), Alte Zöpfe und Vatermörder: Mode- und Stilmotive in der literarischen Inszenierung der historisch-politischen Umbrüche von 1789 und 1914, Bielefeld.
- Geißler, G. (2013), Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. 2. Auflage, Frankfurt a.M.
- Gerstl, D. (2020), Wahlplakate der Spitzenkandidaten der Parteien. Die Bundestagswahlen von 1949 bis 1987, Göttingen.
- Glaser, E. (2017), Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte der Erziehungswissenschaft in der frühen Bundesrepublik, In: Reh, S. u.a. (Hg.) (2017), Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990, Weinheim/Basel (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 63), S. 88-107.
- Graf, R./Herzog, B. (2016), Von der Geschichte der Zukunftsvorstellungen zur Geschichte ihrer Generierung: Probleme und Herausforderungen des Zukunftsbezugs im 20. Jahrhundert, In: *Geschichte und Gesellschaft* 42(3), S. 497-515.
- Hannig, N. (2018), Georg Picht. Strategien eines Medienintellektuellen in der westdeutschen Öffentlichkeit, In: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 66(4), S. 617-644.
- Hölscher, L. (2016), Die Entdeckung der Zukunft, Göttingen.
- Jaeggi, R. (2014), Kritik von Lebensformen, Frankfurt a.M.
- Kluchert, G. (2018), Bildungsreform und Bildungsgeschichte. Überlegungen zu einer schwierigen Beziehung, In: Göttlicher, W. u.a. (Hg.), Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte, Bad Heilbrunn, S. 15-33.
- Kocka, J. (1977), Angemessenheitskriterien historischer Argumente, In: Koselleck, R. u.a., Objektivität und Parteilichkeit, München, S. 469-476.
- Landwehr, A. (2020), Immanenz des Historischen. Zur Einleitung, In: Ders., Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie, Göttingen, S. 9-26.
- Lipphardt, V./Patel, K.K. (2008), Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität, In: *Geschichte und Gesellschaft* 34(4), S. 425-454.
- Martus, S. (2001), Ernst Jünger, Stuttgart.

- Martynkewicz, W. (2009), *Salon Deutschland. Geist und Macht 1900-1945*, Berlin.
- Meifort, F. (2017), *Ralf Dahrendorf. Eine Biographie*, München.
- Neghabian, G. (1993), *Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908-1945) und Nordrhein-Westfalens (1946-1974)*, Köln.
- Paschen, H. (1992), *Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft*, In: Paschen, H./Wigger, L. (Hg.), *Pädagogisches Argumentieren*, Weinheim, S. 141-153.
- Pross, C. (2013), *Dekadenz. Studien zu einer großen Erzählung der frühen Moderne*, Göttingen.
- Raulff, U. (2010), *Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben*, München.
- Reichelt, Silvio (2013), *Dem Gemeinwesen ‚Bundesrepublik‘ eine intellektuell begründete Richtung geben. Zum 100. Geburtstag des protestantischen Intellektuellen Georg Picht*, In: *Jahrbuch für badische Kirchen- und Religionsgeschichte* 7, S. 281-296.
- Rüsen, J. (2020a), *Geschichte denken. Erläuterungen zur Historik*, Wiesbaden.
- Rüsen, J. (2020b), *Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen, Entwicklungen*, Wiesbaden.
- Sarasin, P. (2011), *Was ist Wissensgeschichte?* In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)* 36(1), S. 159-172.
- Sarasin, P./Kilcher, A. (2011), *Editorial*, In: *Nach Feierabend. Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte* 7, S. 7-11.
- Schmid, H. (2010), *Reform und Geschichte. Das Beispiel der ersten Großen Koalition 1966-1969*, In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 20(3-4), S. 291-325.
- Schulin, E. (1993), *Einführung*, In: Eisenbart, C. (Hg.), *Georg Picht. Geschichte und Gegenwart. Vorlesungen zur Philosophie der Geschichte*, Stuttgart, S. IX-XIX.
- Vogel, J. (2004), *Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der ‚Wissensgesellschaft‘*, In: *Geschichte und Gesellschaft* 30(4), S. 639-660.
- Weiss, M. (2001), *Journalisten: Worte als Taten*, In: Frei, N. (Hg.), *Karrieren im Zwielficht. Hitlers Eliten nach 1945*, Frankfurt a.M., S. 241-299.
- Wolfrum, E. (2001), *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung*, Göttingen.
- Wöhrle, P. (2015), *Zur Aktualität von Helmut Schelsky. Einleitung in sein Werk*, Wiesbaden.

Zymek, B. (1975), Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871-1953, Ratingen/Kastellaun.

### **Abbildungen:**

Abb. 1: Digitalisierung Landesarchiv Baden-Württemberg, ohne Änderungen [online: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/JNRYR4BJAQCPVCKMQGOJYT3HUVU7TYE3>]. Letzter Zugriff: 19.6.2023

Abb. 2: Beyer, K. (1976): Pädagogikunterricht. Eine Konzeption. Stuttgart. Es handelt sich um eine Nachbildung der hier abgedruckten Abbildung.



Sebastian Gräber

## Zwischen Geisteswissenschaft und Kritischer Theorie. Der Geschichtsbegriff und seine argumentative Funktion bei Herwig Blankertz

Der Erziehungswissenschaftler Herwig Blankertz (1927-1983) stützte sich zur Legitimation seiner pädagogischen Überlegungen vielfach auf Geschichtsbezüge. Eine solche Argumentationsform, die auf Blankertz' Schülerschaft bei Erich Weniger (1894-1961) verweist, der in Übereinstimmung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einen *historisch-systematischen* Ansatz verfolgte, bleibt bei Blankertz allerdings nicht ungebrochen. Gerade im Zuge der „realistischen Wendung“<sup>1</sup> war die Argumentationsfigur der historischen *Erziehungswirklichkeit* aus methodologischer Perspektive fraglich geworden. Infolgedessen setzte vor allem unter den Schüler\*innen der geisteswissenschaftlichen Pädagog\*innen erster und zweiter Generation eine kritische Reflexion des Geschichtsbegriffs sowie der damit verbundenen Argumentationsweise ein. Blankertz' Bearbeitung dieses Topos ist dabei von der frühen Kritischen Theorie sowie von seinem späteren Lehrer Wolfgang Ritzel (1913-2001) und dessen Ansatz einer *historischen Pädagogik* geprägt.

Im vorliegenden Beitrag werde ich deshalb den Geschichtsbegriff in Blankertz' Schriften sowie dessen argumentative Funktion einer genaueren Analyse unterziehen. Dabei ist in Blankertz' Arbeiten kein einheitlicher Geschichtsbegriff zu finden, vielmehr changiert dieser zwischen geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Kritischer Theorie und sucht, sie zu harmonisieren.<sup>2</sup> Zwar bleibt Andreas Gruschkas Urteil ungebrochen gültig, demzufolge Blankertz „stark der historisch-geisteswissenschaftlichen Tradition“<sup>3</sup> verbunden geblieben sei, die sich vorrangig in der Idee von Geschichte als einem Legitimationsgrund für eine bestimmte Systematik ausdrücke; jedoch entwickelt er ein Geschichtsverständnis, das sich von demjenigen Wenigers durch eine prinzipielle Offenheit gegenüber historischer Kontingenz unterscheidet, sodass Geschichtlichkeit nicht

---

1 Roth (1962).

2 Vgl. Friedrichs (2022, S. 104).

3 Gruschka (1988, S. 47f.).

ungebrochen als Determinante der gegenwärtigen wie zukünftigen Erziehungswirklichkeit gelten kann.

Im Folgenden werde ich drei Formen des Geschichtsbegriffs beschreiben, die Blankertz in der Rezeption des Geschichtsbegriffs Wenigers formuliert. Während er sich in seinen frühen Schriften noch weitestgehend affirmativ in die Tradition der *historisch-systematischen* Pädagogik einstellt (1), beginnt in den 1960er Jahren seine kritische Auseinandersetzung mit derselben. Diese gipfelt in dem Aufsatz *Pädagogische Theorie und empirische Forschung* (1966), in dem Blankertz eine radikale Abkehr von Weniger andeutet, die für ihn in der Frage nach der Einheit der Pädagogik mündet (2). Obwohl Blankertz in der Folge seinen Geschichtsbegriff abwandelt, beruft er sich auch in späteren Werken immer wieder auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik, verleiht ihr aber eine kritische Wendung (3a). Dabei greift Blankertz auf die Ideen seines Lehrers Wolfgang Ritzel zurück. Dessen historische Pädagogik bietet ihm nicht nur eine Antwort auf die Frage nach der Einheit der Pädagogik, sondern stellt einen Vermittlungsversuch von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Kritischer Theorie dar (3b). Während diese Schritte von Weniger über die Kritische Theorie und Ritzel hin zu dem Versuch einer Synthese dieser Denkströmungen aus Blankertz' Texten nur implizit nachvollzogen werden können, geben verschiedene, von der Forschung bisher nicht berücksichtigte Materialien aus dem Nachlass Herwig Blankertz' Hinweise auf die Genese dieses Prozesses. So werden Unterlagen aus dessen Lehrveranstaltungen an der FU Berlin sowie der Briefwechsel mit Wolfgang Ritzel aus dem Jahr 1967 herangezogen. Dass diese Materialien, die ich im Archiv der Universität Münster einsehen konnte, quellenkritisch zu analysieren sind, liegt auf der Hand, kann aufgrund der notwendigen Kürze dieses Beitrages an dieser Stelle aber nicht ausführlich erfolgen.

## 1. Orientierung an geisteswissenschaftlichen Positionen

In seiner Dissertationsschrift zum *Begriff der Pädagogik im Neukantianismus* (1959) orientiert sich Blankertz sichtbar an den geschichtstheoretischen Prämissen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. So schreibt er bereits in der Einleitung: „Unsere Frage nach der Pädagogik im Neukantianismus legitimiert sich allein aus der Geschichtlichkeit der Pädagogik. Die Geschichte dieser Wissenschaft ist [...] der Bestimmungsgrund ihrer Systematik. [...] Die Besinnung auf die Entwicklung des pädagogischen Lebens gibt erst den Blick frei für seine eigentümliche Struktur; sie zeigt erst die systematische Bestimmtheit von

unverlierbaren Einsichten, hinter die dann nicht mehr zurückgegangen werden kann.“<sup>4</sup>

Blankertz bezieht sich hier recht eindeutig auf eine in der Tradition Herman Nohls (1879-1960) und Erich Wenigers stehende geisteswissenschaftliche Geschichtsauffassung. Indem er die Geschichte im obigen Zitat als den „Bestimmungsgrund“<sup>5</sup> der pädagogischen Systematik angibt, greift er auf die Idee einer historisch-systematischen Methodik zurück, die allein dazu in der Lage sei, Klarheit in die pädagogischen Theorien zu bringen. Der Geschichte wird dabei eine gewisse Eigenständigkeit gegenüber den Individuen zugesprochen. So gilt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Faktizität und Bewährung historischer Erscheinungen, etwa in der Form früherer pädagogischer Theorien, als der hauptsächlichste Legitimationsgrund für deren pädagogische Relevanz.<sup>6</sup> Am Beispiel ausgedrückt: Der Neukantianismus ist Blankertz allein aus dem Grund eine Untersuchung wert, weil er historisch *als pädagogische Theorie in Erscheinung getreten ist*. Indem Blankertz mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik jedoch annimmt, dass allein Geschichte den „Bestimmungsgrund“ der Systematik ausmache, werden alle Theorien ausgeschlossen, die zwar denkmöglich, jedoch historisch nicht real in Erscheinung getreten sind. Mit dieser Auffassung von Geschichte geht zugleich auch eine Positivität einher, da eine jede pädagogische Theorie<sup>7</sup>, die historische Realität geworden ist, die „eigentümliche Struktur“ der Erziehung aufweise, „hinter die dann nicht mehr zurückgegangen werden kann“.<sup>8</sup>

Mit einer solchen Auffassung von Geschichtlichkeit berief sich bereits Weniger explizit auf das von Friedrich Schleiermacher (1768-1834) eingeführte Argument eines Primats der pädagogischen Praxis gegenüber ihrer Theorie.<sup>9</sup> Ein Blick in die Unterlagen zu Blankertz' Seminar *Systematische Pädagogik*, das er im Wintersemester 1965/66 an der Freien Universität Berlin hielt, lässt dessen Anknüpfung an Weniger deutlich erkennen. Zu Beginn dieses Seminars sind äußerst prägnante, mit Wenigers Text *Zur Geistesgeschichte und Soziologie der*

---

4 Blankertz (1959, S. 6).

5 Ebd.

6 Vgl. hierzu kritisch Klafki (1971, S. 360f.).

7 Als solche werden die pädagogischen Überlegungen des Neukantianismus von Blankertz betrachtet.

8 Blankertz (1959, S. 6).

9 Vgl. Weniger (1990b, S. 108).

*pädagogischen Fragestellung* (1936) fast wortgleich übereinstimmende Formulierungen zu finden. In einem Manuskript, das mit *Einleitung* betitelt ist, heißt es:

„Die Kunst des Erziehens findet sich auf allen Stufen der Gesellschaft und zu allen Zeiten. Väter und Mütter, Familie und Sippen, Stämme und Völker haben ihren Nachwuchs erzogen, seit Menschengedenken, wie man hier einmal wirklich sagen kann [...]. Das Erziehungsziel war gegeben mit Dasein, Lebensform [...]. Die Praxis ist viel älter als die Theorie, so daß man nicht einmal sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie – so Schleiermacher. Diese Rede von der Dignität der Praxis, ihrer Unabhängigkeit von der Theorie, wird uns noch ausführlicher beschäftigen müssen, weil sie eine Kernthese einer der von uns zu behandelnden systematischen Standpunkte darstellt. Vorerst ist aber noch etwas anderes wichtiger, nämlich, daß die Praxis nicht nur älter ist als die Theorie [...], sondern daß die Praxis auch älter ist als die pädagogische Frage.“<sup>10</sup>

Die Reflexion über Erziehung setze dabei erst mit einer von außen kommenden Kritik ein, welche die tradierte Praxis hinterfragt: „So erklärt sich, daß die Theorie der Utopie älter ist als die Theorie der Erziehungswirklichkeit.“<sup>11</sup> Die unmittelbare Anknüpfung an Weniger ist deutlich erkennbar. Dieser schrieb: „Erziehung aber ist älter als die erzieherische Frage, und die Erziehungsziele waren gegeben, ehe es die Frage nach *dem* Erziehungsziel gab.“<sup>12</sup> Auch er bezieht sich darauf, dass Pädagogik seit Menschengedenken eine Praxis sei, auch er erwähnt hierbei die Sippe<sup>13</sup> und rekurriert auf die Kritik von außen als „Utopie“<sup>14</sup>, welche die praktische Pädagogik erst zur Reflexion zwingt. In der Rede von einer „Dignität der Praxis“<sup>15</sup> schwingt dabei eine Idee der Ursprünglichkeit und Authentizität mit, die den einzelnen Theorien ihre Legitimität verleiht – ein solches Ursprünglichkeitsdenken aber wird nicht weiter argumentativ hergeleitet, sondern normativ gesetzt: Das historisch Frühere, die Praxis der

---

10 UAMs, Bestand 276, Nr. 76: Oberseminar *Systematische Pädagogik*, Wintersemester 1965/66.

11 Ebd.

12 Weniger (1990b, S. 107).

13 Vgl. ebd. (S. 108).

14 Ebd. (S. 111).

15 UAMs, Bestand 276, Nr. 76: Oberseminar *Systematische Pädagogik*, Wintersemester 1965/66.

Erziehungswirklichkeit, besitze allein aufgrund des zeitlichen Vorrangs auch einen legitimatorischen Vorrang gegenüber dem Späteren, der Theorie.<sup>16</sup>

Das historische Argument weist hier somit die Funktion einer historischen Determinante auf, die zwar nicht alle zukünftigen Formen des Pädagogischen erschöpft, jedoch alle in der Geschichte bewährten Formen als legitimiert und diskussionswürdig, wenn nicht gar zukunftsweisend ansieht. In dieser Form kann Geschichte vor allem dazu dienen, zu bestimmen, was Pädagogik ist und was nicht: Indem Blankertz in Anknüpfung an Weniger Geschichte als Legitimationsinstanz begreift, können historisch nur vorübergehend in Erscheinung getretene Theorien verworfen werden, während die Möglichkeiten zukünftiger Theorieentwürfe durch die historischen Formen beschränkt werden. Mehr noch: Indem Blankertz den Neukantianismus hier als *eine* Erscheinungsform des Pädagogischen begreift, sucht er nach den „unverlierbaren Einsichten“, die von irrigen Annahmen in der Theorie geläutert werden müssten. Hierin schließt er sich Wenigers Idee einer „Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien“<sup>17</sup> als vorrangiger Aufgabe wissenschaftlicher Pädagogik an. So ist es nur folgerichtig, wenn er den Neukantianismus nicht philosophisch, d.h. rein systematisch untersucht, wie es dessen eigenem Verständnis nach geschehen müsste, hatte der Neukantianer Hermann Cohen (1842-1918) doch betont, „den historischen Gesichtspunkt dem systematischen unterzuordnen und eine Neubegründung

---

16 Diesen Bestimmungen des Historischen folgt Blankertz bis zu diesem Zeitpunkt weitestgehend. Dass es sich hierbei weniger um eine didaktische Inszenierung in einem Seminarkontext handelt als um eine Anknüpfung an Weniger mache ich daran fest, dass Blankertz Wenigers Position über Seiten hinweg referiert, diesen dabei jedoch nicht als Urheber der Gedanken nennt und die vertretene Position so als seine eigene ausgibt. Zwar verweist er in seinem Referat kurz auf die Kritik „von gewissen progressiven Vertretern der Pädagogik“, die auf die Falschheit eines Zusammenhangs von „genetische[r]“ und „sachliche[r]“ Ursprünglichkeit des Pädagogischen hinweisen. Er hält aber daran fest, dass, „ohne darauf einzugehen, was es nun mit diesem pädagogisch Eigentlichen und seiner Kritik auf sich hat, [...] man aus dem angedeuteten Gedankengang jedenfalls ableiten [kann], daß die pädagogische Fragestellung zunächst auf außerpädagogischen Gebieten erwacht ist [...]“, womit er am Grundgedanken Wenigers festhält. Dennoch ist anzumerken, dass eine kritische, aber ergebnisoffene Auseinandersetzung mit diesen Grundgedanken das Ziel des Seminars zu sein scheint, wenn Blankertz darauf verweist, dass sowohl das Primat der Praxis als auch die Idee des pädagogisch „Ursprünglichen“ zu diskutieren seien (vgl. UAMs, Bestand 276, Nr. 76: Oberseminar *Systematische Pädagogik*, Wintersemester 1965/66).

17 Weniger (1990a, S. 42).

des Kritizismus leisten“<sup>18</sup> zu wollen. Vielmehr macht Blankertz es sich historisch-systematisch zur Aufgabe, „die neukantische Auffassung von Pädagogik [...] in historischer Absicht darzustellen“.<sup>19</sup>

## 2. Radikale Kritik des geisteswissenschaftlichen Geschichtsbegriffs: die Suche nach der Einheit der Pädagogik

Eine zweite Auffassung von Geschichtlichkeit und historischer Argumentation findet sich bei Blankertz ab 1965. In den bereits erwähnten Unterlagen zum Seminar *Systematische Pädagogik* setzt eine Kritik des geisteswissenschaftlichen Ideals ein. In der oben zitierten Rede davon, dass die Dignität der Praxis noch genauer untersucht werden müsse, deuten sich bereits erste Zweifel an der geisteswissenschaftlichen Position an, die Blankertz im Laufe des Seminars diskutiert und weiter ausformuliert.<sup>20</sup> In einer Notiz jedoch scheint Blankertz diese Position gegen den Vorwurf der Nähe zum Nationalsozialismus zunächst zu

---

18 Blankertz (1959, S. 10).

19 Ebd. (S. 8).

20 Die Seminarunterlagen enthalten auch einen Literaturplan mit Leitfragen. Während der Literaturplan weitestgehend Primärliteratur zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausweist und als kritische Quelle lediglich Peter Martin Roeders (1927-2011) *Zur Problematik der historisch-systematischen Methode* (1962) nennt, scheint die Kritik der geisteswissenschaftlichen Position durchaus erwünscht. So lautet eine der Leitfragen: „Was kann man vom geisteswissenschaftlichen Ansatz her noch erwarten?“, eine andere: „Was kann man nicht erwarten? Was ist bereits durch den Ansatz ausgeschlossen?“ Weitere Unterlagen verweisen zugleich auf den Versuch, empirische Pädagogik durch geisteswissenschaftliche Pädagogik und Kritische Theorie zu kritisieren. So werden Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) und Jürgen Habermas (\*1929) als Lektüregrundlage zur „Kritik an der empirischen Forschungsmethode“ angeführt. Hinzu kommt ein Vortrag Klaus Mollenhauers (1928-1998) über das Verhältnis von Empirie und Hermeneutik in der Erziehungswissenschaft, der in Thesen erhalten ist. Insofern Blankertz' dokumentierte Position zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor diesem Seminar sich von derjenigen, die er im Seminkontext äußert, stark unterscheidet, komme ich zu dem Schluss, dass im Zuge dieses Seminars eine kritische Auseinandersetzung mit früheren Positionen stattfindet, die zuvor nicht in dieser Form von Blankertz dokumentiert worden ist – damit ist nicht gesagt, dass Blankertz erst hier beginnt, Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu üben. Jedoch ist erkennbar, dass die Überlegungen des Seminars in die Kritik Einzug halten, die Blankertz sowohl dem geisteswissenschaftlichen als auch dem streng empirischen Ansatz angeidehen lässt (s. u.).

verteidigen. Unter der Überschrift „Affinität zum Faschismus“ schreibt er: „Die Affinität der Diltheyschen Geisteswiss. zum Faschismus besteht nun nicht einmal in dem Sinne wie Rousseau – fr[anzösische] Re[volution], Marx – rus[sische] Revol[ution] – u[nd] allenfalls Nietzsche zum Faschismus, sondern nur so, wie alles, was zwischen 1870 u[nd] 1933 in [unleserlich, S. G.] gedacht wurde ‚präfaschisch‘ [sic!] war.“<sup>21</sup>

Mit dieser Notiz wehrt sich Blankertz gegen den Vorwurf der Affinität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus, indem er diese Nähe als noch geringer darstellt als etwa die Marxens zur Russischen Revolution. Daraufhin beruft er sich weiterhin auf die oftmals als Argument aufgerufene Entlassung Nohls und Wenigers im Nationalsozialismus, wodurch deren persönliche wie ideelle Verstrickung in denselben unerwähnt bleibt.<sup>22</sup> Umso erstaunlicher ist sein Urteil am Ende des Seminars. In einer mit *Schluß* betitelten Handschrift bilanziert Blankertz als Verdienst der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, „die päd[agogischen] Systeme“ „zerstört“ zu haben, „die das historisch gewachsene und so bedingte nicht sahen und darum den geschichtl[ich] bedingten Erziehungszielen ewige Dauer zusprachen.“<sup>23</sup> Gleichwohl kritisiert er an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine Art Abhängigkeit von einer nahezu axiomatisch gedachten Geschichte, die mit einer romantisierenden Vorstellung „einer menschl[ichen] Naturexistenz“ einhergeht:

„1. Völliges Ausgeliefertsein an die Geschi[chte] u[nd] Leben

2. romantischer Traum von einer unbedingten menschl[ichen] Naturexistenz (das Kontinuum im Fluß der Geschichte) dafür braucht man dann keinen Begriff, sondern holt es durch Abstraktion aus einem Gesetz der Geschichte heraus.

3. Infolge der methodisch unkontrollierten, weil begriffslosen Einheit von Normen und Fakten – gedacht als Einheit des Lebens – kam es zu keinem strengen wiss. System.“<sup>24</sup>

Blankertz problematisiert an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Rückführung auf eine Lebensphilosophie, also den Vorrang der Praxis vor aller Theorie sowie den Nohlschen Schematismus, aus einem „Gesetz der Geschichte heraus“ ein Quasigesetz der Pädagogik zu beschreiben. Blankertz schreibt: „Was nicht gesehen wurde war dieses, daß der Mensch die Fähigkeit hat, Zwecke

21 UAMs, Bestand 276, Nr. 76: Oberseminar *Systematische Pädagogik*, WS 1965/66.

22 Vgl. Ortmeier (2008a; 2008b).

23 UAMs, Bestand 276, Nr. 76: Oberseminar *Systematische Pädagogik*, WS 1965/66.

24 Ebd.

zu setzen. Der Mensch als Lebewesen definierte den vernünftigen Menschen. Seine historische Existenz bekam naturgeschichtl[ichen] Eigenwert, weil eine vermeintlich anti-metaphysische Einstellung nicht zuließ zu erkennen, daß das Leben des Menschen mehr als bloßes Leben ist.“<sup>25</sup> Darüber hinaus greift Blankertz die Kritik an der historisch-systematischen Methode auf, wenn er die „Einheit des Lebens“, unter der die geisteswissenschaftliche Pädagogik alle historisch gewordenen Phänomene begreift, als „methodisch unkontrolliert“<sup>26</sup> bezeichnet.

Diese in den Seminarnotizen erkennbaren Überlegungen dürften Blankertz zu seinem Aufsatz *Pädagogische Theorie und Empirische Forschung* bewegt haben, den er 1966 beim *Salzburger Symposion* vortrug. In diesem Text fallen Blankertz' Einwände gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik am schärfsten aus. Ausgangspunkt ist die Bedrohung der geisteswissenschaftlichen Tradition durch die aufstrebende empirische Pädagogik. Zu Beginn scheint es noch, als wolle Blankertz erstere gegen letztere verteidigen, wenn er schreibt:

„Denn wenn pädagogische Theorie keine legitime vorgängige Funktion gegenüber der Praxis hat, damit auch grundsätzlich keinen systematischen Ansatzpunkt außerhalb der geschichtlich gewordenen Erziehungswirklichkeit, dann kann nur dieser komplexe Zusammenhang der die Geschichte umfassenden Erziehungswirklichkeit als ganzer ihr angemessener Gegenstand sein, nicht ein zum Zwecke von Versuch und Experiment isolierter Ausschnitt aus dieser Wirklichkeit.“<sup>27</sup>

Blankertz beruft sich auf die hier klar formulierte Idee eines Vorrangs der Praxis vor aller Theorie, die sich rein aus der historischen Faktizität dieser Praxis speist. Gegen die empirische Forschung führt er das Argument an, sie begehe den Fehler, einzelne Tatsachen aus dem historischen Zusammenhang herauszulösen, da sie diesen Tatsachen damit Gewalt antue. Doch erkennt Blankertz auch das Problem der geisteswissenschaftlichen Forschung, die eben diesen Vorrang der Praxis als unumstößlich ansieht. Denn unter dieser Prämisse besitze auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Tendenz, „Technologie“ zu werden, „beliebig verfügbar für jede außerwissenschaftliche Zwecksetzung“ und könne wie die „empirische Forschung [...] ungeachtet ihres Pathos der Rationalität nichts dagegen tun, von irrationalen Dezsionen in Dienst gestellt zu werden.“<sup>28</sup> Diese Tendenz sieht Blankertz klar in der Lebensphilosophie begründet: „Diese

---

25 Ebd.

26 Ebd.

27 Blankertz (1966, S. 66).

28 Ebd. (S. 70).

Gefahr ist im geisteswissenschaftlichen Ansatz von Anbeginn angelegt, nämlich im hermeneutischen Zirkel von Leben-Verstehen-Leben.<sup>29</sup> Blankertz kommt deshalb zu der überraschenden Einschätzung, dass geisteswissenschaftliche und empirische Pädagogik gar keine einander ausschließenden Theorieansätze seien, sondern zwei Seiten einer Medaille. Beide beziehen sich auf Erziehungswirklichkeit, wobei die Erziehungswirklichkeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch die historische Faktizität beschränkt wird, die der empirischen Pädagogik hingegen durch die Ahistorizität. Beiden gemein ist jedoch, der Theorie nur eine ordnende Funktion zuzuschreiben, die sich stets affirmativ verhalten muss. Die Erziehungswirklichkeit sei selbst nicht voraussetzungslos, sie könne nicht der letzte Grund der Erziehung sein: „Denn die rationale Diskutierbarkeit der Wissenschaft ist von vornherein beeinträchtigt, wenn Theorie sich auf eine ihr vorgegebene irrational-historische Wirklichkeit als letzten Rechtsgrund stützt.“<sup>30</sup> So kann Blankertz zu dem Schluss kommen, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik auch deshalb die empirische Wendung mitzumachen geneigt sei, weil diese ihre fehlerhaften Ansätze nur konsequent zu Ende führe: „Der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind die empirischen Verfahren affin, um die Schwäche der Hermeneutik in ihrem Sturze zu überbieten.“<sup>31</sup> Dieser gemeinsame Fehler könne nur dann ausgeräumt werden, wenn man ein Äußeres der Erziehungswirklichkeit annehme, eine Normativität, die Blankertz im kategorischen Imperativ Kants als „Prinzip der Selbstbestimmung des Menschen“<sup>32</sup> findet. Mündigkeit müsse das Ziel der Pädagogik sein, das sich zwar historisch entwickelt habe, aber immer auch gegen den Verlauf der Geschichte durchgesetzt werden müsse. Nicht ohne Pathos endet Blankertz mit einer Parteinahme für Mündigkeit und Freiheit: „Pädagogische Theorie, die sich notwendig überempirisch versteht, nicht weil Empirie verachtet oder das empirische Argument gering geschätzt ist, sondern weil Empirie begründet werden soll, diese Theorie führt mit der Waffe der empirischen Forschung über das Faktum des Gegebenen hinaus, um das empirische Leben selbst auf eine andere Stufe zu heben: daß Fortschritt sei!“<sup>33</sup>

Blankertz' Ausführungen tragen an dieser Stelle bereits das deutliche Gepräge einer Kritischen Erziehungswissenschaft. Spürbar hat Blankertz bereits den

---

29 Ebd.

30 Ebd. (S. 73).

31 Ebd. (S. 70f.).

32 Ebd. (S. 74).

33 Ebd. (S. 75).

Positivismusstreit sowie die Kritische Theorie der älteren Generation rezipiert. Das „empirische Leben selbst auf eine andere Stufe zu heben“<sup>34</sup>, nämlich auf eine emanzipierte, ist wohl die deutlichste Formulierung Blankertz' gegen eine bloße Reproduktion oder Klärung einer gegebenen Erziehungswirklichkeit – sei sie nun empirisch oder geisteswissenschaftlich motiviert. Damit wendet sich Blankertz an dieser Stelle erkennbar gegen die Idee einer Ursprünglichkeit oder Authentizität des historisch Gewordenen. Pädagogische Theorie müsse sich gerade kritisch gegenüber einer historischen Wirklichkeit verhalten und dürfe deren Anschauungen nicht unreflektiert übernehmen. Damit wird ihr determinierendes Moment für Gegenwart und Zukunft deutlich abgeschwächt, indem Geschichte als menschengemacht und damit kontingent begriffen wird: Der Macht der Erziehungswirklichkeit kann durch Reflexion ein kritisches Moment entgegengestellt werden, das im Extremfall auch die gesamte historische Erziehungswirklichkeit als Irrgang darstellen könnte.

Eine weitere interessante Wendung des Geschichtsbegriffs findet im Zuge der Debatte um das nahende Ende der geisteswissenschaftlichen Pädagogik statt. Denn während diese die historische Bedingtheit der pädagogischen Erscheinungsformen zur Grundlage ihrer wissenschaftlichen Argumentation machte, galt sie sich selbst implizit immer als überzeitliche Instanz, die die historischen Erscheinungsformen ordnen und systematisch läutern müsse. Diesen Status verliert sie in Blankertz' Augen nun und wird vielmehr selbst zu einer zeitgebundenen Theorie. Dies war keineswegs unumstritten, wie Blankertz in einem Brief an Werner Loch (1928-2010) bezüglich der zu diesem Zeitpunkt sich in Planung befindenden Weniger-Gedenkschrift deutlich macht, wenn er schreibt, man wolle zwar „kein Werk der Pietät, sondern der kritischen Interpretation vorlegen“, jedoch sei keineswegs klar, ob die geisteswissenschaftliche Pädagogik als angezählt gelten musste: „Als Titel oder wenigstens Untertitel hoffe ich durchzusetzen: ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche‘. Klafki ist natürlich dagegen, wie Sie sich denken können.“<sup>35</sup>

In den Notizen zum Oberseminar aus dem Wintersemester 1966/67, das unter eben diesem in Frage stehenden Titel stattfand, wiederholt Blankertz seine Einschätzung und macht deutlich, dass auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik nur eine historische Erscheinungsform sei, wenn er schreibt: „Am Ausgang ihrer Epoche' ist zweifellos ein historisch wertendes Urteil. [...] Dieses Urteil stimmt überein mit dem, was wir im vorigen Winter [im Seminar zur

---

34 Ebd.

35 UAMs, Bestand 276, Nr. 26: Blankertz an Loch 29.11.1965.

*Systematischen Pädagogik*, S. G.] erarbeiteten.“<sup>36</sup> Für das Scheitern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik führt Blankertz hier zwei Gründe an, einen „inneren“ und einen „äußeren“. Der innere Grund bestehe dabei in der schier unbewältigbaren Größe der selbstgewählten Aufgabe, durch die „Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit“ ein „offenes System“ der Pädagogik zu schaffen.<sup>37</sup> Zusätzlich habe der Nationalsozialismus als „äußerer Grund“ diesen Versuch unterbrochen, wobei Blankertz eingesteht, „daß es [...] vom geisteswissenschaftlichen Verständnis der Pädagogik aus auch Möglichkeiten des Absprungs in die nationalsozialistische Ideologie gab“, wie sich Blankertz zufolge etwa an Ernst Kriek (1882-1947), nicht aber an Nohl und Weniger<sup>38</sup> zeigen ließe. Dies sei möglich, weil sich diese Pädagogik „ausdrücklich an die vorgegebene Inhaltlichkeit des erzieherischen Daseins gebunden“ habe, sodass es „nur der Interpretation der nationalsozialistischen Staats- und Volksordnung als eines erzieherischen Daseins“ bedurft habe, um sich dieser anzudienen. Nach dem Krieg aber „stellte sich dann heraus, daß die Epoche der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ungeachtet ihrer starken Vertretung an ihrem Ausgang war und zwar infolge einer allgemein veränderten Wissenschaftslage. [...] Aber sicherlich meint der Titel nicht, daß geisteswissenschaftliche Pädagogik systematisch nichts mehr zu sagen habe – das Gegenteil ist anzunehmen, nämlich daß die Autoren zeigen wollen, was heute noch von den Einsichten des Lehrers haltbar ist.“<sup>39</sup>

In Bezug auf die historische Argumentation lassen sich hier drei Punkte aufzeigen, die deren zweite Form bei Blankertz kennzeichnen. Erstens wird erneut deutlich, dass Blankertz die Idee eines Vorrangs der Praxis ablehnt, indem er sich von der Idee des „erzieherischen Daseins“ als alleinigem Legitimationsgrund verabschiedet. Zweitens taucht erneut die historische Kontextualisierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf, die diese als zeitlich bedingt charakterisiert und so deren Vorrangstellung in der wissenschaftlichen Pädagogik infrage stellt. Drittens wiederholt Blankertz das Argument, dass der Nationalsozialismus die geisteswissenschaftliche Pädagogik mehr unterbrochen habe, als dass diese in jenem aufgegangen wäre.

---

36 UAMs, Bestand 276, Nr. 81: Oberseminar *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*, WS 1966/67.

37 Ebd.

38 Vgl. hierzu kritisch Siemsen (1995) sowie Ortmeier (2008a; 2008b).

39 UAMs, Bestand 276, Nr. 81: Oberseminar *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*, WS 1966/67.

Damit kann Blankertz weiterhin an Weniger anknüpfen. Im Gedenkband sei es darum gegangen, festzuhalten, „was heute noch von den Einsichten des Lehrers haltbar ist“ – es ist also nicht der geisteswissenschaftliche Ansatz an sich, der aufgegeben werden soll. Im Gegenteil: Dieser soll nun gerade vollendet werden, indem die falschen Prämissen von den richtigen geläutert werden. Blankertz schreibt sogar, Ziel des Seminars sei es, die „Grundlinien eines Systems herauszuarbeiten“<sup>40</sup>, während doch gerade die geisteswissenschaftliche Pädagogik diesen Systembegriff rigoros ablehnte und sich damit schmückte, eben gerade *kein* System begründen zu können. Mit einer deutlich milder gestimmten Kritik geht Blankertz spätestens von hier an über den antisystematischen Ansatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hinaus, behauptet aber im Folgenden, nichts anderes als eine um ihre Fehler bereinigte Fortsetzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu betreiben, wie im Anschluss zu zeigen ist.

### 3. Versuche einer Synthese

#### a) Ein ‚gereinigter‘ Geschichtsbegriff zur Vollendung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik?

Mit dieser erneuten Hinwendung zu Weniger tritt bei Blankertz eine dritte Form des historischen Arguments auf den Plan. Er greift dabei wesentliche Punkte der historisch-systematischen Methode wieder auf. So bezieht er sich beispielsweise sowohl in dem mit Dietrich Hoffmann im Weniger-Gedenkband publizierten Artikel *Geschichtsunterricht und politische Bildung* (1968) sowie in seinem späteren Artikel zu *Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein* (1976) zustimmend auf Wenigers Behauptung, der Geschichtsunterricht finde seine historische Legitimation nicht in einer von außen kommenden Theorie, sondern allein darin, dass er sich eben *historisch* als eigenständiger Unterricht etabliert habe. Damit greift Blankertz erneut auf die geisteswissenschaftliche Idee von Ursprünglichkeit und Authentizität historischer Erscheinungen zurück. Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei dabei von jeher die „Entgegensetzung des Zusammenhangs bisher geschehener Geschichte gegen die junge Generation als Trägerin künftiger Geschichte“<sup>41</sup>. Indem die Heranwachsenden sich an der Geschichte abarbeiten und sich diese vergegenwärtigen, könnten sie sich ihrer eigenen gesellschaftlichen Verantwortung bewusst werden – Geschichte wird hier durchaus als *magistra vitae* gedacht. Bereits hier nimmt Blankertz den

---

40 Ebd.

41 Blankertz/Hoffmann (1968, S. 181).

Gedanken der Narrativität auf, wenn er behauptet, Geschichte müsse im Unterricht als Einheit dargestellt werden können, die wiederum „nur greifbar in der Erzählung“<sup>42</sup> werde.

Blankertz beruft sich dabei auf Wenigers Aufsatz *Geschichte ohne Mythos* (1948). Hatte dieser noch vor dem Zweiten Weltkrieg behauptet, der Geschichtsunterricht müsse sich des Mythos bedienen, um historisches Werden als Einheit und Geschichte als teleologischen Fortschritt darstellen zu können, revidierte er dieses Urteil angesichts des Nationalsozialismus. Nachdem ihm der Mythos als „höchst rationales Werkzeug der Propaganda“<sup>43</sup> im Nationalsozialismus fragwürdig geworden war, stellte sich Weniger die Frage nach einem einheitsstiftenden Moment der didaktischen Behandlung der Geschichte. An die Stelle des Mythos müsse nun das „Symbol“<sup>44</sup> als herausragendes Merkmal der Geschichte treten, an dem nicht nur die „vollendeten Möglichkeiten unserer Geschichte“, d.h. die historischen Errungenschaften sichtbar werden sollten, sondern auch die „unvollendeten, nicht ausgenützten, vielleicht verdrängten Möglichkeiten, in denen gleichsam die Reserven für die Gestaltung unserer Zukunft liegen“.<sup>45</sup> Blankertz bezieht sich 1968 explizit auf diese Idee des Symbols als Möglichkeit einer Einheit sowie eines Telos der Geschichte. Dabei lässt er unerwähnt, dass Weniger als Beispiel für ein solches Symbol ausgerechnet den so genannten Langemarck-Mythos<sup>46</sup> anführt, der diesem zufolge kein Mythos sei, sondern ein „echtes Symbol für eine deutsche Möglichkeit zur Vollendung, eine Möglichkeit nämlich, in Gefühl und Handeln endlich die Einheit des Volkes einschließlich der Arbeiterschaft zu gewinnen.“<sup>47</sup> Wenn Weniger 1948 von den „unvollendeten Möglichkeiten“ der Geschichte spricht, so meint er die

---

42 Ebd., vgl. hierzu auch Reh (2022).

43 Weniger (1990c, S. 259).

44 Ebd. (S. 269).

45 Weniger (1990c, S. 267).

46 Der Mythos verklärt die Schlacht bei Langemarck (1914), einen erfolglosen Angriff schlecht ausgebildeter deutscher Soldaten, zum heroischen Opfergang tausender junger Studenten.

47 Weniger (1990c, S. 269). Vgl. zur Kritik der Verwendung von Symbolen insgesamt sowie zu dem Symbol des Langemarck-Mythos in der Auseinandersetzung mit Geschichte Lehnert (1987). Lehnert arbeitet hier exemplarisch heraus, wie der Mythos auch als Symbol eine falsche „bleibende Harmonie“ propagiert, die „in der Realität nur durch totalitäre Gewalt erreicht werden kann. [...] Das Motiv Langemarck zeigt überdies, daß der Gebrauch von symbolisch konzipierten Bildern in der politisch sozialen Realität den Leser daran hindern kann, aus der Geschichte zu lernen“, ebd. (S. 276).

unvollendete Volksgemeinschaft, die er von einer ‚falschen‘ Volksgemeinschaft unter Hitler abzugrenzen sucht.<sup>48</sup>

Auch in *Geschichtsunterricht und Geschichtsbewußtsein* rekurriert Blankertz auf Wenigers Text, wenn er schreibt: „Welchen Sinn hat denn die Wahrung der Kontinuität, wenn erzählte Geschichte keinem Telos mehr folgen darf? Was die Geschichtsdidaktik [...] nach 1945 immerhin postulierte, daß nämlich der Geschichtsunterricht nicht nur die vollendeten Möglichkeiten unserer Geschichte zu zeigen habe, sondern auch die unvollendeten, nicht ausgenützten, vielleicht verdrängten Möglichkeiten, in denen gleichsam die Reserven für die Gestaltung unserer Zukunft liegen, wurde von der Geschichtswissenschaft dementiert.“<sup>49</sup>

Von der Kritik an den Fehlschlüssen der historisch-systematischen Methode geisteswissenschaftlicher Pädagogik ist hier nichts mehr zu hören. Blankertz und Weniger ist an dieser Stelle gemein, dass sie beide angesichts des Nationalsozialismus nicht mehr von einem Telos der Geschichte ausgehen können. Beide versuchen, dieses Telos durch Narration künstlich herzustellen, um einen „Sinn“<sup>50</sup> aus der Geschichte herauspräparieren zu können. Dieser Sinn beruft sich dabei erneut auf die Ursprünglichkeit und Authentizität historischer Ereignisse; gleichwohl ist zu betonen, dass Blankertz die aus diesem Sinn abzuleitenden Zukunftsentwürfe weniger deterministisch auffasst als Weniger. Während letzterer eine in der Geschichte schon aufgehobene, aber noch nicht realisierte Potentialität zu verwirklichen trachtet, betont Blankertz stets die „Möglichkeit des Widerspruchs gegen die [...] zugemutete Intentionalität“<sup>51</sup> in der Pädagogik. Blankertz' Geschichtsauffassung, der zufolge – in Übereinstimmung mit Weniger – zwar ein Sinn in der Geschichte der Pädagogik verborgen liege, den es zu realisieren gelte, wobei aber – im Gegensatz zu Weniger – die Möglichkeit des Widerspruchs und der historischen Kontingenz stets gewahrt werden müsse, lässt sich nur dann vollständig erklären, wenn ein weiterer Vermittlungsschritt hinzugezogen wird: Wolfgang Ritzels Idee einer *historischen Pädagogik*.

---

48 Im zitierten Text finden sich etliche ähnliche Passagen Wenigers, der etwa vor einer „selbstquälerische[n] Zerstörung dessen“ warnt, „an das wir bisher geglaubt haben“ (1990c, S. 276). Derlei Aussagen bleiben in den Deutungen von Wenigers Geschichtsdidaktik, die diese als progressiv bezeichnen, weitestgehend unberücksichtigt; vgl. exemplarisch Matthes (1998, S. 184ff.); Kuss (2008).

49 Blankertz (1976, S. 415).

50 Ebd.

51 Exemplarisch Blankertz (1971, S. 361).

## b) Historische Pädagogik als Vermittlung geisteswissenschaftlicher und kritischer Pädagogik

Der Geschichtsbegriff, dem Blankertz in seinen späteren Schriften bis hin zur *Geschichte der Pädagogik* folgt, ist auch auf die mit Ritzel geführte Diskussion über dessen Konzept einer historischen Pädagogik zurückzuführen. Ausgangspunkt für diese Auseinandersetzung ist jedoch die mit *Pädagogische Theorie und Empirische Forschung* aufgeworfene Frage nach der Einheit der Pädagogik. Es scheint Blankertz zunächst nicht möglich gewesen zu sein, diese Einheit in der Einheit der Geschichte zu finden. Noch einmal kommt Blankertz im Winter 1976 auf das Thema zu sprechen, als Josef Derbolav (1912-1987) ihn zu einem Vortrag nach Bonn einlädt. Blankertz greift hier seinen Vortrag von 1966 wieder auf – nun aber in gewandelter Form, denn Blankertz ist sich des emphatischen Endes nicht mehr gewiss:

„Ich werde unterscheiden die älteren normativen Systeme, die Pädagogik als Prinzipienwissenschaft auffaßten, dann die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik und die neopositivistisch als Erfahrungswissenschaft konzipierte Pädagogik. Meine eigene Position verhält sich zu allen drei Ansätzen kritisch, obschon ich z. Zt. nicht in der Lage bin, eindeutig zu bestimmen, wie die von mir unterlegte Position aussehen müßte.“<sup>52</sup>

Auf seinen Vortrag in Bonn macht er in einem Brief, der ebenfalls auf den 18.12.1967 datiert ist, auch Wolfgang Ritzel aufmerksam – er wiederholt, dass er seinen eigenen Standpunkt nicht angeben könne, diesmal jedoch mit einer interessanten Beifügung: „Vielleicht spreche ich von dem Standpunkt, den Sie ‚historische Pädagogik‘ nennen, obschon ich nicht an einer prinzipiell möglichen Systematik resignieren möchte, vielmehr gerade diese Systematik mir als Aufgabe setze.“<sup>53</sup> In Ritzels historischer Pädagogik also deutet sich für Blankertz die Einheit des Pädagogischen an, die ihn zum ersehnten System führen könnte.

Ritzel hatte seine Idee einer historischen Pädagogik wenige Wochen zuvor in einem längeren Aufsatz in der *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* erstmals umrissen. Sein Anliegen bestand ähnlich wie dasjenige Blankertz' in einer wissenschaftstheoretischen Fundierung der Pädagogik, die er seinerzeit in Bildung und Erziehung auseinanderfallen zu sehen glaubte. Die Vermittlungsversuche seiner Zeitgenossen sieht er dabei als gescheitert an, da diese nicht vermochten, Erziehung und Bildung in *einer* Wissenschaftstheorie dialektisch

---

52 UAMs, Bestand 276, Nr. 6: Blankertz an Derbolav 18.12.1967.

53 UAMs, Bestand 276, Nr. 39: Blankertz an Ritzel 18.12.1967.

zu verbinden. Auch Dilthey sei mit diesem Versuch gescheitert, indem er sich dagegen sträubte, ein System der Pädagogik aufstellen zu wollen und so vielmehr alle historisch erschienenen pädagogischen Systeme unterschiedslos nebeneinanderstellte. Ritzels Kritik an Dilthey besteht nun nicht darin, dass dieser die historische Relevanz der Systeme zur Bedingung ihrer Anerkennung macht – er teilt diese These vielmehr –, sondern darin, dass er diese Relevanz zum *einzigsten hinreichenden* Kriterium dafür macht, welche Systeme als pädagogische zu charakterisieren seien und denen damit ein Wissenschaftsstatus zukomme. Indem Ritzel jedoch die Annahme Diltheys teilt, dass Pädagogik kein einheitliches konkretes Ziel angeben könne – wenn auch mit anderer Begründung –, muss er ein anderes Kriterium angeben, das aller pädagogischer Wissenschaft zugrunde liegt. Dieses Kriterium dürfe gerade nicht das historische sein (sonst wäre Pädagogik Geschichtswissenschaft), sondern müsse eine *pädagogische* Form annehmen. Den Begriff des Pädagogischen definiert Ritzel hier als „die Hilfe, die ein Erwachsener einem Nicht-Erwachsenen gewährt, um ihn dazu zu befähigen, selbst erwachsen zu werden“.<sup>54</sup> Dieses Kriterium gilt Ritzel als das *hinreichende* zur Bestimmung einer pädagogischen Theorie, während er die historische Erscheinung und Wirkmächtigkeit von solchen Theorien zu einem allein *notwendigen*, aber nicht hinreichenden Kriterium herabstuft. Dabei lässt ein solches Kriterium „offen, was unter dem Ziel der pädagogischen Hilfe zu verstehen ist, unter dem Erwachsenwerden also“.<sup>55</sup> Dasselbe gilt für Ritzels Begriff der Mündigkeit, den er in späteren Schriften an die Stelle des Erwachsenwerdens setzt.<sup>56</sup> Indem Ritzel der historischen Legitimation eine pädagogische als *primus inter pares* zur Seite stellt, eröffnet er die Möglichkeit zur Kritik am Ursprünglichkeits- und Authentizitätsdenken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.<sup>57</sup> Das historisch Gewordene behält seine Gültigkeit und dient *auch* der Legitimation pädagogischer Argumente, wird aber zugleich beschränkt durch ein genuin *pädagogisches* Kriterium, das eine kritische Auseinandersetzung mit der Historie ermöglicht.

Mit seiner Definition des Pädagogischen behauptet Ritzel dabei, einen *Allgemeinbegriff* der Pädagogik gegeben zu haben, der alle pädagogischen Systeme

---

54 Ritzel (1967, S. 259).

55 Ebd.

56 Vgl. Ritzel (1969, S. 43).

57 Zwar kennt auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit Nohls *Pädagogischem Bezug* ein solches Kriterium, dieses erhält gegenüber der Geschichte jedoch kein Primat, sondern war der Lebenswirklichkeit nachgeordnet.

in ihrer jeweiligen Unterschiedlichkeit im Sinne einer Bedingung *sine qua non* charakterisiere. Von diesem Allgemeinbegriff grenzt er dabei den *Inbegriff* ab. Ein Inbegriff erfüllt die Minimalbedingung des Allgemeinbegriffs, zeichnet sich darüber hinaus jedoch durch seine unverwechselbare und unvertretbare Inhaltlichkeit aus. Ritzel schreibt: „Statt uns [...] mit der Auskunft zu begnügen, daß die vielen pädagogischen Theorien geschichtliche Gebilde sind, konzipieren wir den Inbegriff der Pädagogik. Dieser Inbegriff muß sich von dem inhaltsarmen Allgemeinbegriff der pädagogischen Theorie dadurch unterscheiden, daß die gültigen und unverwechselbaren, d. h. individuellen pädagogischen Theorien seine Inhalte bilden oder, wie wir uns oben ausgedrückt haben, als seine Momente in ihn eingehen.“<sup>58</sup>

Der Inbegriff der Pädagogik ist somit ein Abstraktum, das alle einzelnen pädagogischen Theorien, die dem Allgemeinbegriff Genüge tun, als Momente in sich begreift. Mit dieser Unterscheidung von Allgemeinbegriff und Inbegriff glaubt Ritzel, die Einheit der Pädagogik stiften zu können. Die Erziehungstheorien etwa Rousseaus oder Platons seien jeweils *Momente* des Inbegriffs, verbunden in der Einheit des Inbegriffs, dessen Minimalbedingung wiederum der Allgemeinbegriff darstellt. Aufgabe einer historischen Pädagogik sei nun, darzulegen, *welche* historischen Theorien Momente des Inbegriffs bilden und wie sich diese aufeinander beziehen – die originäre Leistung Rousseaus bestehe etwa darin, die Idee des ‚Normalkinds‘ aufgestellt zu haben, welche wiederum von Pestalozzi aufgegriffen, kritisiert und modifiziert werden konnte. „*Historische* Pädagogik würdigt“ solche Theorien, „sofern [ihr] Beitrag den Charakter einer produktiven geschichtlichen Leistung, damit aber [ihre] Stelle in der Abfolge solcher Leistungen hat.“<sup>59</sup> Darin unterscheide sie sich von der *Geschichte* der Pädagogik, die auch solche Theorien behandle, die das Kriterium der Gültigkeit oder Unverwechselbarkeit *nicht* erfüllen. Somit „tritt die Historische Pädagogik an die Stelle, die frei bleibt, da es das pädagogische System nun einmal nicht gibt.“<sup>60</sup>

Dass Blankertz auf diese Überlegungen Ritzels zurückgriff, um die Einheit des Pädagogischen zu konstruieren, ist durchaus in sich plausibel. Nicht nur deutet er dies im oben zitierten Briefwechsel an, auch Peter Menck erwähnt in einer Festansprache zu Ritzels 75. Geburtstag Blankertz’ intensive Auseinandersetzung mit Ritzels Wissenschaftstheorie: „*Ritzel* schrieb sie und andere Texte zu einer Zeit, da es Mode wurde, allerlei wissenschaftstheoretische Richtungen der

---

58 Ritzel (1967, S. 267f.).

59 Ebd. (S. 276).

60 Ebd.

Pädagogik zu identifizieren. Deren Erfinder – insbesondere Herwig Blankertz, einer der Schüler Ritzels, der sich am intensivsten mit seiner Philosophie auseinandergesetzt habe [sic!] – sie hatten dabei im Unterschied zu ihren Nachahmern noch einen Begriff für Pädagogik.<sup>61</sup>

Und auch inhaltlich lassen sich Bezüge zu Ritzels Idee einer historischen Pädagogik in Blankertz' Werk aufspüren. Die in späteren Veröffentlichungen häufiger anzutreffende Formulierung Blankertz', der zufolge die sinnstiftende Einheit des „Ganze[n]“ der Pädagogik „eine in der europäischen Bildungstradition aufgehobene Realität“<sup>62</sup> darstelle, kann über diesen Zugriff teilweise plausibel gemacht werden. Dann ist Blankertz' *Geschichte der Pädagogik* als ein Versuch einer historischen Pädagogik im Sinne Ritzels deutbar, die an der Stelle eines nicht einzulösenden pädagogischen Systems steht, indem sie historisch die aufeinander aufbauende Folge der einzelnen Theorien zu einem Ganzen verbindet. Zugleich steht Ritzels Kriterium des Anspruchs der Vermittlung der Mündigkeit an Unmündige zur Beurteilung der Pädagogizität einer Theorie in deutlicher Nähe zu Blankertz' Idee einer „Eigenstruktur der Erziehung“<sup>63</sup>, die eine jede gültige pädagogische Theorie aufweisen müsse. Dass die historische Pädagogik Blankertz' den Rückgriff auf Geschichte als Argument ermöglicht, ohne dabei den Determinismus der Geisteswissenschaft zu übernehmen, schreibt er selbst an Ritzel: Von der geisteswissenschaftlichen Konzeption unterscheide sich sein Ansatz „vermutlich darin, daß die historische Pädagogik die einzelnen Theorien als solche ernster nimmt, eben als Entwurf auf etwas Mögliches und zu Fordernendes, während solches Unterfangen im Lichte des geisteswissenschaftlichen Ansatzes von vornherein als vergebliches Mühen gerichtet ist.“<sup>64</sup>

#### 4. Fazit

Damit sind drei Formen historischer Argumentation in Blankertz' Rezeption der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gekennzeichnet. Die erste Form besteht wesentlich in der Übernahme eines geisteswissenschaftlich geprägten Geschichtsbegriffs, der historischen Erscheinungen allein aufgrund ihrer historischen Relevanz Authentizität und Ursprünglichkeit zuschreibt und sie so legitimiert. Geschichte wird hier argumentativ zur Legitimation des Gewordenen

---

61 Vgl. Menck (1990, S. 521).

62 Blankertz (1982, S. 307).

63 Ebd. (S. 306).

64 UAMs, Bestand 276, Nr. 39: Blankertz an Ritzel 11.4.1967.

und zur Determination des Zukünftigen herangezogen. Die zweite Form nimmt gleichsam die Gegenposition ein: Sie kritisiert das Ursprünglichkeitsdenken und begreift Geschichte als kontingent, sodass sowohl der Verlauf der Geschichte – mitsamt der in ihr enthaltenen Ereignisse und Ideen – einer Kritik unterzogen als auch die Zukunft frei gestaltet werden kann. In der dritten Form erarbeitet Blankertz eine Synthese der ersten beiden Ansätze. Geschichte besitzt hier eine gewisse Authentizität, indem sie als Ganze einen Sinn berge, den die Pädagogik aufzeigen und deren Erfüllung sie fordern könne. Jedoch determiniert dieser Sinn die gegenwärtige wie zukünftige Erziehungswirklichkeit nicht vollständig, da ihm über die kritische Instanz einer *pädagogischen* Legitimation die Möglichkeit des „Widerspruchs gegen die [...] zugemutete Intentionalität“<sup>65</sup> gegenübergestellt wird. Ritzels Idee einer historischen Pädagogik ermöglicht es Blankertz, Elemente geisteswissenschaftlicher und Kritischer Theorie miteinander zu verbinden. Denn die Sammlung der Inbegriffe der Pädagogik lässt einen Rückgriff auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu, während das genuin pädagogische Kriterium der Eigenstruktur der Erziehung sich in der Nähe eines kritischen Emanzipationsanspruchs bewegt. Der Radikalität Kritischer Theorie, die näher noch an einer negativen Geschichte anzusiedeln wäre, wird dabei freilich die Spitze gebrochen.

## Quellen

Universitätsarchiv Münster (UAMs), Nachlass Herwig Blankertz

- 276/6: Korrespondenz mit Josef Derbolav.
- 276/26: Korrespondenz mit Werner Loch.
- 276/39: Korrespondenz mit Wolfgang Ritzel Bd. 1.
- 276/76: Oberseminar „Systematische Pädagogik“, Wintersemester 1965/66.
- 276/81: Oberseminar „Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche“, Wintersemester 1966/67.

Blankertz, H. (1959), *Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus*, Weinheim/Berlin.

Blankertz, H. (1966), *Pädagogische Theorie und empirische Forschung*, In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* Ergänzungsheft 5, S. 65-77.

---

65 Blankertz (1971, S. 361).

- Blankertz, H./Hoffmann, D. (1968), Geschichtsunterricht und politische Bildung, In: Dahmer, I./Klafki, W. (Hg.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*, Weinheim, S. 175-193.
- Blankertz, H. (1971), Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen, In: *Bildung aktuell* 10, S. 351-362.
- Blankertz, H. (1976), Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein – Zur Krise eines Unterrichtsfaches als Reflex der öffentlichen Funktion von Wissenschaft, In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 52(4), S. 409-421.
- Blankertz, H. (1982), Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar.
- Klafki, W. (1971), Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik, In: *Zeitschrift für Pädagogik* 17(3), S. 351-385.
- Ritzel, W. (1967), Die Vielheit pädagogischer Theorien und die Einheit der Pädagogik, In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 43(4), S. 237-281.
- Ritzel, W. (1969), Zur historischen Pädagogik; Methodenfragen, In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* Ergänzungsheft 10, S. 34-62.
- Roeder, P. M. (1962), Zur Problematik der historisch-systematischen Methode, In: *Die Deutsche Schule* 54(1), S. 39-44.
- Roth, H. (1962), Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung, In: *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung* 2, S. 481-490.
- Weniger, E. (1990a), Theorie und Praxis in der Erziehung, In: Ders. (Hg.), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, 2. Auflage [1929], Weinheim/Basel, S. 29-44.
- Weniger, E. (1990b), Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung, In: Ders. (Hg.), *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, 2. Auflage [1936], Weinheim/Basel, S. 107-123.
- Weniger, E. (1990c), Geschichte ohne Mythos, In: Ders. (Hg.), *Erziehung, Politik, Geschichte. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik* [1948], Weinheim/Basel, S. 258-283.

## Literatur

- Friedrichs, D. (2022), Auch eine Geschichte der Pädagogik, In: Zumhof, T./Oberdorf, A. (Hg.), *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie*, Münster, S. 101-114.
- Gruschka, A. (1988), Kritische Theorie und Pädagogik. Eine Begegnung und ihre Folgen, In: *Widersprüche* 29, S. 43-59.

- Kuss, H. (2008), Neue Wege – alte Ziele? Geisteswissenschaftliche Didaktik auf dem Weg zu politischer Bildung – Erich Weniger, In: Hasberg, W./Seidenfuß, M. (Hg.), *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Berlin, S. 291-316.
- Lehnert, H. (1987), Langemarck – historisch und symbolisch, In: *Orbis Litterarum* 42, S. 271-290.
- Matthes, E. (1998), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche*, Bad Heilbrunn.
- Menck, P. (1990), Gedanken zur Bibliographie von Wolfgang Ritzel, In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 66(4), S. 517-525.
- Ortmeyer, B. (2008a), *Herman Nohl und die NS-Zeit*, Frankfurt a.M.
- Ortmeyer, B. (2008b), *Erich Weniger und die NS-Zeit*, Frankfurt a.M.
- Reh, S. (2022), Die Geschichte der Pädagogik nach dem Ende des Fortschritts. Zur Krise des Erzählens über die Pädagogik bei Blankertz, In: Zumhof, T./Oberdorf, A. (Hg.), *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie*, Münster, S. 115-132.
- Siemens, B. (1995), *Der andere Weniger*, Frankfurt a.M.



# **Bildungspolitische Ambitionen in sozialen Bewegungen**



Elija Horn

## Historisierende Indienbezüge in Jugendkulturen des 20. Jahrhunderts

Wer Neues will, kommt am Alten nicht vorbei. Kulturelle Gegenbewegungen, zu denen viele Jugendkulturen des 20. Jahrhunderts zählen<sup>1</sup>, streben nach Neuem: Die Jugendbewegung um 1900 erhoffte sich den „Neuen Menschen“ und prägte damit die Idee von „Jugend als Sinnbild kultureller Erneuerung“.<sup>2</sup> Die religiösen Jugendkulturen der 1970er Jahre drangen auf „ein Leben im radikalen Hier und Jetzt“<sup>3</sup>, um zu einer umfassenden Erneuerung beizutragen – so zum Beispiel die sich selbst als Neo-Sannyasins bezeichnenden Anhänger\*innen Bhagwan Rajneeshs. Eine Folie, auf der beide Bewegungen ihre Visionen des „Neuen“ entwarfen, waren historisch imaginierte Indienbilder. Exemplarisch dafür steht der 1923 von Hermann Hesse veröffentlichte und in vielen Jugendkulturen des 20. Jahrhunderts populäre Roman *Siddhartha*. Darin überwindet der Protagonist der Erzählung vor der Kulisse eines imaginiert-historischen Indiens alle weltlichen sowie religiösen Autoritäten und findet das Neue – sein wahres Selbst.<sup>4</sup>

Im vorliegenden Aufsatz widme ich mich am Beispiel der Jugendbewegung um 1900 und der Neo-Sannyasins in den 1970er Jahren historisierenden Indienbezügen in Jugendkulturen des 20. Jahrhunderts sowie deren Funktion und Bedeutung. Die Analyse erfolgt auf der Basis von Quellenmaterial und mithilfe des Konzepts des Orientalismus<sup>5</sup>, das zugleich die Historisierung des Gegenstands erklärt. Historisierung ist primär ein Prozess der sinngebenden Umwandlung von Überlieferungen aus der Vergangenheit in verständliche und geordnete Narrative. Diese „Transformation der Vergangenheit in Geschichte“<sup>6</sup> setzt voraus, dass ein gegenwärtiges Interesse an den Überlieferungen besteht, welches deren Lesart oder Verständnis tangiert. Mitunter wird die Vergangenheit dann mit einem Sinn ausgestattet, der für die Gegenwart bedeutsam ist. Prozesse des

---

1 Thiel (1999, S. 868).

2 Kammel (2013, S. 19).

3 Karow (1988, S. 24).

4 Hesse (1923/1998).

5 Said (1979).

6 Kolář (2012, o.S.).

Historisierens riskieren somit, „dass Geschichte zur Dienstmagd der Gegenwart“<sup>7</sup> wird. Zwar haben die Geschichtswissenschaften Werkzeuge entwickelt, die dieses Risiko verringern, doch wie Historisierung in Gänze von je gegenwärtigen Perspektiven freigehalten werden kann, ist ungewiss.

Wenn hier von historisierten Indienbildern die Rede ist, sind nicht nur Deutungen von Überlieferungen gemeint. Ich verstehe darunter auch die Historisierung bzw. Enthistorisierung Indiens gegenüber einer normativ gesetzten westeuropäischen Gegenwart – einem Bestandteil jener orientalistischen Diskurse, welche auf der prinzipiellen Unterscheidung zwischen „dem Orient“ und „dem Okzident“ beruhen<sup>8</sup> und bis heute anzutreffen sind. Die von Jugendkulturen aufgegriffenen Indienstvorstellungen sind somit bisweilen das Ergebnis einer doppelten Historisierung.

Zunächst erläutere ich, woher die jugendkulturell genutzten historisierten Indienbilder stammen. Dafür erfolgt die Skizzierung der kolonial gerahmten Wissensproduktion über Indien ab dem 18. Jahrhundert, die in den allermeisten Punkten in historischer Perspektive vollzogen wurde. Anschließend finden sich Beispiele für die jugendkulturell, d.h. in der Jugendbewegung um 1900 und bei den Neo-Sannyasins in den 1970er Jahren, aufgenommenen Indienstvorstellungen. Diese werden hinsichtlich ihrer historisierenden Gehalte sowie jugendkulturellen Bedeutung eingeordnet und gedeutet.

## **1. Orientalismus, historisierende Orientbezüge um 1900, ihre Herkunft und Kontinuität**

Indien ist ein jugendkultureller Topos des 20. Jahrhunderts.<sup>9</sup> Die Indienbegeisterung speiste sich aus orientalistischen Denktraditionen, die historisch weit zurückreichen. Für Europa galt Indien spätestens seit dem Mittelalter als Gegenwelt.<sup>10</sup> Mit der Kolonialisierung Indiens stieg in Europa – vor dem Hintergrund der frühen Aufklärung – der Bedarf an empirischem Wissen über den Subkontinent. Man begann Indien zu erforschen und „fand“ ein umfangreiches Schrifttum meist religiöser Provenienz. Um dieses zu entschlüsseln, bedurfte es spezifischer Sprachkenntnisse. Es entstanden Wörterbücher und Grammatiken indischer Sprachen, worauf ab dem späteren 18. Jahrhundert die Etablierung

---

7 Ebd.

8 Vgl. Said (1979, S. 2).

9 Vgl. Horn (2020).

10 Vgl. Bellmann (2020); Müller (2008); Samsami (2011).

der akademischen Orientwissenschaften einsetzte – kurz gesagt: Es begann eine umfassende Wissensproduktion in Bezug auf den indischen Subkontinent, die vor allem in den Philologien auch deutscher Universitäten verortet war. Einflussreich wirkten hier die Aktivitäten der Brüder August Wilhelm und Friedrich Schlegel. Letzterer wurde im Jahr 1808 auf den ersten deutschen Lehrstuhl für Indologie an die Universität Bonn berufen; im selben Jahr veröffentlichte sein Bruder *Über die Sprache und Weisheit der Indier*, worin er die These formulierte, dass zwischen Sanskrit und der deutschen Sprache eine Verwandtschaft bestehe.<sup>11</sup> Diese These gilt als bewiesen, wurde jedoch im 19. Jahrhundert irrtümlicherweise in das damals gängige Rassed Denken übertragen. Infolgedessen imaginierte man die sogenannten Aryas, die vor mehr als 4000 Jahren sowohl nach Indien als auch Europa wanderten, als arische „Ur-Rasse“.<sup>12</sup>

Okzidentales Wissen über Indien wurde im 18. und frühen 19. Jahrhundert also in einer vorwiegend historischen Perspektive und mittels historischer Herangehensweisen hervorgebracht. Sowohl die Philologien als auch die Philosophie hatten sich ab der Mitte des 18. Jahrhunderts dem Arbeiten mit hermeneutischen Methoden zugewendet, die später zur Grundlage der Geschichtswissenschaften wurden.<sup>13</sup> Die Wissensproduktion nahm ab dem späten 18. Jahrhundert zudem eine größtenteils auf das Religiöse verengte Perspektive auf Indien ein und prägte so den westlichen Blick auf Indien.<sup>14</sup> Das Land galt als rückständig, dem Aberglauben verfallen und der Aufklärung bedürftig – so argumentierten Kolonialmächte, um ihre wirtschaftlich-hegemonialen Absichten als „Zivilisierungsmission“ zu verschleiern.<sup>15</sup> Aber es gab auch andere Deutungen. Johann Gottfried Herder beispielsweise entwarf eine globale Geschichtsphilosophie, in der er die Entwicklung des Einzelmenschen mit der Erdgeschichte parallelisierte. In dieser Perspektive stellte Indien den paradiesischen Ursprung der Menschheit dar, ein Land und Volk kindlich-jugendlicher Unverdorbenheit, natürlicher Harmonie und Reinheit.<sup>16</sup> Diese Lesart prägte die Epoche der Romantik, in der eine enorme Indienbegeisterung heraufbeschworen wurde, die auch als Indomanie bezeichnet wird.<sup>17</sup> Für viele Romantiker\*innen stand Indien paradigmatisch

---

11 Schlegel (1808).

12 Vgl. Tzoref-Ashkenazi (2009); Schetelich (2002).

13 Vgl. Baumstark/Forkel (2016, S. 8).

14 Vgl. u.a. Marchand (2010, S. xxvi).

15 Vgl. u.a. Fischer-Tiné/Mann (2004).

16 Vgl. Herder (1785/1965, S. 214f.).

17 Vgl. Maillard (2008).

für das zivilisatorisch (noch) nicht Verdorbene. Es geriet damit zum Gegenentwurf der eigenen Welt, die sich um 1800 mit Ereignissen wie der Französischen Revolution, den Ideen der Aufklärung und der einsetzenden Industrialisierung in einem Wandel befand, der gerade Vertreter\*innen des romantischen Denkens zur Kritik bewog. Diese brach sich u.a. Bahn im „indogermanischen Mythos der deutschen Romantik“<sup>18</sup>, der auf die von Schlegel postulierte Sprachverwandtschaft rekurrierte. Seine und die historisierende Herangehensweise anderer Gelehrter entsprach u.a. dem damaligen Wunsch, die eigenen – auch nationalen – Ursprünge zu erkunden, so die eigene Seinsweise zu erhellen und ihr Legitimität zu verschaffen. Sie ging oft mit einer Haltung einher, die zeitgenössischen Tendenzen der Rationalisierung und Liberalisierung entgegenstand und die Idee eines deutschen Nationalismus befürwortete.<sup>19</sup> Die Romantiker\*innen stellten die historisierende Wissensproduktion somit in den Dienst ihrer eigenen Anliegen und schufen ein Bild von Indien als einem quasi prähistorischem Paradies. Als Ort der eigenen Wurzeln durfte Indien, zumindest was seinen ursprünglichen Zustand betrifft, nicht negativ gedeutet werden.

Das von Edward Said entwickelte Konzept des Orientalismus ermöglicht eine theoretische Analyse für dieses Geschehen. Resultate der akademischen Wissensproduktion über den Orient waren nicht nur der Diskurs einer westöstlichen Dichotomie, sondern auch der einer definitiven Überlegenheit des Westens, welcher sich u.a. in den kolonialen Eroberungen europäischer Mächte im nahen bis fernen Osten materialisierte. Orientalismus in diesem Sinn ist also zu verstehen als Mittel zur Verstetigung der politischen, ökonomischen und kulturellen Dominanz des Westens gegenüber einem „zur Stummheit verdammten“<sup>20</sup> Orient. Die kolonial gerahmte Wissensproduktion über den Orient in der Zeit um 1800 bildete somit die Legitimation für den westlichen Anspruch auf Deutungshoheit über ihn – wohingegen die Stimmen des Orients im Westen kein Gehör fanden.<sup>21</sup> Für die postkoloniale Theoretikerin Gayatri C. Spivak ist Orientalismus durch Zuschreibungen gekennzeichnet, genauer, durch Prozesse des Othering. Knapp zusammengefasst meint sie damit Vorgänge, in denen etwas oder jemand als im negativen Sinn andersartig gebrandmarkt wird,

---

18 Tzoref-Ashkenazi (2009, S. 235).

19 Vgl. ebd.

20 Osterhammel (1997, S. 599); dieser Text benennt auch die mit dem Orientalismus-Konzept einhergehenden Probleme, bspw. die Vertiefung des Diskurses einer westöstlichen Dichotomie.

21 Vgl. Said (1979, S. 2f.).

und zwar mit dem Ziel, innerhalb der bestehenden hegemonialen Ordnung das Eigene positiv aufzuwerten.<sup>22</sup>

Nun scheint es so, als ob in der Romantik das Gegenteil geschehen sei, dass nämlich die eigene westliche Lebenswelt verunglimpft und Indien aufgewertet wurde. Tatsächlich war die romantische Perspektive auf Indien affirmativ, sie bezog sich allerdings vorrangig auf ein historisiertes, d.h. ein altertümlich-mittelalterliches Indien, dessen religiöse und literarische Überlieferungen von einer beispiellosen Hochkultur zeugten. Die koloniale Unterwerfung rührte die Romantik kaum; die globale Machtasymmetrie, in der Indien subaltern war, wurde nicht infrage gestellt.<sup>23</sup> Die romantische Begeisterung für „das Indische“ war sicher echt und zugleich, in orientalistuskritischer Perspektive, vorrangig Ausdruck der Auseinandersetzung mit dem Eigenen, dessen Überlegenheit gesetzt war.

Die um 1900 in Deutschland erneut um sich greifende Indienmode stand in eben dieser romantischen Denktradition. Als Wegbereiter gelten religiös gestimmte lebensreformerische Bewegungen, allen voran die Theosophische Gesellschaft, die 1875 in New York gegründet wurde. Sie propagierte ein Weltbild, das Wissenschaft, Religion und Okkultismus miteinander versöhnen sollte. Ab ca. 1880 suchte die Gesellschaft die Nähe zu neuhinduistischen Strömungen, verlegte ihren Sitz nach Indien und richtete das theosophische Weltbild weitgehend an religiösen Ideen aus indischen Quellen aus.<sup>24</sup>

Bedeutsam war insbesondere die Idee der von Karma und Dharma bestimmten Reinkarnation, die den Kreislauf von Wiedergeburten aufrechterhält. Jedes Lebewesen habe dabei die Möglichkeit, sich höher zu entwickeln. In hinduistischen Denktraditionen ist es ein Ziel, sich die metaphysische Einheit von Selbst (Atman) und Welt (Brahman) zu vergegenwärtigen, in ihr aufzugehen und so Erlösung vom Kreislauf der Wiedergeburten zu erlangen. Diese Erkenntnis galt es im Sinne der Theosophie anzustreben, da sie auf dem Weg zu einem höheren Sein unumgänglich wäre: Der Mensch sollte mittels Selbstreform zur Höherentwicklung der Gesellschaft beitragen. Diese Idee zirkulierte auch in den Lebensreformbewegungen um 1900 und verlieh der Verknüpfung eines Vulgär-Darwinismus mit Eugenik und Rassen denken Ausdruck. Der theosophischen Kosmologie zufolge würden sich in einer okkulten Evolution schließlich die besten „Rassen“, insbesondere die „Arier“, behaupten.<sup>25</sup>

---

22 Vgl. Spivak (1985).

23 Vgl. u.a. Marchand (2010, S. 60f.).

24 Zur Theosophischen Gesellschaft vgl. u.a. Zander (2007).

25 Vgl. u.a. Zander (1996).

Die der Lebensreform nahestehende bürgerliche Jugendbewegung war vor allem für die Erneuerungs- und Höherentwicklungs-Rhetorik dieser und ähnlicher neureligiöser Bewegungen empfänglich und verband mit der Hinwendung zum Indischen das Versprechen auf die Wiederkehr eines „Goldenen Zeitalters“. Werke des theosophisch geprägten Jugendstilmalers Fidus waren eines der Vehikel, über die entsprechende Ideen in die Jugendbewegung getragen wurden.<sup>26</sup> Indienreferenzen dienten bei ihm und anderen Lebensreformer\*innen dazu, einen in die Vergangenheit verlegten Idealzustand zu imaginieren, welcher der eigenen Deformation durch die als korrumpiert wahrgenommene westliche Gesellschaft historisch vorgelagert war. Der eingangs erwähnte Roman *Siddhartha*, in dem eine jugendhafte Sinnsuche und Todesüberwindung in indischem Gewand abgebildet ist, traf genau diesen Nerv und prägte die damalige ebenso wie viele folgende Jugendgeneration.

Es soll nicht unterschlagen werden, dass Indien und der Orient um 1900 – unabhängig von lebensreformerischen Einflüssen – eine koloniale Exotik repräsentierten und Projektionsfläche oft männlich-sexualisierter Überlegenheitsphantasien war. Bedient wurden entsprechende Stereotype in bei Jugendlichen populären Romanen Karl Mays oder in den sogenannten „Völkerschauen“.<sup>27</sup> Zusammengefasst bewegte sich der „Asientaumel“<sup>28</sup> der deutschen Jugendbewegung in der Spur eines romantischen und kolonialen – in jedem Fall aber orientalistischen Diskurses. Er rekurrierte auf die seit ca. 1800 fortbestehende Wissensproduktion über Indien, die eine historisierende und religiöse Verengung des westlichen Blicks beförderte.

## 2. Historisierende Indienbezüge in der bürgerlichen Jugendbewegung um 1918

Der Begriff der Jugendkultur wurde vor dem Ersten Weltkrieg geprägt. Federführend waren dabei Siegfried Bernfeld und Gustav Wyneken, zwei zentrale Akteure der Jugendbewegung. Deren Strukturmerkmale kennzeichnen bis heute die Idee von Jugendkultur, vor allem das damals erstmalig formulierte Bedürfnis Jugendlicher, „wirklich jung sein [zu] dürfen“<sup>29</sup>. Das Ergebnis des in Jugendkulturen typischen Strebens nach dem Neuen basiert zumeist auf „der Adaption

---

26 Vgl. u.a. Horn (2022).

27 Vgl. u.a. Dreesbach (2005).

28 Reichwein (1922, S. 715).

29 Wyneken (1913/1963, S. 117).

und Rekombination vorgefundener Materialien<sup>30</sup> und Ideen, also auf bereits Vorhandenem.

Die Beteiligten des um 1900 entstandenen Wandervogel strebten nach Anerkennung der Jugend als eigenwertiger Lebensphase sowie nach mehr Selbst- und Mitbestimmungsrechten. Mit einem Verhalten, das den Gepflogenheiten des Bürgertums widersprach und lebensreformerische Praktiken fortführte, verliehen die Jugendbewegten ihren Forderungen Ausdruck: Anstatt sich bürgerlichen Zwängen und Verhaltensnormen im Elternhaus zu beugen, zogen sie in schlichter Kleidung in „die Natur“, um dort ungezwungen unter ihresgleichen Zeit zu verbringen. Erwachsene und Vertreter\*innen der damals entstehenden Jugendforschung<sup>31</sup> interpretierten das als Protest. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen forderten, „aus eigener Bestimmung vor eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben“<sup>32</sup> zu gestalten. Die hier aufscheinenden Romantikbezüge – Innerlichkeit und Authentizität – vertieften sich in der jugendbewegten Hinwendung zur Natur und zum Wandern sowie ihrer Ablehnung von schulischem Drill und korrumpierendem Stadtleben. Diese und andere gegenkulturellen Motive lieferten die Lebensreformbewegungen: die von ihnen angestrebte Erlösung des Menschen sollte u.a. mittels Rückbesinnung auf frühere Epochen der Menschheitsgeschichte realisiert werden – auf Epochen, die entlang der eigenen Hoffnungen historisierend imaginiert wurden.<sup>33</sup> Unter Jugendbewegten hatten Bezugnahmen auf die „Tradition mittelalterlicher Vaganten“<sup>34</sup> oder „die Mystik des Mittelalters“<sup>35</sup> Konjunktur, was sich in der Aneignung von mittelalterlichen Burgen und der Reinszenierung (vermeintlich) mittelalterlicher Spiele und Tänze sowie von Volksliedern materialisierte. Deren Attraktivität beruhte auf Vorstellungen vom Mittelalter, die es mit Ursprünglichkeit, Heldenhaftigkeit, Askese und Echtheit gleichsetzten – Vorstellungen also, die sich auf die Epoche der Romantik zurückführen lassen und auch für romanisierte Indienbilder anschlussfähig waren.

Die jugendbewegte Indienbegeisterung konzentriert sich auf die Jahre um 1918<sup>36</sup> und fällt mit dem Ende des Ersten Weltkriegs zusammen. Viele

---

30 Lindner (2012, S. 155).

31 Vgl. Dudek (1990, S. 30).

32 Ahlborn (1913/1963, S. 109).

33 Vgl. Krabbe (1998, S. 74).

34 Berg (1991, S. 132).

35 Linse (2005, S. 20f.).

36 Vgl. Horn (2020).

Wandervögel hatten sich seit 1914 freiwillig zum Kriegsdienst gemeldet; etliche von ihnen kamen an der Front um, viele kehrten kriegsversehrt zurück. Als sich die Niederlage Deutschlands abzeichnete, kam es zur Spaltung der Jugendbewegung in tendenziell linksliberale und rechtsreaktionäre Kräfte.<sup>37</sup> Die um Einheit ringende Freideutsche Jugend – erst 1913 im Zuge des Treffens auf dem Hohen Meißner als überbündischer Zusammenschluss gegründet – versuchte diese Gräben zu überbrücken, indem sie politische Rhetorik möglichst vermied und sich auf Allgemeinplätze wie Menschlichkeit zurückzog, die jedoch deutungs offen waren.

Ein zentrales Prinzip der Jugendbünde lautete „Jugend führt Jugend“. Anführer sollten sich quasi organisch aus den eigenen Reihen entwickeln. Mit der Form des Bundes beabsichtigten die Jugendbewegten, die Unabhängigkeit der einzelnen Mitglieder zu ermöglichen; zugleich wurde damit eine Vergemeinschaftungsform postuliert, die auf Wertverbundenheit und Kameradschaft basierte. Paradoxe Weise sahen die Jugendbewegten in dieser Verbindung und der freiwilligen Unterordnung unter einen Führer die Garantie für die Wahrung ihrer individuellen Autonomie einerseits und für ihr persönliches Wachstum andererseits.<sup>38</sup> Bund und Führer erhielten somit erzieherische Funktionen. Mitunter gab es Führer, die – wie Gustav Wyneken, Jahrgang 1875<sup>39</sup> – zwar bereits erwachsen waren, aber als „jung im Geist“ galten. Für die jugendbewegte Indienbegeisterung spielten Männer wie er, Paul Natorp oder Theodor Springmann eine tragende Rolle.

Paul Natorp (1854-1924) war Professor für Philosophie und Pädagogik in Marburg und stand ab Mitte der 1910er Jahre der Freideutschen Jugend nah. Der schwärmerische Bericht über sein Treffen mit dem indischen Dichter und Sozialreformer Rabindranath Tagore im Jahr 1921 trug wesentlich zur Tagore-Euphorie in der Jugendbewegung<sup>40</sup> bei. Drei Jahre zuvor hatte Natorp sein während der Kriegsjahre verfasstes Werk *Deutscher Weltberuf*, eine geschichtsphilosophische Schrift, veröffentlicht. Er vertiefte darin Herders Idee der Parallelisierung von Phylo- und Ontogenese und beschrieb den „Geisteszustand des Ostens als den der Kindheit des Menschengeschlechts“<sup>41</sup>; die Inder seien das

---

37 Vgl. u.a. Kurella (1918, S. 8f.).

38 Vgl. Thamer (2003, S. 278).

39 Zu Wynekens Beschäftigung mit Indien vgl. Horn (2018, S. 174ff.).

40 Vgl. dazu u.a. Horn (2018, S. 203ff.).

41 Natorp (1918, S. 52).

„geistigste“<sup>42</sup> Volk des Morgenlandes und den Menschen des Abendlandes auch stammesverwandtschaftlich am nächsten.<sup>43</sup> Insgesamt, so Natorp, repräsentiere die „Mystik des völligen Untersinkens der Persönlichkeit in den Abgrund eines ewig Unnennbaren, unnennbar Ewigen“<sup>44</sup> das Wesensmerkmal des Orients schlechthin. Natorp bezieht sich hier auf das einigen hinduistischen Strömungen inhärente Streben danach, den Kreislauf der Wiedergeburten zu verlassen und die Einheit von Atman und Brahman zu realisieren. Indien sei aufgrund dieses Strebens „in einen jahrtausendelangen geschichtlichen Schlaf“<sup>45</sup> versunken.

Natorps Ausblick auf das Indien der Gegenwart nimmt Tagore in den Fokus: in ihm erkennt er eine Art geistigen Führer des Landes und präsentiert ihn der Jugendbewegung ein paar Jahre später als Lichtfigur.<sup>46</sup> In *Deutscher Weltberuf* verortet er die Gedankenwelt Tagores noch im „Stadium eines orientalischen Mittelalters“.<sup>47</sup> Zusammengefasst steht Indien bei Natorp für ein früher hochgeistiges, jedoch leider zurückgebliebenes Land. Seine Indien historisierende Sichtweise ermöglicht eine doppelte Aufwertung Deutschlands: einmal durch die vermeintlich geistig-stammesgeschichtliche Verwandtschaft mit dem „alten“ Indien und durch die gegenüber dem nun zurückgebliebenen Indien erlangte Überlegenheit.

Ein zweites Beispiel: Im Jahr 1920 erschien im Freideutschen Jugendverlag Adolf Saal eine Übersetzung der *Bhagavad Gita*<sup>48</sup>, eines über 2000 Jahre alten metrisch verfassten Textes, der als eine der wichtigsten hinduistischen Offenbarungsschriften gilt. In der *Bhagavad Gita* wird ein Bruderkrieg besungen. Der Hauptprotagonist Arjuna hat moralische Bedenken, in diesen Krieg zu ziehen – würde er doch seine Verwandten töten müssen. Daraufhin offenbart ihm Gott Krishna die ewigen Gesetze von Dharma und Karma: Arjuna müsse kämpfen, denn er sei als Krieger dazu verpflichtet. Die Seele des Einzelnen sei unsterblich, so Krishnas Offenbarung weiter, und würde sich nach dem körperlichen

---

42 Ebd. (S. 27); über andere Völker oder Regionen des „Morgenlandes“ spricht Natorp im entsprechenden Kapitel nicht.

43 Vgl. ebd.

44 Ebd. (S. 39).

45 Ebd.

46 Natorp (1921, S. 24f.).

47 Natorp (1918, S. 40).

48 Eine weitere Übersetzung der *Bhagavad Gita* durch den Indologen Leopold von Schroeder erschien 1922 in der Reihe *Religiöse Stimmen der Völker. Die Religion des alten Indien II* (hg. v. Walter Otto) unter dem Titel *Des Erhabenen Sang* im ebenfalls der Jugendbewegung nahestehenden Verlag von Eugen Diederichs.

Ableben in einem anderen Leib reinkarnieren. Arjuns Sorge, den Seelen seiner Verwandten Schaden zuzufügen, sei also unbegründet. Seine Pflicht sei allein die Erfüllung des Dharma.<sup>49</sup>

Übersetzt hatte den Text Theodor Springmann (1880-1917), ein Industriellensohn aus Hagen, der sich selbst zur neohinduistischen Lehre Ramakrishnas bekannte, der Jugendbewegung nah stand und von einem deutsch-indischen Reich unter deutscher Führung träumte.<sup>50</sup> In der Einleitung zur *Bhagavad Gita* spricht er vom Erschlaffen des „arische[n] Blut[es]“ unter der tropischen Sonne Indiens<sup>51</sup> und begründet so nachträglich die Legitimität dieses deutschen Führungsanspruchs. Springmann, der in Oldenburg Sanskrit studiert hatte, wollte die *Bhagavad Gita*, den „Schwanengesang des alten Rittertums, der in das Lied vom ritterlichen Untergange eines großen, arischen Heldengeschlechtes eingefügt ist“<sup>52</sup>, der Jugend bekannt machen. Entsprechend enthält die Übersetzung – philologisch nicht ganz einwandfrei – inadäquate Mittelalter- und Ritterbezüge, die die romantische Historisierung des Indienbildes vertiefen. Damit traf er jedoch einen Nerv bei denjenigen Jugendbewegten, die der Erste Weltkrieg demoralisiert hatte: die *Bhagavad Gita* lieferte eine Sichtweise, die dem sinnlos erscheinenden Geschehen nicht nur Sinn verlieh, sondern den seelisch beschädigten jungen Männern Aussicht auf künftige Selbstbehauptung versprach. Springmann selbst starb 1917 im Ersten Weltkrieg. Er erfüllte im Sinne der *Gita* seine Pflicht. Zugleich, so der Trost, bestehe kein Grund zu wehklagen, so ein Nachruf auf ihn: „Als er, von der Granate zerrissen, fiel, war der Sieg seiner Art schon beschlossen.“<sup>53</sup>

### 3. Historisierende Indienbezüge der Neo-Sannyasins in den 1970er Jahren

Die Neo-Sannyasins können – wie auch die Hare-Krishna-Bewegung oder die Anhänger\*innen der Transzendentalen Meditation – an einem Knotenpunkt aus Hippie-Bewegung, Psychoboom, New Age und Nachklang der politischen „68er“ verortet werden. Die Popularität religiöser Ideen indischer Provenienz in den 1970er Jahren wurde u.a. durch die Teilnahme der Beatles an einem

---

49 Vgl. Bhagavad Gita, Zweiter Gesang, Verse 11-53.

50 Vgl. Springmann (1915).

51 Vgl. Springmann (1920, S. 16).

52 Ebd. (S. 18).

53 o.A. (1920, S. 12).

Meditations-Seminar im Jahr 1968 ausgelöst. Der Spiegel deutete diese Gruppierungen als „Massenbewegung [...], die vor allem die westliche Jugend ergriffen“ habe, und sprach missbilligend von einer „religiösen Infektion“.<sup>54</sup> Ursache sei die desolante Lage Deutschlands: „Gebeutelt von [...] Wirtschaftskrisen, die drohenden Grenzen des Wachstums vor Augen und zum Christenglauben nicht länger fähig“ – in einer solch bedrückenden Situation sei „die Guru-Weisheit verheißungsvoll wie nie zuvor.“<sup>55</sup> Die entsprechenden Jugendkulturen wurden bald mit dem Begriff der „Jugendsekte“ versehen. Werner Helsper ordnet sie den gegenkulturellen Bewegungen zu, welche den als übermäßig rational und funktional wahrgenommenen Umgang mit der Alltagswirklichkeit ablehnten.<sup>56</sup> Weitere bei Helsper aufgeführte Merkmale von „Jugendsekten“, wie beispielsweise „antimodernistische[r] Protest, Betonung eines ‚ganzen‘ Lebenssinns, feste [...] Verortung in Gruppen [...] und Gemeinsamkeit“<sup>57</sup>, haben Ähnlichkeit mit Charakteristika der Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Die religiöse Bewegung der Neo-Sannyasins wurde 1970 von Bhagwan Rajneesh<sup>58</sup> gegründet und gehörte zu den bekanntesten „Jugendsekten“. Zahllose junge Menschen aus Westeuropa und Nordamerika kamen in seinen Ashram im heutigen Pune, wo sie religiöse Übungen mit psychotherapeutischen Methoden verknüpften und darin das „Sprungbrett für das ganz Neue, Unsagbare, Totale und Allumfassende“<sup>59</sup> erkannten. Der Philosoph Peter Sloterdijk, 1979 selbst Sannyasin im Ashram Rajneeshs, beschreibt seine dortige Erfahrung als Befreiung „von dem psychosozialen Tiefdruckgebiet“<sup>60</sup>, das seine ganze Generation bedrückte: das Versagen der Eltern, sich ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit zu stellen, das Fortbestehen von Gewaltverhältnissen im Privaten, die insgesamt biedere Atmosphäre der Wirtschaftswunderjahre.<sup>61</sup>

Obwohl die „Jugendsekte“ der Neo-Sannyasins das Resultat einer de facto in Indien von Inder\*innen begründeten neureligiösen Bewegung war, wurden auch hier historisierte und historisierende Indienststellungen bemüht. Ursache dafür sind u.a. Prozesse der Selbst-Orientalisierung, die auf die Kolonialzeit

---

54 o.A. (1975, S. 94).

55 Ebd.

56 Vgl. Helsper (1992, S. 351).

57 Ebd. (S. 352).

58 Mit bürgerlichem Namen Chadra Mohan Jain (1931-1990); „Bhagwan“ leitet sich ab von Sanskrit bhagavat, der Erhabene, Gott.

59 Klosinski (1985, S. 48).

60 Sloterdijk (2014).

61 Vgl. den Beitrag von De Vincenti/Hoffmann-Ocon in diesem Band.

zurückzuführen sind. Die damals einsetzende imperiale Wissenszirkulation trug das von den Kolonialmächten hervorgebrachte „Wissen“ über Indien stetig dorthin zurück. Im 19. Jahrhundert entwickelten vor allem Angehörige gebildeter Schichten Indiens auf der Grundlage dieser Originalität beanspruchenden Re-Imports neureligiös-sozialreformerische Bewegungen. Bekanntheit erlangte die Anekdote des indischen Unabhängigkeitskämpfers Mohandas K. Gandhi, dem die *Bhagavad Gita* – die Grundlage der meisten seiner Leitsätze – erstmals in London von britischen Theosophen anempfohlen wurde.<sup>62</sup>

Als Bindeglied zwischen den neureligiösen Bewegungen in Indien und den indophilen Jugendkulturen Westeuropas kann die Ablehnung von und Kritik an westlichen Wertevorstellungen und Zivilisationsanforderungen angesehen werden. Während Indien versuchte, sich von der Fremdherrschaft bzw. deren Nachwirkungen zu befreien, distanzierten sich viele Neo-Sannyasins von ihrer westeuropäischen Herkunftswelt. Georg Deuter, Jahrgang 1945, seit 1973 Anhänger Rajneeshs, bezeichnete das Leben in Deutschland als „lebensfeindlich“.<sup>63</sup> Mascha Rabben, Jahrgang 1942, empfand Deutschland als negativ und stressig.<sup>64</sup> Sie hatte Ende der 1960er Jahre zeitweise in der Berliner Kommune I gelebt und bekannte sich 1973 zu Rajneesh. Neo-Sannyasin Prem Prasad, Berliner Soziologe des Geburtsjahrgangs 1948, befand, dass selbst die emanzipativen Kämpfe zur Veränderung der sozioökonomischen Verhältnisse „an meinem persönlichen Leiden“<sup>65</sup> in der westlichen Welt nichts ändern würden. Sie und andere Rajneesh-Anhänger\*innen erhofften sich von ihrer Hinwendung zu dem Guru Erleuchtung, das heißt: die Auflösung ihres „Egos“, das als Entsprechung eines westlichen Lebensstils mit seinen nie endenden Wünschen und den ewig besorgten Gedanken als Ursache des Leidens ausgemacht wurde. Vor diesem Hintergrund ist es keine Überraschung, dass romantisch geprägte und historisierende Indienbilder auch unter den Anhänger\*innen Rajneeshs zirkulierten.

Anders als die meisten Menschen des 19. und 20. Jahrhunderts reisten viele Neo-Sannyasins nach Indien. Die diskursiv bereits existierenden Indienvorstellungen, deren romantisch geprägte Version die Neo-Sannyasins vielfach im Gepäck hatten, mussten sich also an der in Indien vorgefundenen Realität brechen. Ein entsprechend häufiges Motiv ist das von Indien als einem von Modernisierung und Zivilisation verschontem, noch ursprünglichem Land und Volk.

---

62 Gandhi (1925/1982, S. 95f.).

63 Satyananda (1981, S. 22).

64 Vgl. ebd. (S. 95).

65 Ebd. (S. 101).

Rajneesh-Anhänger\*innen versuchten so, die in Indien stets präsen- te Armut mit ihren idealisierten Vorstellungen in Einklang zu bringen. Inge Heinrichs, Sannyasin seit 1978, notiert am Ende ihres Aufenthaltes im Ashram in ihrem Tagebuch, dass die Menschen Indiens „nicht ärmer dran [sind] als wir. Sie haben vielleicht oft nicht genug zu essen, aber was sie essen, essen sie mit Freude und Genuss. [...] Sie [...] leben im Hier und Jetzt, jeden Augenblick [...]. Wir können uns alles leisten und es nicht genießen [...], aber dafür sind wir tot, gefühllos. [...] Die Segnungen der Zivilisation sind schädlicher als Hunger.“<sup>66</sup>

Heinrichs kehrt in ihrer Aussage die Sicht auf Indien als einem von Armut beherrschten und wirtschaftlich zurückgebliebenem Land zumindest teilweise in ihr Gegenteil um: Indien und seine Menschen seien reich an Lebendigkeit und Bewusstheit, wohingegen Europa mit all seinem ökonomischen Fortschritt gefühl- und leblos sei. Die vermeintliche Zurückgebliebenheit Indiens, also Indiens „Vorzeitigkeit“ oder auch Historisierung, erscheinen bei Heinrichs als Vorteil. Auch Deuter betont das in Indien weit verbreitete Elend, das jedoch der Fröhlichkeit der Menschen nicht im Wege sei: „Ich hab bei sehr, sehr armen Familien gelebt und fand sie [...] angetörnter, als diese vollgefressenen Ordnungshüter bei uns. Indien ist ein Land voller Hippies.“<sup>67</sup>

Abgesehen von dem (vermutlich) nicht intendierten Zynismus derartiger Aussagen verweisen die Zitate auf Vorstellungen von Indien als im „Goldenen Zeitalter“ befindlichen Land, wie es Herder beschrieben hatte – nur mit einem „Update“ für das 20. Jahrhundert versehen. Diese Idee findet ihr Echo in der Indiensehnsucht von Neo-Sannyasins. Deuter spürte bereits vor seiner Begegnung mit Rajneesh den Drang nach Indien: „Asien wurde mein Schicksal. [...] mein Unterbewusstsein muss es gewusst haben. Es war ein Schritt zu mir selbst hin. [...] Es war klar, dass ich nach Indien musste.“<sup>68</sup> Indien erschien ihm als Land märchenhafter Erlebnisse, mystischer Begegnungen und Ort, an dem Träume wahr werden – vor allem seine Sehnsucht nach spiritueller Höherentwicklung und einem Lehrmeister.<sup>69</sup>

Damit zum letzten Punkt: die Hinwendung der deutschen Sannyasins zu Rajneesh und seinen Ideen zeigt in seiner pädagogischen Aufladung Ähnlichkeiten zum Führerprinzip der Jugendbewegung um 1900. Prem Prasad bezeichnete Rajneesh als seinen inneren Piloten und Kompass<sup>70</sup> und erklärte ihn so zu einer

---

66 Heinrichs (1980, S. 342f.).

67 Rabben (1981, S. 119).

68 Satyananda (1981, S. 19, 24).

69 Vgl. Satyananda (1981, S. 24).

70 Ebd. (S. 120).

Instanz seines eigenen Selbst. Zugleich erscheint das Verhältnis als ein pädagogisches: Rajneesh mute seinen Anhängern nur das zu, was für deren Arbeit an sich selbst richtig und nötig sei, so Prem Prasad.<sup>71</sup> Indem der „Erleuchtete Meister“<sup>72</sup> so auf seine Anhänger\*innen einwirkt, kommt ihm die Rolle eines Erziehers zu. Prem Prasad räumt ein, dass man dieses Verhältnis in Deutschland kritisch sehe, aber: „Im Westen hat man eben keine Ahnung von der Beziehung zwischen Meister und Schüler. [...] Einem Inder mag es leichter fallen, sich einem Erleuchteten Meister hinzugeben, denn das ist in seinem Muster eingewebt. [...] Ein Meister ist dazu da, dass er dich aufwecken soll.“<sup>73</sup>

Die Legitimität der quasi-pädagogischen Machtausübung liegt dieser Argumentation zufolge einerseits im Erleuchtungszustand des „Meisters“ und andererseits in dem indischen Konzept des Gurus, welches sich mehr als 2000 Jahre zurückverfolgen lässt. Traditionell gingen Söhne aus Familien privilegierter Schichten zum Zweck der religiösen Unterweisung und der Weitergabe religiöser Texte in das Haus eines Gurus, also eines über kanonisiertes religiöses Wissen verfügenden und zugleich spirituell fortgeschrittenen Lehrers. Da die Weitergabe des religiösen Wissens nicht nur über verbale Instruktion, sondern auch durch die religiöse Strahlkraft des Lehrers – mit Weber gesprochen: sein Charisma – erfolgte, bedurfte es der ganzheitlichen Hingabe des Schülers. Im 19. Jahrhundert beriefen sich neureligiös-sozialreformerische Bewegungen, die sich in der Mehrzahl von den kolonialen Machthabern distanzieren, auf diese Tradition.<sup>74</sup> Wie bereits oben skizziert, stellten koloniale Re-Importe den Großteil der Quellen für ihr Wissen dar. Der Indologe Hartmut Scharfe konstatiert, dass sie aufgrund der kolonialen Unterdrückung und des daraus resultierenden Verlangens nach Unabhängigkeit das Bild einer glorreichen indischen Bildungsgeschichte entwarfen, das einer geschichtswissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten könne. Dazu zähle auch die Idealisierung des Guru-Schüler-Verhältnisses. Ferner, so Scharfe, seien entsprechende Darstellungen im antikolonialen Bestreben begründet, sich vom Westen abzusetzen, dessen pädagogische Methoden abzuwerten und demgegenüber die eigenen Stärken zu betonen.<sup>75</sup> Prem Prasads Verweis auf die einer westlichen Kritik enthobenen Qualität des „Indisch-Seins“ von Meister-Schüler-Beziehungen in dem eben dargestellten

---

71 Vgl. ebd.

72 Ebd.

73 Ebd. (S. 121).

74 Vgl. u.a. Fischer-Tiné (2003).

75 Vgl. Scharfe (2002, S. 65f.).

Sinn kann demnach als orientalistische Historisierung verstanden werden. Auf diese Weise verschafft er seiner Unterwerfung unter Rajneesh Legitimität und erneuert die Vorstellung von Indien als einer potenziellen pädagogischen Provinz.<sup>76</sup>

#### 4. Fazit

Historisierte Indienbilder, hervorgebracht bzw. angelegt im Prozess der kolonialen Wissensproduktion über den Orient, wurden im 20. Jahrhundert jugendkulturell aufgenommen und fortgeschrieben. Wie an den Beispielen der Jugendbewegung um 1900 und den Neo-Sannyasins in den 1970er Jahren verdeutlicht, dienten sie als Kontrastfolie zur eigenen, als krisenhaft wahrgenommenen Lebenswelt in Deutschland und wurden so zum Motiv ihres Protests gegen bürgerliche Zwänge. Indien repräsentierte in dieser Lesart Ursprünglichkeit, Unverdorbenheit und Heldentum; es wurde als Hort echter Religiosität gedeutet und versprach Erleuchtung bis hin zur Überwindung des Todes. Diese indophilen Vorstellungen waren das Resultat einer kolonial gerahmten und romantisch begründeten Wissensproduktion, die Indien als historischen Gegenstand erfasste, ihren Gegenstand allerdings zugleich enthistorisierte und damit naturalisierte. Das wird besonders an jenen Stellen deutlich, wo Vorstellungen eines historischen Indiens mit Charakteristika, die Indien generell zugeschrieben werden, deckungsgleich sind.

Die Kehrseite dieser Betrachtung ist die zwangsläufige und essentielle Verortung Indiens in der Vergangenheit und damit die Vorstellung von Indien als einem gegenwärtig zurückgebliebenen Land, also die Historisierung Indiens als Ganzem. Ausdruck findet das in den Vergleichen Indiens mit dem europäischen Mittelalter und dem damit einhergehenden Bewusstsein westlicher Überlegenheit, die häufig in Verbindung mit Rassedenken auftreten. Eine davon leicht abweichende Version ist die einer altertümlichen, jedoch bald degenerierten indischen Hochkultur. Diese tendenziell indophoben und teils deutlich rassistischen Denkweisen wurden jugendkulturell gewendet: in seinem vermeintlich historisch vorgelagertem Zustand sahen Jugendbewegte und Neo-Sannyasins Indien affirmativ als Land, das von den Zumutungen westlicher Zivilisation noch nicht beschädigt worden sei und erhoben es in historisierter bzw. historisierender Perspektive zum Vorbild.

---

76 Vgl. Horn (2018, S. 85f.).

Beide Formen der Historisierung lassen sich dem diskursiven Orientalismus zurechnen. Sie dienten dem pädagogisch konnotierten Ansinnen der Jugendkulturen, durch charismatische Führung, also mittels Erziehung, und zugleich aus sich selbst heraus, das heißt auch: in Gemeinschaft, den auch metaphysisch zu deutenden „neuen Menschen“ zu schaffen. Dass die Jugendbewegten und Neo-Sannyasins das begehrenswerte Neue in einem historisierten Indien suchten, ist also kein Widerspruch. Indien wurde als jugend- sowie gegenkultureller Topos eine von vielen Möglichkeiten, den Generationenkonflikt zwischen Jugend und Establishment auszutragen.

## Quellen

- o.A. (1920), Vorwort. In: Memoriam Theodor Springmann, In: Bhagavad Gita. Der Gesang des Erhabenen. Vom Sanskrit ins Deutsche übertragen von Theodor Springmann, Hamburg, S. 7-12.
- o.A. (1997), Bhagavad Gita. Das Lied der Gottheit. Aus dem Sanskrit übersetzt von Robert Boxberger, neu bearbeitet und herausgegeben von Helmuth von Glasenapp, Stuttgart.
- o.A. (1975), Religion für müde Europäer, In: *Spiegel* 27(1), S. 92-102.
- Ahlborn, K. (1913/1963), Das Meißnerfest der Freideutschen Jugend, In: Kindt, W. (Hg.), Grundschriften der deutschen Jugendbewegung. (Dokumentation der Jugendbewegung, 1), Düsseldorf, S. 105-115.
- Gandhi, M. K. (1925/1982), Eine Autobiographie oder Die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit, Berlin.
- Heinrichs, I. (1980), Sterben in Indien. Tagebuch aus Poona, In: Kreiler, K. u.a. (Hg.), In irrer Gesellschaft. Verständigungstexte über Psychotherapie und Psychiatrie, Frankfurt a.M., S. 317-350.
- Herder, J. G. (1785/1965), Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Bd. 1, Teil 2, Berlin und Weimar.
- Hesse, H. (1923/1998), Siddhartha. Eine indische Dichtung, Frankfurt a.M.
- Kurella, A. (1918), Deutsche Volksgemeinschaft. Offener Brief an den Führerrat der Freideutschen Jugend, Hamburg.
- Natorp, P. (1918), Deutscher Weltberuf. Geschichtsphilosophische Richtlinien. Erstes Buch. Die Weltalter des Geistes, Jena.
- Ders., (1921), Stunden mit Rabindranath Thakkur, Jena.
- Rabben, M. (1981), Begegnung mit Niemand. Geschichte eines Weges nach Poona, Berlin.

- Reichwein, A. (1922), Die junge Generation und die Weisheit des Ostens, In: *Vivos Voco* 2(12), S. 714-719.
- Satyananda [Elten, J. A.] (1981), Im Grunde ist alles ganz einfach. Gespräche mit 7 Bhagwan-Jüngern über ihre Beziehung zum Meister und zur Kommune, über Liebe und Sex, über Politik und Drogen, über Wiedergeburt und Erleuchtung, über Freunde und Eltern, Frankfurt a.M.
- Schlegel, A. W. (1808), Über die Sprache und Weisheit der Indier, Heidelberg.
- Sloterdijk, P. (2014), »Man denkt an mich, also bin ich« [Interview mit S. Michalisen], *Süddeutsche Magazin* 45, [online: <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/wissen/man-denkt-an-mich-also-bin-ich-80778>]. Letzter Zugriff: 7.10.2022.
- Springmann, T. (1915), Deutschland und der Orient. Das Kolonialreich der Zukunft auf geistigem und materiellem Gebiet, Hagen in Westfalen.
- Ders. (1920), Einleitung zur Bhagavad-Gita, In: *Bhagavad Gita. Der Gesang des Erhabenen. Vom Sanskrit ins Deutsche übertragen von Theodor Springmann*, Hamburg, S. 13-22.
- Wyneken, G. (1913/1963), Was ist „Jugendkultur“? Öffentlicher Vortrag, gehalten am 30. Oktober 1913 in der Pädagogischen Abteilung der Münchner Freien Studentenschaft, In: Kindt, W. (Hg.), *Grundschriften der deutschen Jugendbewegung*, Düsseldorf, S. 116-128.

## Literatur

- Baumstark, M./Forkel, R. (2016), Einleitung. Was ist Historisierung? Einführende Überlegungen zum Begriff, In: Dies. (Hg.), *Historisierung. Begriff – Geschichte – Praxisfelder*, Stuttgart, S. 1-16.
- Bellmann, U. (2020), „Orientierungen“. Über die Entstehung europäischer Bilder vom Orient und von Arabien in der Antike. Einflussfaktoren und stereotype Fortführungen im Mittelalter, Berlin.
- Berg, C. (1991), Familie, Kindheit, Jugend, In: Dies. (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs (Band IV)*, München, S. 91-146.
- Dudek, P. (1990), *Jugend als Objekt der Wissenschaft. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933*, Opladen.
- Dreesbach, A. (2005), *Gezähmte Wilde. Die Zurschaustellung „exotischer“ Menschen in Deutschland 1870-1940*, Frankfurt a.M.
- Fischer-Tiné, H. (2003), *Der Gurukul Kangri oder die Erziehung der Arya-Nation: Kolonialismus, Hindureform und „Nationale Bildung“ in Britisch-Indien (1897-1922)*, Heidelberg.

- Fischer-Tiné, H./Mann, M. (Hg.) (2004), *Colonialism as civilizing mission. Cultural ideology in British India*, London.
- Helsper, W. (1992), *Okkultismus – die neue Jugendreligion? Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur*, Opladen.
- Horn, E. (2018), *Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933*, Bad Heilbrunn.
- Ders. (2020), *Jugendbewegung und „Indien“*. Zur Herausbildung eines jugendkulturellen Topos‘ um 1918, In: De Vincenti, A. u.a. (Hg.), *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen*, Bad Heilbrunn, S. 87-107.
- Ders. (2022), *Fidus: „Weihenacht“ (1892)*, In: Goetschel, E./Schenkel, R. (Hg.), *Fidus-Bilder*, Zürich, S. 87-102.
- Kammel, F. M. (2013), *Nach Sonnenaufgang. Jugend als Sinnbild kultureller Erneuerung um 1900*, In: *Germanisches Nationalmuseum (Hg.), Aufbruch der Jugend. Deutsche Jugendbewegung zwischen Selbstbestimmung und Verführung*, Nürnberg, S. 19-27.
- Karow, Y. (1988), *Zur Konstruktion und Funktion von Subjektlosigkeit am Beispiel der Bhagwan-Bewegung und der Vereinigungskirche*, Berlin.
- Klosinski, G. (1985), *Warum Bhagwan? Auf der Suche nach Heimat, Geborgenheit und Liebe*, München.
- Kolař, P. (2012), *Historisierung. Version 2.0*, In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, [online: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.264.v2>]. Letzter Zugriff: 14.11.2022.
- Krabbe, W. R. (1998), *Lebensreform/Selbstreform*, In: Kerbs, D./Reulecke, J. (Hg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal, S. 73-75.
- Lindner, W. (2012), *Jugendkultur*, In: Horn, K.-P. u.a. (Hg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 2*, Bad Heilbrunn, S. 155.
- Linse, U. (2005), *Drei Generationen von Jugendbewegten und die Religion*, In: *Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung N.F. 2*, S. 13-50.
- Maillard, C. (2008), *Indomanie um 1800. Ästhetische, religiöse und ideologische Aspekte*, In: Goer, C./Hofmann, M. (Hg.), *Der Deutschen Morgenland. Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur von 1770 bis 1850*, München, S. 67-83.
- Marchand, S. L. (2010), *German Orientalism in the Age of Empire. Religion, Race and Scholarship*, Cambridge.
- Müller, S. (2008), *Monstra und Gotteskinder. Indienbilder des europäischen Früh- und Hochmittelalters*, In: Goer, C./Hofmann, M. (Hg.), *Der Deutschen Morgenland. Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur von 1770 bis 1850*, München, S. 211-222.

- Osterhammel, J. (1997), Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte, In: *asien afrika lateinamerika* 25, S. 597-607.
- Said, E. (1979), *Orientalism*, New York.
- Samsami, B. (2011), „Die Entzauberung des Ostens“. Zur Wahrnehmung und Darstellung des Orients bei Hermann Hesse, Armin T. Wegner und Annermarie Schwarzenbach, Bielefeld.
- Scharfe, H. (2002), *Education in Ancient India* (Handbook of Oriental Studies, Section Two, India Vol. 16), Leiden u.a.
- Schetelich, M. (2002), Bild, Abbild, Mythos. Die Arier in den Arbeiten deutscher Indologen, In: Bergunder, M./Das, R. P. (Hg.), „Arier“ und „Draviden“. Konstruktionen der Vergangenheit als Grundlage für Selbst- und Fremdwahrnehmungen Südasiens, Halle, S. 40-56.
- Spivak, G. (1985), The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives, In: *History & Theory* 24(3), S. 247-272.
- Thamer, H.-U. (2003), Jugendmythos und Gemeinschaftskultur. Bündische Leitbilder und Rituale in der Jugendbewegung der Weimarer Republik, In: Conze, E. u.a. (Hg.), *Geschichte zwischen Wissenschaft und Politik. Festschrift für Michael Stürmer*, Baden-Baden, S. 268-285.
- Thiel, F. (1999), „Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts, In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45(6), S. 867-884.
- Tzoref-Ashkenazi, C. (2009), *Der romantische Mythos vom Ursprung der Deutschen. Friedrich Schlegels Suche nach der indogermanischen Verbindung*, Göttingen.
- Zander, H. (1996), Sozialdarwinistische Rassetheorien aus dem okkulten Untergrund des Kaiserreichs, In: Puschner, U. u.a. (Hg.), *Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871-1918*, München, S. 224-251.
- Ders. (2007), *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*, Göttingen.



Andrea De Vincenti und Andreas Hoffmann-Ocon

# Erinnerungen an die pädagogische Zukunft? Bezugnahmen auf Vergangenes in Debatten um Schule und Kindergarten in der Zürcher Lehrer\*innenbildung der 1960er und 70er Jahre

## 1. Einleitung

Die 1960er und 70er Jahre gelten als stark von neuen sozialen Bewegungen geprägte Jahrzehnte, während deren gerade auch Konzepte von Bildung und Erziehung kontrovers diskutiert, in Frage gestellt und als politisch bedeutsam sowie alle Lebensbereiche durchdringend wahrgenommen wurden. Pädagogisierend zielten Ambitionen sozialer Bewegungen auf „imaginierte Zukünfte“ und teils utopische Gesellschaftsverbesserung, was oftmals auch mit (impliziten) Annahmen über Vergangenheit und Gegenwart verbunden war.<sup>1</sup> Doch wie strukturierten Zukunftsvorstellungen den Erwartungshorizont von sozialen Gruppen und ganzen Gesellschaften angesichts einer „unendlichen Offenheit des prinzipiell Möglichen“?<sup>2</sup>

In pädagogischen Debatten und Praktiken koexistierten, konkurrierten und koalitierten ganz unterschiedliche Annäherungen an und Bezugnahmen auf vergangene Zeiten.<sup>3</sup> Dem *Historischen als Argument* folgend, sollten durch Rückbesinnung auf Althergebrachtes, Bewährtes oder auf ein ‚goldenes Zeitalter‘, negativ markierte Entwicklungen in der Gegenwart widerständig aufgehalten werden. In einer weiteren Perspektive riefen Akteur\*innen dazu auf, „modellhaft bereits

---

1 Berger/Nehring (2017, S. 6); Boser u.a. (2018, S. 318).

2 Hölscher (2016, S. 10).

3 So zeigt Sandra Wenk (2022) in ihrem Werk zur Hauptschule in Westdeutschland als vergessenes Gesellschaftsprojekt der Bildungsreformära, dass das in den 1950er Jahren attraktive Konzept der volkstümlichen Bildung durch seine Vagheit und inhaltliche Unabgeschlossenheit unterschiedliche Anknüpfungsmöglichkeiten für historische Argumentationen bot: Volksschulpädagog\*innen konnten sowohl auf ein selbst imaginiertes und zeitlich nicht weiter bestimmtes Volk rekurrieren (S. 79), gleichzeitig aber auch modernekritisch das zeitgenössisch vorherrschende gegliederte Schulwesen legitimieren (S. 93).

im Hier und Jetzt“ eine pädagogische Praxis der zukünftig besseren Welt vorwegzunehmen, da fast im Sinne der Entelechie das hierfür notwendige Wissen bereits verfügbar wäre.<sup>4</sup> Als Orte solchen Widerstandes resp. solch modellhaft zukunftsfähiger Praxis wurden auch Schulen, Kindergärten und Ausbildungsstätten für Lehrpersonen und Erzieher\*innen betrachtet, denn falsche Erziehung und Bildung gefährde nicht nur die Kinder, sondern ebenso die zukünftige Gesellschaft als Ganzes.<sup>5</sup>

Das *Historische als Argument* wurde also genutzt, um kritisch auf gegenwärtige Entwicklungen zu rekurrieren. In diesem Zuge konnte eine Dichotomie zwischen Theorie als wissenschaftsgetriebene „reine geistige Schau“ in die Zukunft und einer durch Materialität geprägten Praxis in der Gegenwart als „ideologischer Mythos“ identifiziert – und Theorie nicht als Ausdruck einer (späteren) Praxis, sondern selbst als eine Praxis postuliert werden, mit der ein Beitrag zur „Veränderung der Verhältnisse“ angestrebt wurde.<sup>6</sup> Die Anwendung (wissenschaftlicher) Theorien, oder pädagogischer Lehren und Technologien aus ganz unterschiedlichen Zeiten, wie etwa antiautoritäre Schulversuche, psychologische Wissen über die Entwicklung des Kindes oder über gelingende, humane Begegnungen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen, findet sich in beiden Perspektiven und diente der Legitimation der vorgebrachten Zeitdiagnosen und Lösungsvorschläge. Die dazu mobilisierten Wissensbestände wurden als unhintergehbare Tatsachen abgeleitet und imaginiert: etwa als Natur des Kindes und Wesen des Kindseins oder als intrinsische Eigenschaft und Normalentwicklung des Menschen. Daraus scheinbar zwingend resultierende Entscheidungen bezüglich verschiedener Zukünfte von Bildung und Erziehung wurden durch die Heranziehung von Gewährsleuten aus dem pädagogisch-psychologischen Umfeld gestützt: so finden sich in den für diese Untersuchung verwendeten Quellen mehrfach Bezugnahmen u.a. auf Johann Heinrich Pestalozzi, Alexander Sutherland Neill oder Carl Rogers.<sup>7</sup> Mit solchen Anrufungen von ‚Klassikern‘ wurden Bildungsinstitutionen fast als gesellschaftliche Labore und Versuchsanordnungen und somit offen und utopiefähig, aber auch als aus den historischen ‚Lehren‘ ableitbar und weitgehend determiniert konzeptionalisiert.

---

4 Alkemeyer, T. u.a. (2021, S. 73).

5 Tändler (2015, S. 85).

6 Felsch (2015, S. 71f.).

7 Haug (1967, S. 27); Vogt (1972, S. 100); Tausch/Tausch (1963, S. 30ff.); Tausch/Tausch (1977, S. 391-392).

In diesem Beitrag sollen nun am Beispiel des Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminars sowie der Lehrer\*innenweiterbildung Fragen zu Geschichts- und Zeitbezügen in Zürcher Debatten in der Lehrpersonenbildung der 1960er und 70er Jahre nachgegangen werden: Wie wurde mit dem Historischen im Sinne einer vergangenen Zeit argumentiert, um kritisch bewertete Entwicklungen der Gegenwart mit Blick auf eine bessere Zukunft zu korrigieren? Wie wurden Denkschulen und Werke von Pädagog\*innen, Psycholog\*innen oder Therapeut\*innen aus unterschiedlichen historischen Phasen in der Zürcher Lehrer\*innenbildung im hier veranschlagten Untersuchungszeitraum (re-)aktiviert und für einige Gruppierungen zu vorherrschenden Referenzen? Wie nutzten die sich selbst als unangepasst wahrnehmenden Pädagog\*innen Geschichte und Vergangenheitsbezüge zu eigenwilligen Anpassungen an tradierte Narrative der Schulkritik und des Antiautoritären? Wie wurden Konzepte wie Kind, Kindheit und Humanität in diesen zeitlichen Verknotungen verflüssigt oder auch naturalisiert?

Anhand unterschiedlicher Quellen aus dem Kontext der Zürcher Lehrer\*innenbildung möchte dieser Beitrag erschließen, wie Vergangenheit und Geschichte in den Debatten um Schule, Kindergarten und Lehrpersonenbildung in den 1960er und 70er Jahren konstruiert wurden und welche Bezugnahmen auf diese Konstrukte sich in den jeweiligen Auseinandersetzungen um eine gute Schule oder einen guten Kindergarten fanden.

## **2. Kindheit als Reminiszenz und Kompass – historisierende und ontologisierende Argumentationsmuster am Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar der Stadt Zürich um 1970**

### **a) Kindsein als Tor zu einem verlorenen Sein**

Barbara Haug, Methodiklehrerin am Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar der Töchterschule der Stadt Zürich, skizziert in ihrer anlässlich der Diplomfeier 1967 gehaltenen Rede das Kindsein als schützenswertes Gut, das durch zeitgenössische Entwicklungen der Gesellschaft bedroht sei.<sup>8</sup> Die Kindheit sieht sie als Tor zu einem längst verlorenen Sein in der individuellen Lebenszeit und fühlt sich selbst jeweils in diese verflossene Zeit zurückversetzt, wenn sie die Kinder in ihrer angeblich magischen Welt beobachtet: „In solchen Begegnungen

---

8 Die Rede ist ganz im Jahresbericht abgedruckt: Haug (1967, S. 24-30, hier: S. 24).

ist mir immer, als ob ein Vorhang weggezogen würde und mir Einblick gewährte in die Welt des kleinen Kindes, in welcher Raum und Zeit, Glück und Leid etwas ganz anderes sind als in unserer Erwachsenenwelt. Dann kann ich [...] mich zutiefst darüber freuen, dass auch in unserer heutigen Zeit der Technik und des Intellekts, der Hast und der Unruhe das eigentliche Wesen wahren Kindseins aufblüht.“<sup>9</sup>

Bereits der Gegenüberstellung der zeitgenössischen Entwicklungen der Gesellschaft mit der in sich ruhenden magischen Welt des Kindes wohnt eine zeitbezogene Argumentation inne. Die Welt des Kindes wird romantisierend<sup>10</sup> und ontologisierend<sup>11</sup> als eine Welt des Seins, der Magie, des Lichts und der Zeitlosigkeit beschrieben. Demgegenüber bedrohe die moderne, düstere, durch Hast, Unruhe, Technik und Intellekt geprägte Welt der Erwachsenen in ihrer schieren Zeitlichkeit die magisch ruhende Gegenwelt des Kindes, die historisierend mit einem „Früher“ verknüpft wird. Dieses Paradox einer gleichzeitigen Historisierung und Zeitlosigkeit verweist auf einen imaginierten, zeitlich nicht zu situierenden paradiesischen Ursprung, der – die Onto- und Phylogenese parallelisierend – mit der Menschwerdung des Erwachsenen verloren gehe, allerdings im Kind jeweils wieder aufscheine.<sup>12</sup> Als ideale Gegenwelt des Früher werden jedoch nicht Bilder einer bürgerlich-häuslichen Kindheit im Zeichen des arbeitsbefreiten Spiels aufgerufen, sondern eher ein bäuerlich-ländliches Leben evoziert: Damals sei das Kind mit anschaulichen Bildern seines zukünftigen Arbeitslebens erfüllt gewesen, mit Hand und Werkzeug ausgeführte Arbeit seien ihm im Schauen verständlich geworden. Demgegenüber sei heute das Kind von Maschinen und Apparaten umgeben, deren kompliziertes Funktionieren es nicht erfassen könne. So werde es viel zu früh zum Fragen und Forschen angereizt, woraus Frühreife resultiere. Früher habe das Kind den Märchenerzählungen von Mutter und Großmutter gelauscht und diese so in einem geschützten Raum größter Vertrautheit und Geborgenheit durchlebt. So habe es sich die tiefen Symbole der Märchen sinnvoll einverleiben können. Heute lausche es allein

---

9 Ebd. (S. 26).

10 Das romantische Kinderbild verbindet Ursprungserzählungen eines paradiesischen Urzustandes der Menschheit mit derjenigen des göttlichen Kindes. Vgl. Ullrich (1999, S. 353); Baader (1996, S. 7).

11 Die Behauptung einer solchen Wesenhaftigkeit findet sich zur hier untersuchten Zeit nicht nur in Bezug auf das Kind, sondern auch bezüglich Weiblichkeit. Über die Gültigkeit einer essentialisierten Weiblichkeit wurde etwa innerhalb der Frauenbewegung gestritten. Vgl. Jung/Kaffer (2014, S. 257, 268).

12 Baader (1996, S. 227f., 257).

gelassen einer fremden, in der Schallplatte verborgenen Stimme oder lasse sich vor dem Fernsehapparat berieseln mit „tausend aufreizenden, in ihren Zusammenhängen nicht erfassbaren Eindrücken, die sein Weltbild verwirren und seine Gestaltungskraft lähmen.“<sup>13</sup>

In dieser Gegenüberstellung einer idealisierten Vergangenheit und einer als bedrohlich skizzierten Gegenwart erscheint das durch Ontologisierung enthistorisierte Kind einerseits als Reminiszenz an eine verlorene, bessere Zeit, andererseits aber auch als wegweisend aus der kritisch gesehenen Gegenwart hin zu einer besseren Zukunft. Das durchaus gängige Argumentationsmuster einer gegenüber einem goldenen Zeitalter als dekadent gezeichneten Gegenwart<sup>14</sup> darf als Versuch gelesen werden, mithilfe eines historisierenden Argumentariums einen Handlungsbedarf in der Jetztzeit zu plausibilisieren. Ziel der Handlung ist die Restauration der als ‚golden‘ markierten Zeit über die durch die angehenden Kindergärtnerinnen gewährleistete Erziehung.

## **b) Die Bewahrung der kindlichen Seele als psychologisierte Aufgabe des Kindergartens**

Nach Haug kann der Kindergarten seine Aufgabe erfüllen, indem er das als an sich gut imaginierte Wesen des Kindes beschützt.<sup>15</sup> Im Kindergarten gehe es darum, so Haug nun auf organische Wachstumsmetaphern rekurrend, „das wahre Kindsein zu schützen und zu behüten“, damit es zum „gesunde[n] Wurzelboden für alles spätere Menschsein“ werde.<sup>16</sup> Die in diesen Bezügen überhöhte Figur des Kindes erlebte in pädagogischen Debatten immer wieder Konjunkturen und ist durch zirkulierende Wissen in alternativen Milieus, aber auch in der humanistischen Psychologie genauso gestützt wie auch durch ältere psychoanalytische oder (reform)pädagogische Überzeugungen.<sup>17</sup> So bezieht sich die Methodiklehrerin etwa explizit auf Fröbel und Pestalozzi, wenn sie psychologisierend davor warnt, das logische Denken der Kinder zu früh zu fördern oder die Kindheit als Lebensphase geringzuschätzen. Diese sei – so ihr Pestalozzi-Zitat – der „Urgrund für das Wachsen der sittlichen Persönlichkeit“, die Zeit, während

---

13 Ebd.

14 Ebd. (S. 257); zur Erzählfigur der Dekadenz vgl. Pross (2013).

15 Ganz ähnlich fasst Fröbel die Aufgabe des Kindergartens, vgl. Baader (1996, S. 9, 228ff.).

16 Haug (1967, S. 24).

17 Ullrich (1999); Baader (1996); Oelkers/Horlacher (2005, S. 139); Oelkers (1996, S. 96ff.).

der man dem Kind helfen könne, gegen den Intellekt „das Gegengewicht im Gemüt aufzubauen“ und es jede Entwicklungsstufe aus sich selbst heraus durchleben zu lassen.<sup>18</sup>

Noch expliziter, jedoch mit ähnlicher Argumentation, verweist die Rektorin des Seminars Annemarie Schuh-Custer auf den hohen Stellenwert der Psychologie für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen: „Forschung auf dem Gebiet der Psychologie“ hätte den Kindergarten aufgewertet und gezeigt, dass die ersten sechs Lebensjahre zentral für die Prägung eines Menschen seien. Verpasste Entwicklungen in dieser Zeitspanne könnten womöglich nie mehr nachgeholt werden. Dadurch erhalte der Kindergarten ein „Gewicht“ und eine „Verantwortung“ innerhalb der pädagogischen Berufe, die ihm bisher kaum zuerkannt worden seien. Die Kindergärtnerin habe keinen „Hütendienst“, sondern arbeite „als erste daran, das werdende Kind in seinen gesamten seelischen und intellektuellen Bereichen zu entwickeln und seine schöpferischen Möglichkeiten zu wecken.“<sup>19</sup>

Diese Einschätzung teilte offenbar Willi Vogt, Lehrer für Psychologie, pädagogische Fragen und Erziehungslehre am selben Seminar. Ganz im psychologisierenden Duktus und in Übereinstimmung mit Haug schreibt er in seinem 1972 erschienenen Büchlein über den Kindergarten, dass dort hoffentlich „Selbstregulierung“ am Werk sei und dem Kind sowie auch dem Erzieher gangbare Wege aufgezeigt würden, die kindlichen „Vital- und Willenskräfte zu üben“ und „sich zu entfalten“.<sup>20</sup> Selbstregulierung, ein u.a. von Wilhelm Reich in Zirkulation gebrachter Begriff, war laut Meike Sophia Baader zentrales pädagogisches Konzept der Kinderläden in Westdeutschland.<sup>21</sup> So erstaunt es kaum, dass auch Vogt auf den dort breit rezipierten A. S. Neill recurriert. Auf Neills Verschmelzung von psychoanalytischen Konzepten (etwa diejenigen seines ehemaligen Therapeuten und Freundes Wilhelm Reich mit einer Rousseau'schen Anthropologie) hat bereits Maik Tändler verwiesen. Gemäß Neills Wissensamalgamen sollten psychoanalytisch grundierte Erziehungspraktiken das „durch gesellschaftliche Zwänge verschüttete Gute in der Natur jedes Kindes“ freisetzen.<sup>22</sup> Ähnlicher Ansicht war auch Psychologielehrer Vogt, wenn er schreibt, Neill habe für das menschliche „Urrecht“ gekämpft, „[a]us sich selbst und auf eigene Weise zu reifen“.<sup>23</sup> Mit der Vermutung, auch Neill dürfte trotz anti-autoritärer Rhetorik

---

18 Haug (1967, S. 27).

19 Schuh-Custer (1971, S. 31f.).

20 Vogt (1972, S. 96).

21 Baader (2014, S. 429f.).

22 Tändler (2015, S. 97).

23 Vogt (1972, S. 99).

unbewusst eine sehr ausgeprägt freie Autorität ausgestrahlt haben, rettet Vogt die künftige Lehraufgabe seiner Schülerinnen und bringt auch seine Gewährsleute Neill und Pestalozzi wieder auf dieselbe Seite, indem die Idee der Entelechie etwas relativiert wird: Letzterer habe gelehrt, „ewige Aufgaben des Erziehers“ blieben „das Herausführen des Kindes aus leerer Betriebsamkeit und Verspielt-heit und das Hinführen zur selbstvergessenen Anschauung“.<sup>24</sup> Ohne Erwach-sene gäbe es keine kindliche „Entfaltung“, nie werde deshalb ein Computer die Kindergärtnerin überflüssig machen. Wer sonst als die Kindergärtnerin – fragt Vogt rhetorisch und zugleich technik- bzw. zukunfts-kritisch – würde unter den Kindern den freundschaftlichen Kontakt anbahnen, sie trösten und fördern?<sup>25</sup> Anders schätzt er dies für den wohl stärker mit dem Intellekt assoziierten Phy-sik- oder Mathematiklehrer ein, dessen Ersetzung durch „raffinierte Lernpro-gramme“ Vogt für möglich hält. Die Kindergärtnerin steht bei ihm hingegen für das Menschliche schlechthin. Der Kindergarten kenne zwar keinen Lehrplan, sehr wohl aber ein Bildungsziel: die „harmonische, ganzheitliche Entwicklung [der] Kinder“.<sup>26</sup>

### c) Jenseits von Rationalismus – das Kind und der Dichter als Ahnende

Die ganzheitliche Entwicklung der (kindlichen) Seele steht ebenso im Zentrum der von Gertrud Hess an einer früheren Diplomfeier vorgetragenen Überlegun-gen zum Opernlibretto „König Hirsch“. Hess war Hauptlehrerin für Biologie, Erziehungslehre und Psychologie am selben Kindergärtnerinnen- und Hortne-rinnenseminar wie Haug und Vogt in Zürich. Rhetorisch und zeitlich auf Zukunft verweisend fragt sie im Titel ihrer Ansprache „Nimmt die Fabel vom König Hirsch eine moderne geistige Situation vorweg?“<sup>27</sup> Sie begreift die Erzählung als Märchen, das sie wiederum als eine der Seele entsprungene Textgattung auffasst. Die Seele drohe, im modernen Leben verschüttet zu werden, lebe aber dennoch und suche sich immer wieder Bahnen, sich zu äußern – eben beispielsweise im Märchen. Orientalisierend und psychologisierend assoziiert sie Märchen mit dem angeblich für den „Orient“ charakteristischen Irrationalen, einer inneren,

---

24 Ebd. (S. 100).

25 Ebd. (S. 102).

26 Egli (1974, S. 23).

27 Die Rede setzt sich mit dem Textbuch der Oper „Il re cervo“ auseinander. Es wurde von Heinz von Cramer verfasst, die Musik zur Opernfassung hat Hans-Werner Henze komponiert; vgl. Hess (1971).

tieferen Wahrheit, die sich rationaler Erschließung entziehe.<sup>28</sup> Die „Sprache der Seele“ gehorche nicht den Maximen der modernen Zeit, deren positives Narrativ nicht mehr von allen geteilt werde: „Von den Schrecken unseres Jahrhunderts erschüttert und von den Segnungen der Technik enttäuscht, wenden sich mehr und mehr Menschen [...] zu einem geruhsameren Sein, wobei gleichzeitig die Beziehung zum Seelischen an Wert gewinnt.“<sup>29</sup> Diese Haltung parallelisiert die Seminarlehrerin mit der Biografie des deutschen Librettisten Heinz von Cramer, der die Diktatur Hitlers erlebt habe und womöglich deswegen den „merkwürdig uneuropäisch[en]“ Stoff so plastisch darstellen könne.

Die Fabel erzählt von einem tyrannischen Statthalter, der selbst nach der Krone strebte und den jungen Königssohn deshalb im Wald aussetzen ließ. Der Wald beschützte das königliche Kind, eine Hirschkuh nährte es, Tiere begleiteten es. Als junger Erwachsener kehrte der Königssohn ins Schloss zurück, wo es zum Machtkampf mit dem Statthalter kam. Enttäuscht über all die Schlechtigkeit zog sich der junge Thronfolger „als Naturkind“ in den Wald zurück, „ins Land seiner Kindheit, ins Traumland“. Dort fühlte er sich nun allerdings als Fremder: „Wie taub ging er durch die Geräusche seiner Kindheit“ und verstand, dass er ein erwachsener Mensch geworden war, der nicht unmittelbar an seine kindliche Vergangenheit anknüpfen konnte.<sup>30</sup> Nach diesem von der Rednerin psychologisierend als Regress oder gar Depression gedeuteten Rückzug, kam er wieder in die Stadt, bestieg den Thron und heiratete seine dort zurückgelassene Liebe.

Hess versteht den Text als Positionsbezug des Autors für „Beziehung“ und gegen „Technik und Wissenschaft“, für das Orientalische, dem sie Seelentiefe zuschreibt, und gegen das Rationalistisch-Europäische.<sup>31</sup> In dieser Hinwendung zur Seele, zur Beziehung, zum Irrationalen, sieht sie ein Fanal für eine bessere Zukunft und die Aufgabe der Kindergärtnerinnen. Den Diplomandinnen wünscht sie schließlich, in eine Zukunft „hinein[zu]wachsen“, die nicht nur dadurch charakterisiert sei, dass sich die Technik immer wieder selbst überbiete und die Natur immer mehr bedrohe, den Mond kolonisiere oder sich Spannungen unter den Völkern häuften. Es gäbe Zeichen dafür, dass die Zukunft auch

---

28 Eitler (2007, S. 130); ähnlich wie das Konstrukt „Orient“ wurde auch das „Ausland“ selektiv rezipiert und als Argument verwendet, vgl. Horn (2018, S. 44); Zymek (1975). Vgl. zu Orientbezügen beim historischen Argumentieren auch den Beitrag von Eliza Horn in diesem Band.

29 Hess (1971, S. 25).

30 Ebd. (S. 26).

31 Damit wird auch der Dichter zum avantgardistischen Visionär (ebd.).

leisere Töne kenne, dass eine geistige Haltung sich ausbreiten werde, die es vermöge, loszulassen, wieder mehr auf transzendente Zeichen zu achten und sich in einen transzendenten Plan einzufügen. In „diese geheimnisvolle neue Welt, die wir höchstens ahnen, aber nicht kennen können“, wünscht Hess den Diplomantinnen eine „gute Fahrt“.<sup>32</sup> Das „‘Erahnen‘ als ‘quasi-methodische[r]‘ Zugriff“ verweist auf Erziehungstraditionen, die „an kultureller Erinnerung arbeiten“ und dabei das Romantische und Irrationale in Opposition zum Rationalen und Technisch-Automatischen betonen.<sup>33</sup> Dass sie gerade in der hier fokussierten Zeit Beachtung finden, dürfte kein Zufall sein. Die mit der Kritik einhergehende Forderung nach einer „Wendung nach Innen“, welche die „Entfremdung vom Selbst“ stärker als die „Entfremdung von der Gesellschaft“ problematisierte, verweist auf Wissensverflechtungen und Fragen nach Verknötungen von esoterisch-religiösen und wissenschaftlichen Wissen, die gerade im Zusammenhang mit dem damals vermeintlich bevorstehenden New Age virulent waren.<sup>34</sup> Jenseits von Vernunft und Technik, so auch die am Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar breit geteilte Vorstellung, könne mit erahntem Wissen die kindliche Seele bewahrt werden, wobei die Seele als Gegenstück zum Intellekt und als Ort erscheint, an dem das Kind die Reminiszenz an seinen paradiesischen Ursprung bewahrt und erahnt.

### 3. Die sozialintegrative Lehrperson zwischen Realität und Fiktion

Inwiefern das vielfach revidierte Konzept der sozialintegrativen Lehrperson<sup>35</sup> als ein krisendiagnostischer pädagogischer Entwurf betrachtet werden kann, soll in diesem Abschnitt näher in den Blick genommen werden. Es kombinierte verschiedene Wissen, vor allem populäres Psychowissen, mit dem Appell, bereits mit gegenwärtigen Ausbildungspraktiken für Lehrpersonen in eine Zukunft hineinzuwachsen und „eine Zukunft [zu] antizipier[en], in der ein schlechter Status

---

32 Hess (1971, S. 27).

33 Hoffmann-Ocon (2014, S. 89, 93f., 96); Eitler (2007, S. 132).

34 Eitler (2007, S. 121); die Religionswissenschaftlerin Julia Iwersen (2000, S. 23) verweist auf eine „Sakralisierung bzw. Resakralisierung der Wissenschaft“, die von den Esoteriker\*innen explizit angestrebt werde, um das „cartesianische Weltbild“ mit seinem „mechanische(n) Paradigma“ rückgängig zu machen. Vgl. auch Grogan (2013, S. 127-142).

35 Tausch/Tausch (1963; 1977).

quo überwunden [...] und das Bezugsproblem gelöst sein wird“<sup>36</sup>, – ganz so, wie in einem Alchemistenlabor, in dem nicht sofort deutlich wird, was genau im Entstehen begriffen ist.<sup>37</sup> Mit dem erfolgreichen Modell der „Krisenzuschreibungen“ konnte mit der Vorstellung der sozialintegrativen Lehrperson das historisch Gewordene als schlechter Status quo imaginiert werden, den es zu überwinden galt. Zwischen den 1960er und 1980er Jahren lässt sich eine Ausbreitung therapeutischen Wissens beobachten, welche durch die Entpathologisierung des medizinischen Krankheitsmodells und das Verschwimmen der Grenzen zwischen normal und pathologisch die Verwendung von „Psychowissen und therapeutischen Praktiken“ u.a. auch in der Ausbildung von Lehrpersonen möglich machte.<sup>38</sup> So soll hier die zeitgenössische Wahrnehmung von Vergangenheiten, Gegenwart und Zukünften in erziehungspsychologischen, durch die Humanistische Psychologie nach Carl Rogers inspirierten Konzeptionen in der Lehrpersonenbildung erschlossen werden. Dabei soll vor allem in den Blick geraten, wie sich zwischen „unterschiedlichen Zeitschichten“ in der vergangenen „Praxis Spannungen ergaben, die nicht leicht zu lösen sind“<sup>39</sup> und womöglich eine spezifische „Subjektkultur“<sup>40</sup> von Unterrichtenden mitprägten. Wie die Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen zu Kindern und Jugendlichen sowie das Verstehen der inneren Welt anderer in Encountergruppen und Verhaltenstrainings für (angehende) Lehrpersonen kein bloßes Versprechen auf eine bessere Zukunft waren, sondern im Sinne des Entelechieprinzips in der Praxis einer Art „transformativen Gemeinschaft“<sup>41</sup> im kantonalen Oberseminar Zürich und in der Fortbildung Spuren hinterließ, soll im „kritischen Umgang mit vergangenen Zukunftsvorstellungen“<sup>42</sup> untersucht werden.

### **a) Förderung von humanen Haltungen durch ‚Echtheit‘ – Gesellschaft und Selbst im ko-konstitutiven Verhältnis**

Die Vorstellung von Verhaltensveränderungen Unterrichtender „zur Förderung von humanen Haltungen und der Persönlichkeit“ war auch im Kanton Zürich stark verbreitet, sodass etwa die Fortbildungsinstitution für

---

36 Alkemeyer u.a. (2021, S. 73).

37 Ingold (2010, S. 9).

38 Elberfeld (2020, S. 175).

39 Osterhammel (2017, S. 190).

40 Reckwitz (2015, S. 37).

41 Alkemeyer u.a. (2021, S. 73).

42 Hölscher (2016, S. 8).

Volksschullehrpersonen, das Pestalozzianum, den Hamburger Psychologen Reinhard Tausch 1971 einlud, eine Veranstaltung zu den „Wechselwirkungen zwischen Lehrerverhalten und Schülerverhalten“ zu leiten.<sup>43</sup> Die Veränderung der „Lehrer-Schüler“-Beziehung als pädagogische Zukunftsvorstellung<sup>44</sup> zog sich – eingebettet in weitere Angebote u.a. zu gruppendynamischen Seminaren und zu therapeutischen Selbsterfahrungsgruppen – nicht nur durch die alle Volksschullehrpersonen adressierende Fortbildung, sondern wurde in eigener Weise am Zürcher Oberseminar aufgegriffen. Angestoßen durch die Grundlagenarbeit der von der Erziehungsdirektoren-Konferenz eingesetzten Expert\*innenkommission „Lehrerbildung von morgen“ erörterte der Direktor des Oberseminars, Hans Gehrig, die Frage, welchem Reformvorhaben der Vorrang gelten sollte: „den Reformen innerhalb der Volksschule oder der Reform der Lehrerbildung“. Er gelangte zur Antwort, dass mit einem modernen, gruppendynamisch informierten Psychologieunterricht in der Lehrpersonenbildung, der zur „Sensibilität [...], und über die Fremdbeobachtung hinaus auch zur Selbstbeobachtung führt“, beide Prozesse ineinander griffen.<sup>45</sup> Mit solchen Aussagen deutet sich an, was in der Forschungsliteratur mit „Kontextualisierung von Subjektivierungspraktiken“ unter dem Stichwort einer „genealogische[n] Perspektive auf das Verhältnis von Gesellschaft und Selbst als ko-evolutionär resp. ko-konstitutiv“ angesprochen wird.<sup>46</sup> Der von Gehrig im Zürcher Seminarskontext formulierten Forderung nach fortlaufender Selbst- und Fremdeinschätzung des eigenen Unterrichtsverhaltens kam das im mehrfach aufgelegten und überarbeiteten Werk „Erziehungspsychologie“ des Psycholog\*innenpaares Anne-Marie und Reinhard Tausch angedeutete gruppendynamische Erfahrungstraining nach. Ursprünglich verfasst zur Förderung von humanen Haltungen und der Persönlichkeit von Lehrpersonen, bekundeten die Tauschs in der

---

43 Pestalozzianum (1971/72, S. 51).

44 Die Zukunftsvorstellungen und Konzepte zur Veränderung der „Lehrer-Schüler“-Beziehung durch gruppendynamische Trainingsformen von Anne-Marie und Reinhard Tausch unterschieden sich von geisteswissenschaftlich-pädagogischen Fassungen insofern, als sie *emanzipativer* gegenüber dyadisch-asymmetrischen erzieherischen Beziehungen und *reflektierter* gegenüber tradierten sozio-kulturellen Bedingungen waren. Die Trainingsvorschläge für (angehende) Lehrpersonen sollten „zur Herstellung einer (wenngleich notwendig gebrochenen) Vorwegnahme einer vernünftigen Gesellschaft in den Kommunikationsformen der Gruppe und zur Aktion“ befähigen; vgl. Fritz (1975, S. 21).

45 Gehrig (1972/73, S. 77ff.).

46 Eitler/Elberfeld (2015, S. 15).

8. neu gestalteten Auflage von 1977, nun „an einem Buch über die hilfreichen Bedingungen und die Förderung der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung und des Lernens von Menschen überhaupt“<sup>47</sup> zu arbeiten. Sie nutzten neu dafür stärker ein emotionales Vokabular, das zur „Befindlichkeitskultur“ der an „Therapeutisierung“ interessierten Kreise passte.<sup>48</sup>

## **b) Die lautlose innere Revolution: Lehrpersonen als Pioniere der Überwindung diktatorischer Lebensformen und des humanen Zusammenlebens**

Das Anliegen der Erziehungspsychologie knüpfte an einen Fragekomplex an, der die Tauschs nach eigener Auskunft nach dem Zweiten Weltkrieg beschäftigte: Ob die NS-Diktatur und „die Vernichtung von Millionen von Menschen [...] mit den gefühlsmässigen und sozialen Haltungen der Bevölkerung zusammen[hängen], [...] die sie in ihrer Erziehung und Schule gelernt hatte“ und welche in der Schule gelernten „sozialen Haltungen und Lebensformen [...] für das Funktionieren nicht-diktatorischer Lebens- und Regierungsformen notwendig“ seien.<sup>49</sup> Ihnen sei irritierend aufgefallen, „dass die Art des Verhaltens von Lehrern und Erziehern oft so erheblich unterschiedlich war von dem Verhalten, das sie als wünschenswert angaben.“<sup>50</sup> Mit dem Ziel, „nicht-diktatorische Lebensformen“ im Klassenzimmer durch eine psychologie- und therapieorientierte Lehrpersonenbildung zu kultivieren, war die NS-Vergangenheit als Argument greifbar: Die äußere Institutionalisierung sogenannt demokratischer Lebensformen sollte durch die „erhebliche Einschränkung des jetzt noch fast ständig vorherrschenden Frontalunterrichts in Schulen und statt dessen [durch] häufige Ermöglichung von [...] selbstgewählter Kleingruppenarbeit“ erzielt werden.<sup>51</sup> Sieht man von dem historischen Fehlschluss ab<sup>52</sup>, dass die NS-Schule und Lehrpersonenbildung generalisierend mit Reformunfähigkeit, dauerndem Frontalunterricht und diktatorischen Lebensformen assoziiert wurde, sollte in den neuen – durch je individuelle innere Reflexion und gemeinsam in der Gruppe eingeübtes Training – alltäglichen Begegnungen von Lehrpersonen und Schüler\*innen das Anliegen der Überwindung diktatorischer Lebensformen

---

47 Tausch/Tausch (1977, S. 7).

48 Tändler (2015, S. 106); Reichardt (2014, S. 785).

49 Tausch/Tausch (1977, S. 10).

50 Ebd.

51 Ebd. (S. 21).

52 Z.B. Finger (2016).

vergegenwärtigt werden. Tatsächlich finden sich in den Charakterisierungen des Psychologie-Unterrichts am Oberseminar deutliche Hinweise für einen „bewusste[n] Abbau einer apriorisch ‚wissenden‘ Haltung“ und den Selbstanspruch, dass „der Psychologie-Lehrer nicht primär als introversiver Diagnostiker oder personagebundener Besserwisser auftritt, sondern als ein kollegialer Berater, welcher seine Partner ernst nimmt“.<sup>53</sup>

Eine pädagogisch-revolutionäre Dynamik – den fast geschichtsphilosophisch anmutenden Überlegungen der Tauschs zufolge – sei jedoch vor allem an individuelle und gruppenbezogene Persönlichkeitsentwicklungen hin zu humanen Haltungen gebunden: Ein „humanes Zusammenleben in Kindergärten, Schulen und Familien [sei] eine Gesellschaftsveränderung“ und diese „Revolution [vollzieht sich] tagtäglich in Klassenzimmern, in Kindergärten, in Familien, in Hochschulen, wenn Lehrer und Erzieher sich um diese Praxis bemühten“.<sup>54</sup> Die Aussicht auf eine „lautlose[] innere[] Revolution“ könnte, so der politisch-pädagogische Erwartungshorizont des Ehepaars, innerhalb von 10 Jahren erfolgen, wenn ca. 9 Millionen „Lehrer und Erzieher“ die Praxis des Zusammenlebens verändern würden: „Bis dahin allerdings sind Lehrer, Kindergärtnerinnen und Erzieher gleichsam die Pioniere dieses humanen Zusammenlebens. Und deshalb ist ihre Tätigkeit und die Art ihrer Ausbildung und Fortbildung so bedeutungsvoll“.<sup>55</sup> Wer dem Konzept der Tauschs folgte – auf dem Bildungsplatz Zürich betraf dies nachweislich die Ausbildung der Primarlehrpersonen am kantonalen Oberseminar und die Fortbildung der Volksschullehrpersonen –, konnte so imaginär im Vollzug der Praktiken sich in einer besonderen Gemeinschaft wähen. Und zwar in einer Kommunität, „die als ‚change agent‘ einen Wandel zum Besseren bewirken möchte, indem sie in einer sozial-räumlichen Nische [...] modellhaft ein ‚anderes‘ Leben erprobt“.<sup>56</sup> Mit diesem Spiel der Verflechtung von gegenwärtigen mit zukünftigen Zeitschichten und von „[a]lt“ und „neu“ als „Leitunterscheidung“ vor dem Hintergrund der NS-Vergangenheit wurde der Zuständigkeitsbereich der Erziehungspsychologie enorm ausgeweitet und die therapieorientierte Gruppe für das Verhaltenstraining von Lehrpersonen zu einem „Objekt des Wissens“ erhoben.<sup>57</sup> Wer sich dieser gegenwärtigen Gemeinschaft der ‚change agents‘ verpflichtet hatte, also „die Vision von neuen

---

53 Mehlin (1972/73, S. 87).

54 Tausch/Tausch (1977, S. 383).

55 Ebd.

56 Alkemeyer u.a. (2021, S. 73).

57 Engelmeier u.a. (2019/2020, S. 5); Tanner (2015, S. 390).

Menschen schon heute verwirklichen wollte“<sup>58</sup>, lief Gefahr, sobald er „hinter jenen psychologischen Idealen der Selbsterfüllung zurückblieb“, als problematische Person zu gelten, die sich zu wenig angestrengt hat, die Kälte-Barriere zu überwinden und sich selbst zu verwirklichen.<sup>59</sup>

### **c) Mit Psychowissen die chronologische Zeit aufheben und die Welt retten – im Kleinen und im Großen?**

Insgesamt wurde mit dem erziehungspsychologischen Konzept und seinen schweizerischen Kontexten nicht nur die sozialintegrative Lehrperson angestrebt, sondern auch die Revolution für ein humanes Zusammenleben in der Gesellschaft. Das implizite Narrativ folgt einem Plotschema, das die Geschichte einer Rettung erzählt: zunächst drohe die Gefahr, während der Nachkriegszeit in diktatorischen Lebens- und Unterrichtsformen zu verharren, also blind für die „autoritären Überhänge“<sup>60</sup> in Erziehungsstraditionen und als „Mensch, dessen Inneres ganz und gar unzusammenhängend ist“, ohne Erinnerung und Vergangenheit im „Augenblick“ zu verbleiben.<sup>61</sup> Wenn nicht sozialintegrative Lehrpersonen mit ihren gegenwärtigen humanen Praktiken als Pionier\*innen und Rettende in eine „innere Struktur der Zeit“ eingreifen, die Weiche für die „Transformation“ umlegen, die „chronologische Zeit“ aufheben und eine Zeit herbeiführen würden, „in der Vergangenheit und Gegenwart ineinander gebledet werden und in der die Erwartung der Jetztzeit immer schon erfüllt ist“<sup>62</sup>, bliebe man in einer gesellschaftlich und politisch bedrohlichen Phase stecken. Zum Ausgangspunkt dieses „ganzheitlichen“ Projekts wurde die „Selbstveränderung“ erklärt.<sup>63</sup> Die durch Gruppendynamik Geläuterten, so die Überzeugung

---

58 Reichardt (2014, S. 119).

59 Illouz (2011, S. 270).

60 Levsen (2019, S. 10).

61 Max Picard deutete in seinem Werk „Hitler in uns selbst“ die NS-affine Person in der Nachkriegszeit als den Menschen ohne Erinnerung, der ganz nur im Augenblick aufgeht, der keine Verantwortung trägt und darum nicht bereuen kann. In dieser kultur- und modernekritischen Lesart kam dem Erzieher die Aufgabe zu, gegen die seelenlose Zusammenhangslosigkeit in uns und in den Beschulten zu kämpfen. Diese in den 1950er Jahren in der deutschsprachigen Schweiz vor allem in Lehrpersonenkreisen zirkulierende Perspektivierung bot Anknüpfungsmöglichkeiten für das Konzept der Erziehungspsychologie, welches nicht-diktatorische Lebensformen im Unterricht kultivieren wollte. Vgl. Picard (1946, S. 264).

62 Lehmann/Thüring (2015, S. 15).

63 Reichardt (2014, S. 135).

der Tauschs, könnten die Gesellschaft vor einer autoritär unterhöhlten Demokratie bewahren. Dies gelänge, wenn sie mit der Gruppe als „Weltbewältigungsinstrument“ bereits in einer idealen Lebensform „das problematische Verhältnis von Einzelem und Gemeinschaft für die Gesellschaft wie für die Individuen zufriedenstellend und antitotalitär bestimmten.“<sup>64</sup> Die „transformative Gemeinschaft“ der durch ‚Echtheit‘ sich auszeichnenden Lehrpersonen wäre demnach zu deuten als eine „die Gegenwartsgesellschaft kritisierende [...] zukunftsfähige Lebensform“, welche in eine bestehende und als krisenhaft identifizierte Ordnung einzugreifen versucht.<sup>65</sup>

Wenn auch die Reflexionspraktiken im Rahmen des Psychologie-Unterrichts mit Verhaltenstraining und der Eignungsabklärung am Oberseminar sowie die gruppendedynamischen Fortbildungen am Pestalozzianum nicht in Reinform den Tausch'schen Vorschlägen entsprochen und weniger auf eine „makrostrukturelle“, gesamtgesellschaftliche Rettung, sondern viel mehr auf die „Welt im Kleinen“ gezielt haben mögen<sup>66</sup>, äußerten sich die verantwortlichen Seminarlehrpersonen derart, dass ihnen – zeittypisch – an einem vorausgreifenden „kulturellen Überschuss“ oder auf einen „Vorschein utopischer Art“, also einem Spiel mit der „Kategorie Zukunft in der Vergangenheit“ und Gegenwart gelegen war<sup>67</sup>: Krisen und Konflikte sollten nicht „als peinliche Zwischenfälle“ vermieden, „sondern als notwendige Stadien genutzt werden, die zur Neuorientierung der Persönlichkeit und zur Neugestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen dienen“ und die vor allem eine „Begegnung der Generationen“ ermöglichen.<sup>68</sup> Dieses zeitgenössische Problemverständnis „in einer Zeit des Umbruchs und der Veränderung“<sup>69</sup> war jedoch auch deutlich mit „Implikationen einer Individualisierung und Pädagogisierung gesellschaftlicher Verhältnisse ausgestattet“.<sup>70</sup> Es deutete womöglich auch eine diskursive Verschiebung in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre an, mit der weniger Demokratisierung und Humanisierung, sondern mehr Effizienz und Effektivität sowie Flexibilität, Produktivität und Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Bedingungen in pädagogischen und generell zwischenmenschlichen Beziehungen fokussiert wurden.<sup>71</sup>

---

64 Etzemüller (2019/2020, S. 37).

65 Alkemeyer u.a. (2021, S. 84).

66 Mehlin (1979, S. 26).

67 Bloch (1980, S. 68f.).

68 Mehlin (1979, S. 35f.).

69 Ebd. (S. 25).

70 Hamborg (2020, S. 175).

71 Elberfeld (2015, S. 73); Monniger (2019/2020, S. 111).

#### 4. Fazit

Fragen zu Erziehung, Schule sowie Lehrpersonenbildung und historische Bezugnahmen gehörten und gehören zusammen, und dennoch ist auffallend, wie diese Referenzierungen in den 1960er und 70er Jahren nicht systematisch erfolgten, sondern verschiedene pädagogische Akteur\*innen ihre Gruppenüberzeugungen als Ausgangspunkte nahmen für selektive Aneignungen, eigene Sortierungen und Deutungen, die womöglich als „abgesunkenes Wissen“ verstanden werden können. Verweise auf bekannte Exponenten, u.a. auf Pestalozzi, Neill oder – vermittelt durch Tausch/Tausch – Carl Rogers, schienen der jeweiligen Gruppenorientierung verpflichtet zu sein, die oszillieren konnte zwischen der Imagination der Kindheit als Chiffre für einen paradiesischen Ursprung und einer transformativen Gemeinschaft aus individuell Geläuterten, die pionierhaft zukünftige Lebensformen bereits im Hier und Jetzt praktizieren. Dabei fällt bei allen Aneignungen auf, dass die Frage, wie die humane Begegnung von Erziehenden und Lehrpersonen in Kindergärten und Schulen mit Heranwachsenden zu organisieren sei, teilweise mit esoterisch-religiösen Anklängen<sup>72</sup> unter Rückgriff auf das historische Argument beantwortet wurde: über eine Bewahrung des ursprünglichen Selbst oder dann über eine Veränderung des eigenen Selbst könne auch die Bezugsgruppe oder gar die Gesellschaft verändert werden. Insbesondere das gruppenspezifische Training für Lehrpersonen konnte sich nicht nur im Zürcher Kontext so umfassend verbreiten, da historische Argumentationen scheinbar plausibel in eine Psycho-Kombinatorik gekleidet wurden: Verbunden mit der Aura wissenschaftlichen Wissens – im erziehungspsychologischen Kontext wurden häufig in Studien beobachtete Zusammenhänge als empirische Gesetzmäßigkeiten gedeutet<sup>73</sup> – sollten in aufsteigender Linie durch individuelle Bewusstseins- und Verhaltensveränderungen von Lehrpersonen sowie mittels Gruppendynamik die vorherrschenden Determinierungen von Wahrnehmungen im Unterricht überwunden werden. Bürokratische und pädagogische Herrschaftsformen sollten von Einzelnen als historisch überkommen erkannt und mittels Antizipationen und Kleingruppenaktionen in der Schule zu einer Transformation der Gesellschaft führen.

---

72 Ansätze, westliche Wissenschaft mit östlicher Weisheit zu versöhnen, finden sich gerade auch im durch Kybernetik und Systemtheorie beeinflussten New Age. Vgl. Elberfeld (2020, S. 436f.; 2015, S. 67f.).

73 Fritz (1975, S. 40ff.).

Im Rückblick neigten die Akteur\*innen mit ihren pädagogisch-psychologischen Konzepten teilweise auch zu einer Ontologisierung als Enthistorisierung: Die Suche nach einem „Wesen“ – etwa dasjenige des Kindes oder des Menschen mit „einer natürlichen [...] Tendenz zur Gesundheit [...], Selbstverwirklichung [...] und Selbstaktualisierung“<sup>74</sup> – verweisen auf einen angeblichen natürlichen Ursprung, zu dem es zurückzukehren resp., den es freizulegen gelte. Dieses essentialistisch gezeichnete „Wesen“ ist nicht historisch situierbar, sondern eignet sich in seiner symbolisch und kosmologisch gedachten Zeitlosigkeit als Bezugspunkt idealisierter Vergangenheiten und hoffnungsvoller Zukünfte, die es mittels psychologischer Wissen und Pädagogik zu erlangen gilt. Die so behauptete Wesenhaftigkeit fuße, so Marlis Gerhardt zwar mit Blick auf die Frau, allerdings auf das Kind übertragbar,<sup>75</sup> auf einer „moralische[n] Polarisierung“ zwischen einer mit Frau oder Kind und Mann korrespondierenden guten und einer schlechten Sphäre: „Natur gegen Zivilisation, Intuition gegen Abstraktion, Handarbeit gegen Technik, kosmische Zustände gegen Geschichte“.<sup>76</sup> Eine Ontologisierung der Natur der Frau oder des Kindes und des Menschen kann so als erster Schritt damaliger Akteur\*innen zu einer Enthistorisierung des Feldes von Bildung und Erziehung gedeutet werden, auf dem es sich mit unhinterfragten und zur Legitimation in psychologische Wissen gekleidete Prämissen geschützter arbeiten ließ. Ob diese ontologisierenden und enthistorisierenden Ideen und Subjektivierungsformen, die im Hier und Jetzt – versehen mit Rettungsmotiven – auf eine bessere Gesellschaft mit Vergangenheits- und Zukunftsbezügen referenzierten, gemäß einer bereits seinerzeit geäußerten Kritik eine entpolitizierende Wirkung des damals vorwaltenden seelischen Kompasses und Psychobooms unter Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen induzierten<sup>77</sup>, muss als Anschlussfrage angesichts weiterer sprudelnder Quellen zu verschiedenen Wissen zwischen der Lehrpersonenbildung und sozialen Bewegungen vorläufig offen bleiben.

---

74 Illouz (2011, S. 268).

75 Frau und Kind wurden beide als das der Gesellschaft gegenüber gestellte Andere konzeptionalisiert, die Frau als Gebärende teilweise auch als Bindeglied zwischen Kind und Gesellschaft, was dann mit einer Idealisierung der Kind-Frau einher ging, vgl. Baader (1996, S. 27).

76 Gerhardt (1977, S. 84); siehe auch: Sarasin (2021, S. 157f.).

77 Sarasin (2021, S. 216).

## Quellen

- Bloch, E. (1980), Abschied von der Utopie? Vorträge (Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Hanna Gekle), Frankfurt a.M.
- Egli, F. (1974), Diplomrede, In: *Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Abteilung III*, Schuljahr 1973/74, S. 22-27.
- Fritz, J. (1975), Gruppendynamisches Training in der Schule. Zur Theorie und Praxis der Interaktionspädagogik und des Sozialen Lernens, Heidelberg.
- Gehrig, H. (1972/73), Probleme einer zeitgenössischen Lehrerbildung, In: Oberseminar des Kantons Zürich (Hg.), *Jahresbericht 1972/73. 30 Jahre Oberseminar des Kantons Zürich 1943-1973*, Zürich, S. 77-81.
- Gerhardt, Marlis (1977), Wohin geht Nora? Auf der Suche nach der verlorenen Frau, In: *Kursbuch 47*, S. 77-89.
- Haug, B. (1967), Von der Aufgabe des Kindergartens, das wahre Kindsein zu behüten und zu schützen, In: *Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Abteilung III*, Schuljahr 1966/67, S. 24-30.
- Hess, G. (1971), Nimmt die Fabel von König Hirsch eine moderne geistige Situation vorweg? Vortrag an der Diplomfeier des Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminars, In: *Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Abteilung III*, Schuljahr 1970/71, S. 24-27.
- Mehlin, U. (1972/73), Funktionen und Möglichkeiten des Psychologie-Unterrichts in der Lehrerbildung, In: Oberseminar des Kantons Zürich (Hg.), *Jahresbericht 1972/73. 30 Jahre Oberseminar des Kantons Zürich 1943-1973*, Zürich, S. 84-89.
- Mehlin, U. (1979), Entwicklungspsychologische Konflikte des Generationskonflikts, In: Blesi, P./Lattmann, U. P. (Hg.), *Konflikt und Begegnung der Generationen*, Zug, S. 25-36.
- Pestalozzianum Zürich (1971/1972), Zürcher Lehrerfortbildung. Kurse und Tagungen, Zürich.
- Picard, M. (1946), Hitler in uns selbst, Erlenbach-Zürich.
- Schuh-Custer, A. (1971), Zum 25jährigen Bestehen der Abteilung III der Töchterschule der Stadt Zürich. Ansprache der Rektorin Dr. Annemarie Schuh-Custer an der Diplomfeier der Frauenbildungsschule (gekürzt), In: *Jahresbericht der Töchterschule der Stadt Zürich, Abteilung III*, Schuljahr 1970/71, S. 28-32.
- Tausch, R./Tausch, A. M. (1963), Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen.
- Tausch, R./Tausch, A. M. (1977), Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 8., gänzlich neugestaltete Auflage, Göttingen u.a.

Vogt, W. (1972), *Die Welt des Kindergartens – eine Chance für das Kind*, hrsg. v. Pestalozzianum Zürich, Zürich.

## Literatur

- Alkemeyer, T. u.a. (2021), Kosmologie des Toilettengangs. Zum Imaginären einer nachhaltigen Lebensform, In: *Soziologie und Nachhaltigkeit. Beiträge zur sozial-ökologischen Transformationsforschung* 7(2), S. 70-89.
- Baader, M. S. (1996), *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Berlin.
- Baader, M. S. (2014), Die reflexive Kindheit, In: Dies. u.a. (Hg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt a.M., u.a., S. 414-455.
- Berger, S./Nehring, H. (2017), Introduction: Towards a Global History of Social Movements, In: Dies. (Hg.), *The History of Social Movements in Global Perspective. A Survey*, London, S. 1-35.
- Boser, L. u.a. (2018), Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in bildungshistorischer Sicht, In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 23, S. 303-332.
- Eitler, P. (2007), Körper – Kosmos – Kybernetik. Transformationen der Religion im „New Age“ (Westdeutschland 1970-1990), In: *Zeithistorische Forschungen* 4, S. 116-136.
- Eitler, P./Elberfeld, J. (2015), Von der Gesellschaftsgeschichte zur Zeitgeschichte des Selbst – und zurück. In: Diess. (Hg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*, Bielefeld, S. 7-30.
- Elberfeld, J. (2015), Befreiung des Subjekts, Management des Selbst. Therapeutisierungsprozesse im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren, In: Eitler, P./Ders. (Hg.), *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung*, Bielefeld, S. 49-84.
- Elberfeld, J. (2020), *Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapeutisierung im 20. Jahrhundert*, Frankfurt a.M., u.a.
- Engelmeier, H. u.a. (2019/2020), Epistemologie der Gruppe. Forschungsperspektiven, 1920-2000, In: *Mittelweg* 36. *Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 28/29(6/1), S. 3-21.
- Etzemüller, T. (2019/2020), Weltbewältigungsinstrument. Die Gruppe zwischen schwerer und kybernetischer Moderne, In: *Mittelweg* 36. *Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 28/29(6/1), S. 22-43.
- Felsch, P. (2015), *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990*, München.
- Finger, J. (2016), *NS-Schulpolitik in Württemberg, Baden und im Elsass, Baden-Baden*.

- Grogan, J. (2013), *Encountering America. Humanistic Psychology, Sixties Culture & the Shaping of the Modern Self*, New York.
- Hamborg, S. (2020), *Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, In: Kminek, H. u.a. (Hg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft)*, Frankfurt a.M., S.169-184.
- Hoffmann-Ocon, A. (2014), *Das fremde Kind* von E. T. A. Hoffmann. Zum Problem der Bildsamkeit an der Grenze zwischen Sagbarem und Unsagbarem, In: Bühler, P. u.a. (Hg.), *Erziehung in der europäischen Literatur des 19. Jahrhunderts*, Bern, S. 87-104.
- Hölscher, L. (2016), *Die Entdeckung der Zukunft*, Göttingen.
- Horn, E. (2018), *Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung*, Bad Heilbrunn.
- Illouz, E. (2011), *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und Selbsthilfe*, Frankfurt a.M.
- Ingold, T. (2010), *Bringing Things to Life: Creative Entanglements in a World of Materials* (ESRC National Centre for Research Methods/NCRM Working Paper Series 05/10), Manchester.
- Iwersen, J. (2000), Was ist New Age? – Was ist Esoterik? In: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 52(1), S. 1-24.
- Jung, L./Kaffer, I. (2014), *Feminismus und Spiritualität. Die Frauenbewegung im New Age*, In: *Feminismus Seminar* (Hg.), *Feminismus in historischer Perspektive. Eine Reaktualisierung*, Bielefeld, S. 254-271.
- Lehmann, J./Thüring, H. (2015), *Einleitung*. In: Dies. (Hg.), *Rettung und Erlösung. Politisches und religiöses Heil in der Moderne*, Paderborn, S. 7-26.
- Levsen, S. (2019), *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975*, Göttingen.
- Monniger, D. (2019/2020), *Flexibilität, Anpassung und Selbstorganisation. Das Tavistock Institute of Human Relations und die Gruppe als therapeutisches Objekt*, In: *Mittelweg* 36. *Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 28/29(6/1), S. 92-113.
- Oelkers, J. (1996), *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 3. vollständig bearbeitete und erweiterte Auflage 1996, Weinheim/München.
- Oelkers, J./Horlacher, R. (2005), *Die Geschichte und die Legende von Summerhill*, In: Neill, A. S., *Selbstverwaltung in der Schule*, Zürich, S. 127-145.
- Osterhammel, J. (2017), *Die Flughöhe der Adler. Historische Essay zur globalen Gegenwart*, München.

- Pross, C. (2013), Dekadenz: Studien zu einer großen Erzählung der frühen Moderne, Göttingen.
- Reckwitz, A. (2015), Auf dem Weg zu einer praxeologischen Analyse des Selbst, In: Eitler, P./Elberfeld, J. (Hg.), Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung, Bielefeld, S. 31-48.
- Reichardt, S. (2014), Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren, Berlin.
- Sarasin, P. (2021), 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart, Berlin.
- Tanner, J. (2015), Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert, München.
- Tändler, M. (2015), Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik, In: Eitler, P./Elberfeld, J. (Hg.), Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung, Bielefeld, S. 85-112.
- Ullrich, H. (1999), Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn.
- Wenk, S. (2022), Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957-1973, Göttingen.
- Zymek, B. (1975), Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871-1952, Ratingen.



# **Erinnerungs- und geschichtspolitische Diskurse**



Habbo Knoch

## „Aufarbeitung der Vergangenheit“: Adornos Postulat als ein unvollendetes Projekt

„Es gibt keine deutsche Identität ohne Auschwitz“: Diese Formulierung des damaligen Bundespräsidenten Joachim Gauck im Deutschen Bundestag bei der Gedenkfeier am 27. Januar 2015 verdeutlicht, dass die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen inzwischen seitens offizieller Repräsentant\*innen<sup>1</sup> der Bundesrepublik als Bestandteil der Staatsräson betrachtet wird.<sup>2</sup> In Gaucks Formulierung wird das Historische in eine normative Aussage verwandelt: „Auschwitz“ wird *pars pro toto* als Chiffre für eine verbrecherische Tat von exzeptioneller Bedeutung im historischen Vergleich verstanden, die mit dem Begriff der „Identität“ fest in ein Gesamtbild der deutschen Geschichte eingerückt wird. Wie in der Rede des Bundespräsidenten dienen Argumente, die historische Sachverhalte betreffen, in erinnerungspolitischen Zusammenhängen häufig dazu, normative Postulate zu begründen und etwas als unstrittig für die Zukunft festzuschreiben. Es dürfte deshalb sinnvoll sein, zwischen historischen Argumenten „erster“ und „zweiter Ordnung“ zu unterscheiden. Das bildet den Unterschied zwischen einem historischen Sachurteil („Sein“) und einem historischen Werturteil („Sollen“) ab.<sup>3</sup> Gaucks Satz entspricht einem historischen Argument „zweiter Ordnung“, das auf der Interpretation eines historischen Geschehens, also auf einem historischen Argument „erster Ordnung“ fußt.

Gaucks Formulierung markiert den Höhepunkt einer in den 1980er Jahren einsetzenden Transformation der bundesdeutschen Geschichtskultur.<sup>4</sup> Gut vier Jahrzehnte lang hatten seine Vorgänger wie auch die Bundeskanzler der Republik bis zur Ansprache von Bundespräsident Richard von Weizsäcker am 8. Mai 1985 zwar die Bundesrepublik dezidiert vom Nationalsozialismus abgegrenzt, dies aber immer mit dem Tenor verbunden, ihn durch einen Neubeginn nach 1945 bereits hinreichend überwunden zu haben. Leitmotivisch hatte Konrad Adenauer diese Trennung bereits in seiner Antrittsrede als Bundeskanzler am

---

1 Sofern im historischen Kontext das inklusive Gendern eine gravierende Verzerrung der historischen Realität impliziert, wird darauf im Folgenden verzichtet.

2 Gauck (2015).

3 Vgl. Thünemann (2019).

4 Vgl. Reichel u.a. (2009); Freimüller (2021).

20. September 1949 verkündet: Einerseits wolle man „Vergangenes vergangen sein“ lassen, andererseits sei die Bundesrepublik selbst bereits ein hinreichendes Ergebnis der „nötigen Lehren“ aus dem Nationalsozialismus.<sup>5</sup> Als Ausgangspunkt eines historischen Lernens für die Demokratie, das auf einem genauen Hinsehen beruht, wurde der Nationalsozialismus auf staatspolitischer Ebene lange Zeit nicht gesehen.

Dem hielt Theodor W. Adorno 1959 die Notwendigkeit einer „Aufarbeitung der Vergangenheit“ entgegen.<sup>6</sup> Wie Gauck verknüpfte auch Adorno mehrere Ebenen des historischen Argumentierens: Seine Forderung beruhte auf einer historischen Interpretation der Vergangenheit (die historische Singularität von Auschwitz als empirisches historisches Argument „erster Ordnung“) und stellte eine Anforderung für die Zukunft auf (die Aufarbeitung als Voraussetzung einer echten Demokratisierung im Sinne eines normativen historischen Arguments „zweiter Ordnung“). Sie war zudem durch einen kritischen Gegenwartsbefund motiviert (die Kritik an einer mangelnden Aufarbeitung als bewertendes historisches Argument „dritter Ordnung“). Gegenüber Adornos zeitgenössischer Kritik beinhaltet Gaucks Aussage siebenzig Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs eine positive Bilanz des erreichten Zustandes im Umgang mit dem Nationalsozialismus: Die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen soll nicht nur verankert sein, sie ist es auch.

Adornos Forderung nach einer „Aufarbeitung der Vergangenheit“ hat sich von einer in die Zukunft gerichteten Forderung zu einer rückblickenden Erfolgsformel entwickelt, die den Prozess der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und insbesondere die Phase zwischen den 1980er und den 2000er Jahren als einen erfolgreichen und letztlich abgeschlossenen Prozess der Etablierung einer Erinnerungskultur charakterisiert und historisiert. So urteilt der Zeithistoriker Martin Sabrow selbst mit einem historischen Argument „dritter Ordnung“, Adornos Forderung könne als „erfüllt“ angesehen werden, weil sich die Auffassung durchgesetzt habe, dass die „fortdauernde Auseinandersetzung mit der historischen Schuld zweier Diktaturen einen Grundpfeiler des bundesdeutschen Selbstverständnisses bilde“.<sup>7</sup> Sabrow hat aber auch konstatiert, die nunmehr andauernde Vergewisserung mit der „lastenden Vergangenheit“ habe die „Aufarbeitung“ in eine „säkulare Religion“ transformiert, die den „tröstenden

---

5 Adenauer (1949).

6 Adorno (2013a).

7 Sabrow (2017, S. 6).

Hauch der zeitlichen Unvergänglichkeit“ ausstrahle und vor allem der Orientierung in einer „unübersichtlicher werdenden Gegenwart“ diene.<sup>8</sup>

Sabrows Befund ist widersprüchlich: Wäre die „Aufarbeitung“ im Sinne Adornos als erfüllt anzusehen, hätte sie nicht zur „säkularen Religion“ werden können. Das entspricht zwar Gaucks Aussage einer unbedingten Identitätsrelevanz von Auschwitz, nicht aber Adornos Intention einer perennierenden Aufarbeitung als gegenwartskritischer Reflexion auf das Andauern von Gewalt und Katastrophen verursachenden Kontinuitäten. Als deren Ziel sprach er zwar nur opak von einem „hellen Bewußtsein“, das es zu erreichen gelte.<sup>9</sup> Damit war aber kein affirmativer Zustand, sondern ein transformativer Prozess gemeint, um diese Kontinuitäten als „objektive“ Bedingungen des Faschismus zu überwinden. Der vorliegende Beitrag setzt deshalb einerseits an dem Gegensatz von Adorno und Gauck, andererseits an dem Widerspruch zwischen Sabrows und Adornos Verständnis von Aufarbeitung an, um zunächst auszuloten, wie sich die Intention der Aufarbeitungsformel (1.) zu ihrem Gebrauch (2.) und der Entwicklung des Paradigmas der „Erinnerung“ (3.) verhält. Vor diesem Hintergrund plädiere ich dafür, aufgrund der analytischen Attraktivität von Adornos Denkansatz (4.) die Aufarbeitungsforderung als ein unvollendetes Projekt der historischen Forschung und der Erinnerungskultur mit dem Ziel einer gegenwartsorientierten und gesellschaftskritischen Interpretation der Massengewalt des „langen“ 20. Jahrhunderts zu betrachten.

## 1. Die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ als normative Forderung

Adorno sprach von der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ erstmals im Herbst 1959 in einem Vortrag vor dem Koordinierungsrat der Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit. Eine anschließende Veröffentlichung sowie eine Radiofassung des Hessischen Rundfunks verliehen seinem Postulat im folgenden Frühjahr eine größere Reichweite. Besondere Beachtung fanden seine Überlegungen im Frühjahr 1960, da es zwischen Vortrag und Radiosendung um den Jahreswechsel zu einer Welle von mehreren Hundert antisemitischen Vorfällen gekommen war. Sie fügten sich in eine ganze Reihe antisemitischer Friedhofsschändungen und Äußerungen in der Nachkriegszeit ein. Besonders im Ausland kritisch zur Kenntnis genommen, führten sie innerhalb der

---

8 Ebd. (S. 16f.).

9 Adorno (2013a, S. 10).

Bundesrepublik zu umfänglichen Debatten. Während die Bundesregierung die Ereignisse und ihre Ursachen herunterzuspielen versuchte, stand in den Beiträgen vieler Journalisten und Politiker erstmals ein Konnex im Raum, der sich von hier aus als Reaktionsmuster in die politische Kultur der Bundesrepublik einschreiben sollte: Ließen sich die antisemitischen Vorfälle auf einen Mangel an Kenntnissen über den Nationalsozialismus und deren unzureichende Durchdringung vor allem bei der jüngeren Generation zurückführen?

Mit seinem Beitrag wandte sich Adorno gegen die trügerische und antiaufklärerische Haltung, mit dem Nationalsozialismus bereits abgeschlossen und ihn überwunden zu haben. Während der Nationalsozialismus von kommunistischer Seite nur als ein Epiphänomen kapitalistischer Herrschaftsstrukturen betrachtet wurde, hatte sich in der Bundesrepublik mehrheitlich eine pathologisierende Personalisierung der Verantwortung für den Nationalsozialismus durchgesetzt. Die personelle Vergangenheitspolitik diente bestenfalls dazu, eine als Minderheit deklarierte Gruppe der „echten“ Täter im Einzelnen zu identifizieren (und auch dies geschah faktisch immer weniger). Die alliierte Strafverfolgung verwandelte sich unter deutscher Verantwortung in eine politisch-juristische Kultur von Freisprüchen, Ermittlungsverschleppungen und Amnestierungen.<sup>10</sup>

Im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik wurde das historische Argument „zweiter Ordnung“ mehrheitsfähig, den Nationalsozialismus aus dem Kontinuum der deutschen Geschichte auszugrenzen. Entsprechend eingeschränkt waren über Jahrzehnte hinweg die Horizonte der zeithistorischen Forschung und der Geschichtskultur in der Bundesrepublik abgesteckt. Weder hatte Auschwitz darin einen Ort, noch gab es einen anderen, stehenden Eigenbegriff für die nationalsozialistischen Verbrechen, denn vom „Holocaust“ zu sprechen, setzte in der Bundesrepublik erst in den 1980er Jahren ein. Vor diesem Hintergrund betrachtete Adorno die zeitgenössische Rede von einer „vielzitierten Aufarbeitung der Vergangenheit“ mit großer Skepsis und als „höchst verdächtiges“ Schlagwort, weil sie „bis heute nicht gelang und zu ihrem Zerrbild, dem leeren und kalten Vergessen“ ausgeartet sei.<sup>11</sup> Auf der einen Seite war das ein zutreffender Befund: Nicht nur war die juristische Aufklärung der nationalsozialistischen Verbrechen faktisch zum Erliegen gekommen, auch ein Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus hatte sich nicht etablieren können. Man wolle „von der Vergangenheit loskommen“, befand Adorno. Infolgedessen hätten die Deutschen die Demokratie bislang bestenfalls funktional akzeptiert, aber nicht als „ihre

---

10 Vgl. Frei (1996).

11 Adorno (2013a, S. 21).

eigene Sache erfahren“. Sie sähen sich selbst nicht als „Subjekte der politischen Prozesse“.<sup>12</sup>

Auf der anderen Seite hat sich im Rückblick der vor allem in den 1960er Jahren erhobene Vorwurf einer „Verdrängung“ des Nationalsozialismus in dieser kategorischen Form als unzutreffend erwiesen. Bezüge in der Hoch- wie populären Kultur – am ehesten ist hier an das Tagebuch der Anne Frank in Buchform, als Theaterstück und als Kinofilm zu denken – machten den Nationalsozialismus in einem gewissen Maße öffentlich sichtbar, wenngleich dies mit bezeichnenden Engführungen verbunden waren: Insbesondere die Frage nach den Tätern und ihrem gesellschaftlichen Umfeld blieb konsequent ausgeklammert. Der gesellschaftliche Integrationskonsens beruhte auf einer „gewissen Stille“ (Hermann Lübke), mit der eine weitgehende Kontinuität der bürgerlichen Eliten gesichert werden konnte, indem deren vielfältige Verflechtungen in den NS-Herrschaftsapparat bewusst ausgeblendet, kollegial verschwiegen oder nicht hinterfragt wurden.<sup>13</sup> Dieser Kontext ist für Adornos Aufarbeitungspostulat zu vergegenwärtigen: Der Remigrant jüdischer Herkunft richtete seine Forderung nicht zuletzt an seine eigenen (akademischen) Zeitgenossen, mit denen er nach 1945 wieder in vielfältiger Form zu tun hatte.

Was Adorno an Formen einer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus beobachtete, hielt er weniger aus moralischen, sondern vielmehr aus gesellschaftsstrukturellen Gründen für unzulänglich, die seinen früheren Deutungen der modernen Gesellschaft entstammten. Wenige Jahre vor seiner Rede zur „Aufarbeitung der Vergangenheit“ war bereits der Begriff „Vergangenheitsbewältigung“ aufgekommen. Auch er war durchaus mit dem Tenor eines bisherigen Mangels verknüpft. Doch um diesen zu beheben, sollte die „Bewältigung“ nur eine zeitlich begrenzte Phase darstellen, um endgültig mit dem „Dritten Reich“ abschließen zu können. Adorno wandte sich gegen beide Varianten, einen „Schlußstrich“ unter die jüngste Vergangenheit zu ziehen: gegen das Bild des „Betriebsunfalls“ und gegen das der „Bewältigung“. Unter einer „Aufarbeitung“ des Nationalsozialismus wollte er verstanden wissen, „daß man das Vergangene im Ernst verarbeite, seinen Bann breche durch helles Bewußtsein“. Denn für Adorno war der Nationalsozialismus „noch höchst lebendig“, ob als „Gespenst“ seiner Monstrosität oder weil er „gar nicht erst zu Tode kam“.<sup>14</sup>

---

12 Ebd. (S. 14).

13 Vgl. Lübke (1983).

14 Adorno (2013a, S. 10).

Diesen Zeitbefund – ein historisches Argument dritter Ordnung, mit dem er den bisherigen Umgang mit dem Nationalsozialismus bewertete – verknüpfte der Frankfurter Philosoph mit einem weitreichenden historischen Argument erster Ordnung: Der Faschismus lebe so lange nach, weil die „objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen fortbestehen“, die zu ihm geführt hätten. Eine rein „subjektive Aufklärung“, die sich auf die „bloße Idee [...] von Freiheit und Humanität“ stütze, reiche keinesfalls aus, wenn nicht auch die hinter dem „faschistischen Potential“ stehenden „Interessen“ aufgedeckt würden.<sup>15</sup> Eine „Aufarbeitung der Vergangenheit“ konnte demnach für ihn nichts anderes meinen als eine Aufarbeitung der Gegenwart in der Perspektive ihrer historischen und bis in die eigene Zeit hineinreichenden, selbst die Zukunft bedrohenden Kontinuitäten einer „objektiven Gewalt“. Nicht zuletzt warnte Adorno vor den möglichen Folgen der atomaren Bewaffnung als Gefahr einer kollektiven Selbstvernichtung. 1945 hatte demnach zu keinem Bruch geführt, sondern zum Überdauern von Strukturen, „unmittelbaren“ Interessen, die einer genauen Aufklärung bedürften. Dementsprechend mündete sein Plädoyer in dem Satz: „Aufgearbeitet wäre die Vergangenheit erst dann, wenn die Ursachen des Vergangenen beseitigt wären. Nur weil die Ursachen fortbestehen, ward sein Bann bis heute nicht gebrochen.“<sup>16</sup>

## **2. „Coming to terms with the past“: Die späte Karriere einer Formel**

Über die Jahrzehnte hinweg hat sich die Rede von der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ bis ins Englische hinein zu einer der wirkmächtigsten Formeln entwickelt, um den Umgang der deutschen Gesellschaft mit dem Nationalsozialismus und, seit 1989/90 in wechselseitigem Bezug, auch mit dem SED-Regime zu bestimmen. Sie hat nicht nur im Zuge internationaler Transitional-Justice-Prozesse seit den 1970er Jahren eine größere Verbreitung gefunden, sondern darin auch als Leitkategorie – im Unterschied zu den Jahren nach 1945 – bei der Entwicklung eines mehrdimensionalen Umgangs mit einer gewalthaften Vergangenheit auf juristischer, sozialer und kultureller Ebene gedient. Sie selbstkritisch aufzuarbeiten und dabei eigene Verbrechen wie die Gewalt- und Konfliktgeschichte auch aus der Perspektive der Opfer zu thematisieren, war mit

---

15 Ebd. (S. 26).

16 Ebd. (S. 27).

der Annahme verknüpft, dass dies für die weitere Entwicklung post-violenter Gesellschaften besser ist, als sie zu vergessen oder zu verdrängen.

Derart im Sinne eines historischen Arguments „zweiter Ordnung“ zu sprechen, bedeutete eine weitgehend neue Haltung im Umgang mit Krieg, Gewalt und Verbrechen, die sich nach 1945 zunächst gegenüber einem heroisierenden Umgang mit Krieg und Gewalt durchsetzen musste.<sup>17</sup> Die Heroisierung des gewaltsamen Todes im Krieg hatte seit der Begründung einer nationalstaatlichen Geschichtskultur im frühen 19. Jahrhundert einer positiven Identitätsstiftung gedient. Neben den Heldentaten war im 20. Jahrhundert zunehmend auch das Leiden von Soldaten und von Zivilist\*innen im Krieg als „Opfer“ für Staat und Nation stilisiert und verehrt worden. Nach 1945 hat sich jedoch – auch im Zuge der Ausprägung einer globalen Holocaust-Erinnerung – vor allem seit den 1970er Jahren die Sakralisierung von den Toten militärischer Gewalt zum Gedenken an Zivilist\*innen verschoben, die von staatlichen Instanzen oder in deren Namen unschuldig verfolgt und ermordet wurden. Gegenüber einer als heldenhaft betrachteten Identifikation mit dem Krieg rückte ein moralisch, politisch und rechtlich als verbrecherisch klassifiziertes Verständnis von Gewalt in den Vordergrund – eine postnationale Sakralisierung wehrloser Opfer hat zumindest in der Bundesrepublik die nationalistische Heroisierung des Soldatischen verdrängt.

Martin Sabrow hat dies als „radikalen Wechsel von einer heroisch verfassten Stolzkultur zu einer opferorientierten Schamkultur“ und als Kern eines Prozesses beschrieben, in dem die „Vergangenheitsaufarbeitung“ zum „Epochenbegriff“ geworden ist.<sup>18</sup> Den begrifflichen Durchbruch des Aufarbeitungsparadigmas datiert Sabrow auf die zweite Hälfte der 1980er Jahre und den Anfang des folgenden Jahrzehnts. Als Indiz dafür, wie eng dies mit dem Ende der DDR und, ganz konkret, mit der „Aufarbeitung“ der Tätigkeit des Ministeriums für Staatssicherheit verbunden war, zitiert er ein Gesetz der DDR-Volkskammer vom August 1990.<sup>19</sup> Daran macht Sabrow drei Merkmale des neuen Redens von der „Aufarbeitung“ fest: Im Fokus stand eine personenbezogene Bestandsaufnahme des DDR-Regimes, um Verantwortliche dingfest zu machen. Sie war dadurch motiviert, die Wiederkehr dieses Regimes oder ähnlicher Herrschaftsformen als eine Lehre aus der Geschichte zu verhindern. Und schließlich waren „Erkenntnis und Interesse“ so eng miteinander verknüpft, dass eine grundlegende Funktion der

---

17 Vgl. Meier (2010).

18 Sabrow (2013a, S. 504).

19 Ebd. (S. 497).

Geschichtswissenschaft, Normen zu hinterfragen, statt sie zu begründen, nicht mehr zum Tragen kommen konnte. Die Abweichungen zu Adornos Ansatz einer Strukturanalyse der „objektiven Gewalt“ sind offensichtlich.

Sabrows These einer breiteren Verwendung des Aufarbeitungs-Begriffs erst seit den 1980er Jahren lässt sich zwar mit verschiedenen Indikatoren weitgehend bestätigen, aber der von ihm konstatierte Durchbruch ist keineswegs eindeutig feststellbar. Im Google Books N-Gram Viewer<sup>20</sup> findet sich die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ erstmals ab 1980 mit einem leichten Anstieg im folgenden Jahrzehnt, der bis in die 2000er Jahre deutlich zunahm und seither abflacht. Ein ähnliches Bild ergibt sich für das quantitativ aber kaum ins Gewicht fallende Kompositum „Vergangenheitsaufarbeitung“. Allerdings taucht der seit den 1950er Jahren öffentlich gebräuchlicher erscheinende Begriff der „Vergangenheitsbewältigung“ in dieser Statistik ebenfalls erst seit Ende der 1980er Jahre auf, wengleich mit einem ähnlichen Verlaufsbild. Aber auch im allgemeinen Zeitungskorpus des „Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache“ (DWDS) finden sich „Aufarbeitung“ oder „Aufarbeitung der Vergangenheit“ erst signifikant und mit einem deutlichen Anstieg um 1990, bevor ihr Gebrauch wieder abflacht, um seit Mitte der 2000er Jahre erneut leicht zuzunehmen. Dieser letzte Anstieg entfällt bei dem Wort „Vergangenheitsaufarbeitung“, das nur zwischen 1986 und 1996 häufiger verwendet wurde, aber im absoluten Vergleich nur sehr selten vorkommt. „Vergangenheitsbewältigung“ findet sich im DWDS-Zeitungskorpus zwar bereits mit leicht steigender Tendenz seit den 1960er Jahren, aber ebenfalls mit einem Höchstwert um 1990. Betrachtet man nur „Die Zeit“, findet sich die Formel „Aufarbeitung der Vergangenheit“ bis 1980 ganze neun Mal. Bis 1990 sind es insgesamt 25 Einträge. Der größte Zuwachs tritt im folgenden Jahrzehnt mit 46 weiteren Verwendungen ein – im Schnitt also gut einmal in jeder zehnten Ausgabe. Seit 2000 liegt die Häufigkeit unter dem Niveau des vorherigen Jahrzehnts, aber deutlich über der Phase bis 1990. Allerdings ergibt sich hier ein vor allem quantitativ anderes Bild für den Begriff der „Vergangenheitsbewältigung“: Mit 1022 Verwendungen bis 2018, davon 906 seit 1980, findet er weit aus häufiger Verwendung als die Aufarbeitungsformel. Zudem ist ein Anstieg, wenn auch zunächst langsam, bereits früher feststellbar. Allein in den 1980er Jahren kommt die „Vergangenheitsbewältigung“ doppelt so häufig vor wie die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ insgesamt von 1946 bis 2018. Den größten Sprung macht der Bewältigungsbegriff in den 1990er Jahren, mit einem deutlichen Rückgang seit 2000, durch den das Niveau der 1980er Jahre wieder erreicht

---

20 <https://books.google.com/ngrams/>.

wurde. Ein anderes Bild zeigt sich im „Spiegel“: Auch hier gab es für die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ und die „Vergangenheitsbewältigung“ einen starken Anstieg in den 1990er Jahren, mit zaghaften Anfängen in den 1970er Jahren. Aber im „Spiegel“ ist die Aufarbeitungsformel insgesamt und mit einem deutlichen Anstieg im Vergleich seit den 2000er Jahren um ein Drittel häufiger vertreten als die „Vergangenheitsbewältigung“.

Im Bundestag hingegen machte die Rede von der „Vergangenheitsbewältigung“ bereits einen ganz deutlichen Sprung in den 1970er Jahren, während die Verwendung in den folgenden Jahrzehnten im Durchschnitt auf einem ähnlichen Niveau blieb. Ein Sprung wie in der „Zeit“ oder dem „Spiegel“ um oder nach 1990 ist in der parlamentarischen Debatte nicht feststellbar. Anders als im „Spiegel“, aber ähnlich wie in der „Zeit“ benutzten die Abgeordneten den Bewältigungsbegriff um zwei Drittel häufiger als die Aufarbeitungsformel. Besonders oft jedoch wurden beide Begriffe, besonders aber die „Aufarbeitung“ nicht verwendet: Zwischen 1970 und 1990 wurde im Bundestag insgesamt 13 Mal, seitdem bis 2017 nur 103 Mal von einer „Aufarbeitung der Vergangenheit“ gesprochen, dafür aber zwischen 1970 und 2017 immerhin 421 Mal von der „Vergangenheitsbewältigung“. Zusammen 537 Verwendungen beider Ausdrücke zwischen 1970 und 2017 bedeuten im Durchschnitt elf Äußerungen pro Jahr, wobei eine debattenabhängige Häufung zu bestimmten Zeitpunkten noch nicht berücksichtigt ist.

Insgesamt erweisen sich die 1980er Jahre als Latenzphase für die Aufarbeitungsformel. Im folgenden Jahrzehnt erfuhren die Begriffe ihre häufigste Verwendung – ein Indiz für einen großen Orientierungsbedarf, um einen mit ihnen gemeinten Sachverhalt des Umgangs mit der (jüngsten) Vergangenheit festzustellen und diskursiv zu verankern. Die häufige Verwendung dürfte im Wesentlichen auf den Impuls der Diskussionen über den Umgang mit der Geschichte der DDR und des SED-Regimes zurückzuführen sein. Aber zwischen dem Eindruck eines scheinbar omnipräsenten Bezugs auf die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ als „Epochenbegriff“, zumal in Bildungskontexten und in erinnerungspolitischen Debatten, und ihrer tatsächlichen Präsenz in Zeitungen, Lexika und anderen Drucktexten besteht eine erhebliche Diskrepanz. Auffällig ist dabei, dass in der „Zeit“ und im Bundestag einerseits, im „Spiegel“ andererseits unterschiedliche Präferenzen für „Bewältigung“ oder „Aufarbeitung“ ausgeprägt waren. Keineswegs hat sich die Aufarbeitungsformel gegenüber dem Bewältigungsbegriff durchgesetzt. Quantitativ steht sie dabei in der Regel hinter Letzterem zurück. Von einer übermäßig häufigen Verwendung – zumal im politischen Debattenkontext – kann auch nicht die Rede sein. Während für das SED-Regime zumindest begrifflich eine „Aufarbeitung“ gefordert wurde, hat sich dieser Konnex für

den Umgang mit dem Nationalsozialismus erst spät, nicht einheitlich und als retrospektive Erfolgsbilanz etabliert.

### **3. „Erinnerung“ als „Epochenbegriff“ und ein wachsendes Unbehagen**

Trotz der semantisch insgesamt begrenzten Reichweite – zumindest im Bereich von Publikationen, Presse und Bundestag – hat Adornos Intervention und deren Rezeption dazu beigetragen, den Blick von einer „Vergangenheitsbewältigung“, die auf eine Engführung der Verantwortlichen ausgelegt und zeitlich terminiert war, auf die gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung einer dauerhaften Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus gelenkt zu haben. Allerdings ist nicht „Aufarbeitung“, sondern „Erinnerung“ zum „Epochenbegriff“ avanciert. Dies ging mit einer Ausrichtung der Erinnerungskultur auf die Opfer einher, deren autobiographische Perspektive – eine der Kernforderungen der frühen Gedenkstättenbewegung in den 1980er Jahren<sup>21</sup> – seither den Kompass der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus bildet. Statt der Herrschaftsstrukturen ist das Schicksal der Verfolgten in den Mittelpunkt gerückt. Gleichzeitig hat die bereits am 8. Mai 1985 von Richard von Weizsäcker ausgerufene Pflicht zur individuellen, identitätsstiftenden Erinnerung – „eines Geschehens so ehrlich und rein zu gedenken, daß es zu einem Teil des eigenen Innern wird“<sup>22</sup> – zunehmend an Einfluss gewonnen.

Materialisiert hat sich das Paradigma der opferbezogenen Erinnerung in einer vielfältigen Landschaft und großen Bandbreite aus physischen, kulturellen und digitalen Gedächtnisorten, die von staatlichen, zivilgesellschaftlichen und privaten Trägern verantwortet werden und ein breites Spektrum zwischen hochgradigen Formen der moralischen Emotionalisierung und reflexiven Herangehensweisen beinhalten. Nicht zuletzt in den Gedenkstätten äußert sich das Paradigma der Erinnerung in einer Authentizitätskultur, die Spuren und Zeugnisse des Leidens als quasi-reliquiale Brücken in eine immer fernere Vergangenheit bereitstellt.<sup>23</sup> Die Aura des Authentischen konkurriert mit einem Primat wissenschaftlicher Sachlichkeit, das sich auf quellenbasierte Informationen und ein detailliert erschlossenes Objektwissen stützt. Eine kognitive Auseinandersetzung, ohne die zumindest Adornos Aufarbeitungspostulat nicht vorstellbar ist,

---

21 Vgl. Knoch (2010); Wüstenberg (2017).

22 Weizsäcker (1985).

23 Vgl. Garbe (2015); Siebeck (2015); Knoch (2020, S. 55-112).

steht somit an den historischen Orten der Verbrechen im Spannungsfeld vieler sensorischer, ästhetischer und emotionaler Impulse.<sup>24</sup> Das von Gauck formulierte historische Argument zweiter Ordnung wird an diesen Orten nicht nur mit einem autoritativen Gestus vermittelt, sondern auch durch ein sensorisches Erlebnis der (vermeintlichen) Unmittelbarkeit spürbar.<sup>25</sup> Mit Adorno entspricht dies aber eher einer subjektiven Bewältigung als einer objektiven Aufarbeitung.

Im Zenit des Aufstiegs der Erinnerung zum Leitmotiv der bundesrepublikanischen Geschichtskultur setzte jedoch um 2010 eine zunehmende Kritik an diesem Paradigma ein. Die Debatte um die Formen des Umgangs mit dem Nationalsozialismus hat sich auf historische Argumente dritter Ordnung verlagert: Es geht um die kritische Bewertung von Erfolgen und Grenzen sowie Einordnungen und Gewichtungen im Kontext der Geschichte der Bundesrepublik. Was Aleida Assmann als „Unbehagen“ an der Erinnerungskultur bezeichnet hat<sup>26</sup>, fasst zahlreiche skeptische Stimmen zusammen, die sich gegen ein Übermaß an Opferidentifizierung wandten, eine ritualhafte Erstarrung konstatierten und einen Mangel an gegenwartsbezogener Reflexion beklagten. Als einer der prononciertesten Vertreter in dieser Debatte hat Volkhard Knigge kritisiert, „Erinnerung“ sei zu einer „moralisch aufgeladenen, diffusen Pathosformel“ geworden, die sich in Akten einer „sprachlosen Einschwörung“ äußere.<sup>27</sup> Die gegenwärtige Erinnerungskultur habe die „emanzipatorischen Aufklärungs- und Einspruchspotenziale historischer Erkenntnis zugunsten von Vergemeinschaftung und kollektiver Identität in den Hintergrund“ gedrängt. Statt „Wissen und Begreifen“ zu fördern, diene diese Form des Rememberns lediglich einem „antiquarischen und affirmativen“ Zweck.<sup>28</sup>

Jüngst hat sich diese Debatte noch einmal zugespitzt. So wird bestritten, dass sich die Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus als Paradigma mit einer hinreichenden gesellschaftlichen Wirksamkeit tatsächlich in einer Weise etabliert habe, wie es Gaucks zu Beginn zitierte Formulierung impliziert. Während die Philosophin Susan Neiman in ihrem Buch „Learning from the Germans“ die deutsche Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zum Vorbild für andere Staaten erklärt hat<sup>29</sup>, hält der Soziologe Samuel Salzborn angesichts des

---

24 Vgl. Assmann/Brauer (2011); Knoch (2020, S. 113-150).

25 Vgl. Drecoll u.a. 2019; Sabrow/Saupe (2016).

26 Assmann (2020).

27 Knigge (2010, S. 10).

28 Ders. (2022, S. 14, 32).

29 Neiman (2020).

Aufstiegs von Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus eine solche Erfolgsgeschichte für einen Mythos, der die jahrzehntelange Weigerung der Deutschen verdecken solle, ihre Schuld anzuerkennen.<sup>30</sup> Auch Per Leo lehnt jeglichen Stolz auf die geleistete „Aufarbeitung“ ab. Die Deutschen – gemeint ist dabei vor allem die deutsche Politik – bewegten sich in einem „Wohlfühlquadrat von Täterdämonisierung, Opferidentifikation, Demokratiestolz und Ambivalenzabwehr“, das eine differenzierte Wahrnehmung des Holocaust ebenso wenig zulasse wie die Entwicklung eines politisch verantwortungsvollen Umgangs der Bundesrepublik mit den modernen Bedingungen der Migrationsgesellschaft und der postkolonialen sowie postimperialen Konflikte.<sup>31</sup>

In eine ähnliche Richtung weist die Kritik des Berliner Autors Max Czollek. Er hat die Institutionalisierung des Erinnerns an die Opfer des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik zuletzt als „Versöhnungstheater“ beschrieben: Die vielfältige Erinnerungskultur diene einem „Theater deutscher Selbstentlastung“, das von einer „Sehnsucht nach einer positiven Nationalgeschichte“ und nach einem unverkrampften Verhältnis zu ihr getragen werde.<sup>32</sup> Czollek kritisiert eine „Entkopplung von symbolischer Ebene und Realität“, weil die Erinnerungskultur als eine „Reihe von Ersatzhandlungen“ nur dem Ziel einer „Wiedergutwerdung ohne Wiedergutmachung“ gedient habe.<sup>33</sup> Die deutsche Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen sei demnach zwar von einigem guten Willen motiviert, aber dennoch vom Primat eines nationalen Egoismus dominiert. Vergangenheit und Gegenwart würden letztlich voneinander entkoppelt, indem ein gleichsam virtueller Raum „regulierter Sichtbarkeit“ entstanden sei, die den Prämissen einer deutschen Normalisierungssehnsucht folge und den „erinnerungspolitischen Aufbruch der 1968er-Generation“ verdrängt habe.<sup>34</sup>

Salzborn, Leo und Czollek kritisieren im Sinne eines historischen Arguments dritter Ordnung den von Gauck erweckten Eindruck einer erfolgreichen Integration der nationalsozialistischen Verbrechen in das deutsche Selbstverständnis als eine Form trügerischer Verdrängung. Versöhnung statt Aufarbeitung ist demnach zum inneren Programm des Paradigmas der Erinnerung geworden. Ihre normativen und letztlich empirischen Ableitungen aus dieser Kritik, die Adornos Wahrnehmung von 1959 reaktualisiert, als er sich gegen das Streben

---

30 Salzborn (2020).

31 Leo (2021, S. 238).

32 Czollek (2023, S. 155, 56).

33 Ebd. (S. 45).

34 Ebd. (S. 91, 13).

nach einer „Bewältigung“ der Vergangenheit wandte, sind unterschiedlich. Salzborn fordert eine kritische Bewusstmachung von Antisemitismus und Rassismus sowie ihrer Ursachen, Leo mehr Selbstkritik und Pluralismus in der Erinnerungskultur sowie eine Öffnung des historischen Bewusstseins für koloniale Gewaltverbrechen, Czollek die Anerkennung einer unüberbrückbaren Grenze zwischen den Opfern der Shoah und ihren Nachfahren auf der einen, den nicht-jüdischen Deutschen auf der anderen Seite. Ungeachtet dieser Unterschiede dürften sie die Auffassung teilen, dass die objektive „Aufarbeitung“ im Sinne Adornos durch eine „subjektive Bewältigung“ verdrängt worden ist, indem sich „Erinnerung“ zu einer affirmativen semantischen Klammer für eine positive historische Identitätsbildung entwickelt hat.

Im Rahmen der jüngsten Kritik an dem bestehenden Erinnerungsparadigma, das die nationalsozialistischen Verbrechen und insbesondere den Holocaust ins Zentrum stellt, sind noch radikalere Forderungen als diejenigen von Knigge, Salzborn, Leo oder Czollek erhoben worden. Für den Politologen Michael Kohlstruck ist inzwischen die – mit Adornos Aufarbeitungspostulat verbundene – „Entgrenzbarkeit“ der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus hin „zu einem Einspruch gegen das politische System [...] gegenstandslos geworden“, da die Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus zur Staatsräson geworden sei.<sup>35</sup> Er leitet daraus ab, das „negative Gedächtnis“ solle durch eine „Erinnerung an den erfolgreichen und gescheiterten, widersprüchlichen, konflikthaften, aber eben auch andauernden und insofern zukunfts-offenen Lernprozess der Demokratie“ abgelöst werden. Die Massenverbrechen müssten darin zwar integriert werden, ohne jedoch weiterhin eine „zentrale Sichtachse“ zu bilden.<sup>36</sup> Die These der „Singularität von Auschwitz“ betrachtet Kohlstruck lediglich als ein in den 1980er Jahren entstandenes „geschichtsphilosophisch-religiöses Deutungsmuster“.<sup>37</sup> Damit wird einer These, die auch Adorno vertreten hat, ihre Begründung durch historische Argumente erster Ordnung abgesprochen.

In eine ähnliche Richtung weist die jüngste Debatte über den Stellenwert der Aufarbeitung des Kolonialismus in der Bundesrepublik.<sup>38</sup> Ihr Tenor ist, dass eine hegemoniale Erinnerung an den Holocaust in der Bundesrepublik wie im globalen Norden insgesamt die Erinnerung an die Verbrechen des Kolonialismus überschattet und zu deren Unsichtbarkeit beigetragen hat. Die Singularitätsthese

---

35 Kohlstruck (2017, S. 6).

36 Ebd. (S. 8).

37 Ebd. (S. 6).

38 Vgl. Neiman/Wildt (2022).

wird dafür im Sinne eines normativen historischen Arguments zweiter Ordnung als ursächlich betrachtet und deren Überwindung angestrebt. Das zugrundeliegende historische Argument erster Ordnung – die historische Sonderrolle von „Auschwitz“ und der mit diesem Signalwort verbundenen Verbrechen – wird bestritten. Die Singularitätsthese lasse eine differenzierte Wahrnehmung von Kontinuitäten, Zusammenhängen und Gemeinsamkeiten, die über den Zeitraum von 1933 bis 1945 hinausweisen, nicht zu und begründe eine Hierarchie des Erinnerns, ohne selbst historisch hinreichend begründbar zu sein. Ebenso apodiktisch wie polemisch wird hier versucht, die historischen Argumente erster und zweiter Ordnung zu entkoppeln, um die moralische Forderung nach einer besonderen Verpflichtung zu „Aufarbeitung“ oder „Erinnerung“ zu relativieren. An diesem Punkt ist schließlich nicht mehr nur Adornos Projekt der „Aufarbeitung“ entkernt, sondern wird auch dessen historische Basis in Frage gestellt.

#### **4. Die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ als analytischer Denkansatz**

Das Paradigma der „Erinnerung“ steht, so lassen sich die durchaus heterogenen kritischen Stimmen zusammenfassen, gerade deshalb so sehr in der Kritik, weil sich die Forderung nach einer „Aufarbeitung der Vergangenheit“ weder als „Epochenbegriff“ noch im Sinne von Adornos Postulat durchgesetzt hat. Nimmt man die Kritik an dem Verlust zivilgesellschaftlicher Strukturen, gesellschaftspolitischer Gegenwartsrelevanz und strukturkritischen Impulsen hinzu, ging die Institutionalisierung der „Erinnerung“ damit einher, Adornos Anspruch einer gesellschaftlich tiefgründigen und transformativen „Aufarbeitung“ gerade von den erinnerungskulturellen Repräsentationen der Vergangenheit abzuspalten. Spätestens seit den 1990er Jahren – also parallel zur öffentlichen Verbreitung der Aufarbeitungsformel – verlor Adornos strukturelle Perspektive auf die Bedeutung der „objektiven Gewalt“ für die Geschichte des 20. Jahrhunderts signifikant an Bedeutung: „Die Auseinandersetzung mit den Irrwegen des 20. Jahrhunderts“, so Martin Sabrow, „hat ihren Anspruch auf eine kritische Bewältigung der Vergangenheit in die Realität einer selbstgewissen Bestätigung der Gegenwart eingetauscht.“<sup>39</sup>

Nach Sabrow dient diese Entwicklung einer kollektiven Identitätsstiftung: „Im Zeichen des Geschichtsbooms hat sich [...] die Vergangenheitsbewältigung mehr und mehr in eine Vergangenheitsbemächtigung verwandelt, die dem Gewesenen seine wichtigste Eigenschaft nimmt: die unwiederholbare Entrücktheit.“<sup>40</sup>

---

39 Sabrow (2017, S. 6).

40 Ebd. (S. 16).

Erinnerung ist demnach nicht nur an die Stelle einer reflexiven, gegenwartskritischen Aufarbeitung getreten, sondern hat sich vom Ideal eines zweckfreien Gedenkens um der Opfer willen entfernt und die Rolle einer staatlich moderierten und alimentierten gesellschaftlichen Integrationsressource übernommen. Wenn hierbei von „Aufarbeitung“ die Rede ist, wird sie im Mantel der Erinnerung für die Sehnsucht nach einer Nationalgeschichte mit einem erfolgreichen Fluchtpunkt genutzt.

Gemessen an Adornos Anspruch ist die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ zu einer entkernten Formel geworden. So wird man seinem Anspruch, historische Argumente erster und zweiter Ordnung reflexiv miteinander zu verknüpfen, nicht gerecht, wenn die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ lediglich für die Geschichtswissenschaft in Anspruch genommen wird, wie dies Magnus Brechtken in einem einschlägigen Kompendium getan hat. Ausdrücklich grenzt er dort die „Vergangenheitsaufarbeitung“ als geschichtswissenschaftlichen Forschungsgegenstand von der „Erinnerungskultur“ ab.<sup>41</sup> Die Aufarbeitung sei „im neutralen Sinne einer fortwährenden rationalen Analyse mit geschichtswissenschaftlicher Methodik“ oder kurz als „Kombination aus Quellensicherung, Analyse und Diskussion“ zu verstehen.<sup>42</sup> Es handele sich um einen „fortgesetzten Prozess kumulativer Wissenserweiterung“.<sup>43</sup> Dem liegt ein grundsätzlich anderes Verständnis von Aufarbeitung zugrunde, als Adorno es entwickelt hat. Brechtken stellt einen gesellschaftlichen Transformationsprozess seit den 1970ern unter den Verdacht, nicht zur Aufarbeitung der Vergangenheit gerechnet werden zu können, weil er sich nicht im Rahmen der Geschichtswissenschaft ereignet hat oder durch diese normiert und kontrolliert worden ist.

Ein solches Verständnis verengt die von Adorno ausgelegte Perspektive entscheidend und marginalisiert jene Prozesse, in denen versucht wurde und wird, ihr gerade nicht durch eine Eingrenzung auf historische Erkenntnisgewinne erster Ordnung zu entsprechen. Anders als Brechtken es nahelegt, hat nur ein gesellschaftspolitischer Prozess, der sich zunächst in einem weiten Sinne an Adornos „Aufarbeitung der Vergangenheit“ orientierte, seit den 1970er Jahren dazu beigetragen, dass auch innerhalb der Geschichtswissenschaft eine „Aufarbeitung“ zumindest im Sinne einer umfassenden empirischen Untersuchung des Nationalsozialismus und sukzessive auch seiner Verbrechen überhaupt möglich geworden ist. „Sachurteil“ und „Werturteil“, historische Argumente erster und zweiter Ordnung nicht kategorisch voneinander zu trennen, war eine wesentliche Voraussetzung dafür, zumindest

---

41 Brechtken (2021, S. 9).

42 Ebd. (S. 9).

43 Ebd. (S. 10).

die Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen in der bundesrepublikanischen Geschichts- und politischen Kultur zu verankern. Erst das von Sabrow kritisierte „Zusammenwirken von Geschichtspolitik, Gedenkkultur und Zeitgeschichte“ hat dazu geführt<sup>44</sup>, dispositive Grenzen der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft zu überwinden, in denen die Opfer des Nationalsozialismus jahrzehntelang einen blinden Fleck darstellten.<sup>45</sup> Dies war gerade keine Leistung der Geschichtswissenschaft im Sinne historischer Argumente erster Ordnung, sondern einer Verknüpfung von historischen Argumenten aller drei Ordnungen: historischer Befunde, moralischer Postulate und der Kritik am gesellschaftlichen Beschweigen der Verbrechen.

Wie genau aber die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ schließlich aussehen sollte, hat Adorno nicht weiter konkretisiert. Der Tenor seiner Überlegungen war zwar eine gesellschaftskritische Gesamtperspektive, aber er blieb dennoch halbherzig, wenn es um die Durchführung und die Konsequenzen seines Ansatzes ging. Allerdings bewegte sich Adorno in den folgenden Jahren immer mehr auf eine historische These zu, nach der für ihn die „bürgerliche Kälte“ den eigentlichen Kern des nationalsozialistischen Erfolgs darstellte.<sup>46</sup>

Adornos Text von 1959 lässt sich somit auf zwei Weisen lesen: Eine starke Lesart müsste jede Form des Erinnerns an die nationalsozialistischen Verbrechen mit einer Auseinandersetzung mit den Strukturen der Gegenwart und ihrer Überwindung verbinden. Um eine „Aufarbeitung“ könnte es sich demnach nur dann handeln, wenn die in die Gegenwart reichenden Ursachen der nationalsozialistischen Herrschaft und ihrer Massengewalt erkannt und überwunden werden. In diesem Sinne verstanden viele derjenigen ihr Engagement, die in den 1960er und 1970er Jahren eine mangelnde „Aufarbeitung der Vergangenheit“ kritisierten und gegen die personelle Renazifizierung sowie das Überdauern faschistischer, nationalsozialistischer und autoritärer Strukturen in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft kämpften; das konkrete Erinnern an die Opfer des Nationalsozialismus und eine fundierte Auseinandersetzung mit seinen Strukturen sowie der Ermöglichung seiner Verbrechen traten dabei allerdings häufig in den Hintergrund.

Eine gemäßigtere Lesart der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ hat vor allem seit den 1980er Jahren einen engen Zusammenhang von personalisierter, opferbezogener Erinnerung, Empathie und Demokratie betont. Adorno hat dem selbst durch weitere Texte in den 1960er Jahren Vorschub geleistet, in denen er die „Erziehung

---

44 Sabrow (2013b, S. 10).

45 Vgl. Berg (2003).

46 Vgl. Gruschka (1994); Knoch (2021); Gruschka u.a. (2021); Kohpeiß (2023).

nach Auschwitz“ als ein großes Projekt zum kollektiven Erlernen von Empathie vertrat.<sup>47</sup> Womöglich tat er dies aus der Einsicht heraus, dass sich die radikalere Lesart der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ zwar in manchen Kreisen des studentischen Protests und der politischen Linken wiederfand, aber Adorno, der sich mit dieser Bewegung ohnehin nicht anfreunden konnte, dies selbst nicht für zielführend und für zu wenig fundiert hielt. Allerdings erschien es ihm womöglich auch als unrealistisch, die starke Lesart gesamtgesellschaftlich durchzusetzen. Empathie im Sinne einer opferbezogenen Erinnerung bildete den kleineren gemeinsamen Nenner gegenüber der Aufarbeitung.

Zwischen Adornos erklärtem Ziel, die Menschen zu mündigen Demokraten zu machen, und der Überwindung von Strukturen, die gerade keine „autonome Subjektivität“ erlaubten, bestand für ihn ein unlösbarer Konnex, dem letztlich nur durch die Aufdeckung historischer Zusammenhänge auf den Grund zu kommen war. Deshalb ist Adornos Forderung nach einer „Aufarbeitung des Nationalsozialismus“ nicht nur als nur eine normative Deutung im Sinne der historischen Argumente zweiter und dritter Ordnung zu verstehen. Eine echte Demokratisierung war in seinen Augen ohne eine konsequente Aufarbeitung nicht möglich, die nicht allein auf moralische Kompetenzen oder eine sozialpsychologische Disposition wie Empathie zielte, sondern auf ein kognitives Verständnis gesellschaftlicher Strukturen angewiesen war. Dies konnte letztlich für Adorno nur eine solche historische Argumentation erster Ordnung leisten, die den Nationalsozialismus in eine größere Entwicklungsperspektive der bürgerlichen Gesellschaft, ihrer Widersprüche und ihrer Gewaltpotenziale einbettete, mit den Katastrophendrohungen der Gegenwart verknüpfte und dabei weder den Engführungen der sozialistischen Kritik am Kapitalismus noch den Schuldabwehrversuchen der Deutschen erlag.

Dieser Denkansatz begründet auch die anhaltende analytische Attraktivität von Adornos Aufarbeitungspostulat, denn das Oszillieren zwischen der Erklärung von Auschwitz als einer bis dahin historisch singulären Katastrophe und der Analyse bis in die Gegenwart reichender Strukturen von Unterdrückung und Selbsterstörungspotenzialen kann sich gerade im Zeichen der jüngsten Debatten vom Kolonialismus bis zum Klimawandel als ein ebenso sinnvoller wie produktiver Denkraum erweisen. Adornos Motivation, die „Ursachen“ von Auschwitz zu verstehen, das er ebenfalls *pars pro toto* als Chiffre, aber ungleich spezifischer als Gauck für die Folgen der Machtstrukturen der bürgerlichen Gesellschaft nutzte, war konkret und singulär auf dieses Ereignis bezogen. Es sollte aber zugleich Aufschluss über die Bedingungen der Gesamtgefährdung von Menschen oder seiner ganzen Gattung bringen, um den

---

47 Vgl. v.a. Adorno (2013b).

Blick auf darüber hinausreichende Gewaltverbrechen zu öffnen. Die normative Forderung der Aufarbeitung im Sinne eines historischen Arguments zweiter Ordnung verweist dabei immer zurück auf die Grundlegung durch ein historisches Argument erster Ordnung, das aber der Sache nach noch nicht hinreichend bestimmt ist, um dem Anspruch gerecht zu werden, ein „helles Bewußtsein“ zu erreichen.<sup>48</sup>

## 5. Fazit: Die Suche nach den „objektiven Bedingungen“ der Gewalt

Adornos Impuls zur „Aufarbeitung der Vergangenheit“ wird inzwischen oft nur noch als Merkmal einer bestimmten Phase im Prozess der Etablierung des Erinnerns historisiert. So sehen selbst relevante Stimmen aus dem Feld der Gedenkstätten und der zeithistorischen Forschung eine bestimmte Phase der Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen als abgeschlossen an, die mit dem Begriff der „Aufarbeitung“ verbunden wird. Für Günter Morsch ist die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus nicht mehr Teil eines „emotional ausgetragenen Generationenkonflikts“, in dem unterschiedliche Gesellschaftsmodelle verhandelt wurden.<sup>49</sup> Oliver von Wrochem konstatiert, ein „Großteil des gesellschaftskritischen Potentials von Gedenkstätten“ sei verloren gegangen.<sup>50</sup> Laut Ulrich Herbert lässt sich das „Ethos des staatskritischen, zivilgesellschaftlichen Engagements der Bürger“ für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ohnehin nicht „dauerhaft konservieren“.<sup>51</sup>

Während sich das Paradigma eines kollektiven Erinnerns etabliert hat und dafür seit mehr als einem Jahrzehnt massiv aus verschiedenen politischen und intellektuellen Lagern von rechts bis links kritisiert wird, ist die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus von jenem grundsätzlichen struktur- und gesellschaftskritischen Bias seiner „Aufarbeitung“ weitgehend entkoppelt worden, den Adorno ihr einschreiben wollte. Unter einer „Aufarbeitung der Vergangenheit“ wird inzwischen wahlweise das verstanden, was auch unter „Erinnerung“ subsummiert wird, eine geschichtswissenschaftliche Zugangsweise, die sich eng am Methodenspektrum der politischen Zeitgeschichte orientiert, oder eine quasi-religiöse Normierung des Umgangs mit der Vergangenheit. Wo sich die dauerhafte Bewusstmachung der Verbrechen als staatspolitisches Ziel durchgesetzt hat, ist dies im Sinne einer

---

48 Adorno (2013a, S. 10).

49 Morsch (2019).

50 Wrochem (2015, S. 4).

51 Herbert (2005).

affirmativen Identitätsbildung geschehen, die von ihrer ursprünglich gesellschaftskritischen Dimension weitgehend bereinigt worden ist.

Doch auch wenn mit der Institutionalisierung des Erinnerens zunehmend auf eine radikale Systemkritik verzichtet worden ist, sollte dies keinen automatischen Verzicht auf eine gegenwartsbezogene und gesellschaftskritische Erinnerungsarbeit bedeuten. „Eine Erinnerungspraxis“, so Max Czollek, „die der pluralen und postnationalsozialistischen Demokratie angemessen ist, sollte darauf abzielen, die Gesellschaft so einzurichten, dass sich die Geschichte nicht wiederholt.“<sup>52</sup> Hier ließe sich mit Adorno auch an die postkolonial motivierte Kritik an der Holocaust-Erinnerung oder der deutschen Erinnerungskultur anknüpfen. Er war sich darin schmerzlich bewusst und denkend gewiss, dass „Auschwitz“ einen singulären Wendepunkt der Geschichte und ein Ereignis von einer bis dahin nicht bekannten Bedeutung darstellte. Zugleich bereitete es ihm Schwierigkeiten, dies mit seiner marxistisch geprägten Lesart der Geschichte als einem voranschreitenden Zusammenhang umfassender Prozesse zu verbinden, der von „Interessen“ und „Gewalt“ vorangetrieben werde.

„Zivilisationsbruch“ oder Gewaltkontinuität? Adorno hat dies gerade nicht im Sinne zweier sich ausschließender Alternative zu analysieren versucht, sondern darin in analytischer Absicht synergetische Perspektiven auf einen Gegenstand verstanden, um historisch begründete Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als unabgeschlossenes Risikoverhältnis der Menschen untereinander zu analysieren. Er warnte vor der Gefahr einer möglichen kollektiven Selbstvernichtung und hatte den kolonialen Imperialismus mit im Blick, ohne dadurch die Singularität von Auschwitz zu relativieren. „Auschwitz“ war für ihn singular, weil es der bis dahin zerstörerischste Ausdruck einer Ordnung war, zu der ein solches Massenverbrechen nicht exogen geschah, sondern sich inhärent aus ihr heraus entwickelte. Wenn nur etwas an Adornos These des Fortdauerns der objektiven Bedingungen von Auschwitz zutrifft, die nicht durch Erinnerung allein überwunden werden können, dann erweist sich die „Aufarbeitung der Vergangenheit“ als ein bis heute unabgeschlossenes Projekt, das nur gelingen kann, wenn die „subjektive Bewältigung“ der nationalsozialistischen Verbrechen wie auch von anderen Formen organisierter Massengewalt mit einer uneingeschränkten Analyse der „objektiven Gewalt“ zusammengebracht wird, die sie ermöglicht hat.

---

52 Czollek (2023, S. 36).

## Quellen

- Adenauer, K. (1949), Rede des Bundeskanzlers Konrad Adenauer am 20.9.1949 im Deutschen Bundestag, Protokoll der 5. Sitzung des Deutschen Bundestages, 20.9.1949, S. 27.
- Adorno, T. W. (2013a), Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit Vortrag vor dem Koordinierungsrat für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, In: Ders., *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a.M., S. 10-27.
- Adorno, T. W. (2013b), *Erziehung nach Auschwitz (1966/1967)*, In: Ders., *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a.M., S. 88-103.
- Gauck, J. (2015), Rede des Bundespräsidenten Joachim Gauck zum 27.1.2015 im Deutschen Bundestag, [online: <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2015/01/150127-Bundestag-Gedenken.html>]. Letzter Zugriff: 15.2.2023.
- Weizsäcker, R. v. (1985), Rede zur Gedenkveranstaltung im Deutschen Bundestag aus Anlass des 40. Jahrestags des Kriegsendes, 8.5.1985, [online: [https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1985/05/19850508\\_Rede.html](https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1985/05/19850508_Rede.html)]. Letzter Zugriff: 15.2.2023.

## Literatur

- Assmann, A. (2020), *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*, akt. Neuaufl., München.
- Assmann, A./Brauer, J. (2011), Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust, In: *Geschichte und Gesellschaft* 37(1), S. 72-103.
- Berg, N. (2003), *Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung*, Göttingen.
- Brechtken, M. (2021), Einleitung, In: Ders., *Aufarbeitung des Nationalsozialismus. Ein Kompendium*, Göttingen, S. 3-10.
- Czollek, M. (2023), *Versöhnungstheater*, München.
- Drecoll, A. u.a. (Hg.) (2019), *Authentizität als Kapital historischer Orte? Gedenkstätten, Dokumentationszentren und die Sehnsucht nach dem unmittelbaren Erleben im Stadtraum*, Göttingen.
- Frei, N. (1996), *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*, München.
- Freimüller, T. (2021), *Aufarbeitung, Erinnerung, Gedenken. Die NS-Vergangenheit und die deutsche Gesellschaft*, In: Wiese, C. u.a. (Hg.), *Die Zukunft der Erinnerung. Perspektiven des Gedenkens an Nationalsozialismus und Shoah*, Berlin, S. 33-53.

- Garbe, D. (2015), Gedenkstätten in der Bundesrepublik. Eine geschichtspolitische Erfolgsgeschichte mit Gegenwind, In: *Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland* 16, S. 75-89.
- Gruschka, A. (1994), Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung, Wetzlar.
- Gruschka, A./Pollmanns, M./Leser, C. (Hg.) (2021), Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils, Opladen/Berlin/Toronto.
- Herbert, U. (2005), Gut gemeint genügt nicht. Berlins Gedenkstätten brauchen ein Konzept, In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 4.3.2005.
- Knigge, V. (2010), Zur Zukunft der Erinnerung, In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (25-26), S. 10-16.
- Knigge, V. (2022), Einleitung, In: Ders. (Hg.), *Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, Göttingen, S. 9-34.
- Knoch, H. (2010), Die Rückkehr der Zeugen. Gedenkstätten als Gedächtnisorte der Bundesrepublik, In: Paul, G./Schoßig, B. (Hg.), *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre*, Göttingen, S. 116-137.
- Knoch, H. (2020), *Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder*, Tübingen.
- Knoch, H. (2021), Die Zerstörung des Subjekts. Auschwitz und die „bürgerliche Kälte“ bei Theodor W. Adorno, In: Siebeneichner, T. (Hg.), „Selbstentwürfe“. Neue Perspektiven auf die politische Kulturgeschichte des Selbst im 20. Jahrhundert, Göttingen, S. 145-188.
- Kohlstruck, M. (2017), Gedenkstätten, Erinnerungskultur und die Herausforderung des Rechtspopulismus – eine aktuelle Selbstvergewisserung, In: *Newsletter Gedenkstätten und Erinnerungsorte in Schleswig-Holstein* 6(12), S. 5-8.
- Kohpeiß, H. (2023), Bürgerliche Kälte. Affekt und koloniale Subjektivität, Frankfurt a.M./New York.
- Leo, P. (2021), *Tränen ohne Trauer. Nach der Erinnerungskultur*, Stuttgart.
- Lübbe, H. (1983), Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewußtsein, In: *Historische Zeitschrift* 236(3), S. 579-599.
- Meier, C. (2010), *Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns. Vom öffentlichen Umgang mit schlimmer Vergangenheit*, München.
- Morsch, G. (2019), Rede zum Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus im Landtag des Saarlandes, 27.1.2019, [online: <https://www.landtag-saar.de/aktuelles/reden/rede-prof-dr-gunter-morsch/>]. Letzter Zugriff: 15.2.2023.

- Neiman, S. (2020), *Von den Deutschen lernen. Wie Gesellschaften mit dem Bösen in ihrer Geschichte umgehen können*, München.
- Neiman, S./Wildt, M. (2022), *Historiker streiten. Gewalt und Holocaust – die Debatte*, Berlin.
- Reichel, P. u.a. (Hg.) (2009), *Der Nationalsozialismus. Die zweite Geschichte. Überwindung, Deutung, Erinnerung*, München.
- Sabrow, M. (2013a), „Vergangenheitsaufarbeitung“ als Epochenbegriff, In: *Merkur* 67(769), S. 494-505.
- Sabrow, M. (2013b), *Geschichte als Instrument. Variationen über ein schwieriges Thema*, In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (42-43), S. 3-11.
- Sabrow, M. (2017), *Geschichte als Aufklärung. Zur Krise eines lieb gewonnenen Denkmodells*, Berlin, [online: <https://www.boell.de/de/2017/09/05/geschichte-als-aufklaerung-boellbrief-demokratie-gesellschaft-4>]. Letzter Zugriff: 15.2.2023.
- Sabrow, M./Saupe, A. (2016), *Historische Authentizität. Zur Kartierung eines Forschungsfeldes*, In: Dies. (Hg.), *Historische Authentizität*, Göttingen, S. 7-28.
- Salzborn, S. (2020), *Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern*, Berlin.
- Siebeck, C. (2015), *50 Jahre „arbeitende“ NS-Gedenkstätten in der Bundesrepublik. Vom gegenkulturellen Projekt zur staatlichen Gedenkstättenkonzeption – und wie weiter?*
- In: Gryglewski, E. u.a. (Hg.), *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*, Berlin, S. 19-43.
- Thünemann, H. (2019), *Historische Werturteile*, In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 70(5/6), S. 1-14.
- Wrochem, O. v. (2015), *Die zeitliche Distanz zu den NS-Verbrechen als Herausforderung für die Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus*, In: *Gedenkstätten-Rundbrief* (179), S. 3-14, [online: <https://www.gedenkstaettenforum.de/uploads/media/GedRund179-3-14.pdf>]. Letzter Zugriff: 15.2.2023.
- Wüstenberg, J. (2017), *Civil Society and Memory in Postwar Germany*, Cambridge.

Johannes Richter

# Verschickungskinder im Spannungsfeld von Citizen-Science, Reconciliation Policies und Nutzer\*innen-Forschung – Einblicke in eine geschichtspolitische Arena

## 1. Einleitung

Für die folgenden Anmerkungen und Überlegungen ist die Beobachtung leitend, dass Aufarbeitungsdiskurse in Bezug auf Leiderfahrungen von Kindern und Jugendlichen Reformnotwendigkeiten von Bildungsinstitutionen inhaltlich nahelegen. Nicht nur durch Abwehrreaktionen seitens der Verantwortlichen, sondern auch aus spezifisch bewegungspolitischen Gründen rücken diese aber vielfach in den Hintergrund der Diskussion. Hiervon ausgehend frage ich danach, weshalb aktuelle Aufarbeitungsdiskurse zur Historisierung neigen, tendenziell partikularisierend – im Sinne eines Insistierens auf die besondere Qualität eigener Leidenserfahrungen – wirken und Situierungen im Hier und Jetzt ausblenden. Ein Musterbeispiel für diese Schlagseite scheint mir der Diskurs um die sogenannten *Verschickungskinder* zu sein.<sup>1</sup>

Vorangeschickt seien einige Eckdaten zum Gegenstand. Seit 2019 formiert sich, angestoßen durch die vielbeachteten populärwissenschaftlichen Beiträge der selbst betroffenen Anja Röhl, Jg. 1955<sup>2</sup>, und medial verstärkt durch

- 
- 1 Der vorliegende Beitrag geht Fragen nach, die den Verfasser im Rahmen eines zweieinhalbjährigen Lehrforschungsprojektes an der Ev. Hochschule Hamburg beschäftigen. Dieses bezieht sich auf gut zwei Dutzend Kurheime, die vom Hamburger Verein für Kinder- und Jugendgenesungsfürsorge sowie der Rudolf-Ballin-Stiftung betrieben wurden. Unter der Überschrift „Erfahrungen und Hintergründe der Verschickungskinder in den Einrichtungen des Vereins für Kinder- und Jugendgenesungsfürsorge und der Rudolf-Ballin-Stiftung Hamburg 1945-1980“ werden in einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungszugängen sowie dem Studium von Verwaltungsakten die lebensgeschichtlichen Bedeutungen sowie die administrativen Abläufe des sozialbehördlichen Kurwesens untersucht. Von der Hamburger Sozialbehörde wurden im genannten Zeitraum etwa 120.000 Kinder und Jugendliche verschickt; vgl. Richter/Meyer (2021, S. 26).
  - 2 Röhl (2021a; 2021b).

Fernsehbeiträge<sup>3</sup> eine Debatte, deren Hauptstoßrichtung die Untersuchung und Aufarbeitung von vielfachen Erfahrungen der Demütigung, von Misshandlung und Repression in westdeutschen Kinderkurheimen zwischen 1945 und etwa 1980 ist. Geschätzte acht bis zwölf Millionen Kinder wurden auf ärztliche Empfehlung zur „Erholung“ von sogenannten Entsendestellen für sechs bis acht Wochen in „Kindererholungs- und Genesungsheimen“ untergebracht. Von diesen existierten in ganz unterschiedlicher Trägerschaft mehr als 800 bundesweit.<sup>4</sup> Anders als im Falle der Fürsorgeerziehung handelte es sich bei den Verschickten um noch recht junge Kinder. Im Vordergrund der Maßnahmen stand die Gesundheitsprävention bzw. -rehabilitation. Der erzieherische Aspekt spielte in der Praxis aber ebenfalls eine wichtige Rolle.

Mittlerweile sind auf Druck der Verschickungskinder von einigen Trägern und Landesbehörden Fall- und Regionalstudien in Auftrag gegeben worden, um das monierte Forschungsdesiderat ein wenig zu schließen.<sup>5</sup> Als Absicht seitens der Träger und ihrer Rechtsnachfolger ist hierbei auch erkennbar, Offenheit gegenüber den Anliegen der Betroffenen zu signalisieren und besonders gravierenden Rechtsverletzungen zu begegnen. Im Sommer 2022 lehnte das Bundesfamilienministerium die Unterstützung der Aufarbeitung aus Bundesmitteln gegenüber der Initiative Verschickungskinder ab.<sup>6</sup>

Im Folgenden werden am Beispiel der Kinderverschickung vier Dimensionen historischer Aufarbeitung in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen im Sinne von Schwerpunktlegungen und hiermit korrespondierenden Spannungen in der Beschäftigung mit Vergangenen markiert sowie erste sondierende theoretische Einordnungen zur Diskussion gestellt. Der skizzierte Problemzusammenhang verweist auf den engen Konnex der aktuellen Thematisierung von Kindeswohl, Kinderrechten und Traumatisierungsprozessen auf der einen und Forderungen nach Aufarbeitung/Anerkennung/Entschädigung auf der anderen Seite. Dieser gelangte in öffentlichen und fachbezogenen Diskursen seit der Jahrtausendwende zum Ausdruck. Die entsprechenden Diskurslinien müssen vorab kurz umrissen werden.

---

3 Exemplarisch etwa Reichert/Neumann (2020).

4 Vgl. Röhl (2021a, S. 32, 189).

5 Einige Untersuchungsergebnisse liegen bereits vor, so u.a. Kleinschmidt (2021); Kleinschmidt/Schweig (2021); Richter/Meyer (2021); von Miquel (2022).

6 Vgl. Pressemitteilung Verein Aufarbeitung und Erforschung von Kinderverschickungen e.V.

## 2. Kontexte: Diskursabfolgen und -formationen

Die überwältigende Resonanz auf die von 2001 bis 2002 im Ruhrlandmuseum Essen gezeigte Ausstellung „Maikäfer flieg ... Kindheitserfahrungen 1940-1960“ markierte nicht nur den Auftakt zu einer vielschichtigen öffentlichen Debatte um sogenannte *Kriegskinder*. Sie verschob auch den Fokus der bisherigen Auseinandersetzung mit Kindheit/Jugend und Nationalsozialismus von historischer Erklärung hin zum *kollektiven Gedächtnis*, den Erinnerungen der Kriegskinder.<sup>7</sup> Die Hinwendung zu den lebenslangen, biografischen Belastungen erscheint vor diesem Hintergrund als ein folgerichtiger Schritt, wobei Kriegskindheiten zur Generationenerfahrung hypostasiert wurden, was massive Kritik nach sich zog.<sup>8</sup>

Eine bis heute marginalisierte Gruppe junger Menschen<sup>9</sup>, der in den 1950er bis 1970er Jahren systematisch Leid zugefügt worden war, rückten die Reportagen Peter Wensierskis von 2003 und 2006 in den Vordergrund der Betrachtung: *Die (Fürsorge-)Heimkinder*.<sup>10</sup> Die sich in der Folgezeit bundesweit vernetzenden Betroffenen organisierten u.a. eine Petition vor dem Deutschen Bundestag.<sup>11</sup> Erst nach sechsjährigem Ringen gelang es ihnen, einen „Runden Tisch“<sup>12</sup> zur Aufarbeitung ihrer Erfahrungen struktureller Gewalt durchzusetzen. In diesem Rahmen wurden bald Forderungen laut, die über individuelle Entschädigung hinausreichten und auf eine Reform aktueller Jugendhilfep Praxis abzielten. Die Arbeit des Runden Tisches wurde durch zunehmende Dissonanzen in der Gemeinschaft der Heimkinder, u.a. in Fragen des strategischen Vorgehens und wegen der Rechtsspezifität der Ost-Heimkinder, überschattet.<sup>13</sup> Das Medien-Interesse an der Heimkinder-Thematik erlosch außerhalb einer Fachöffentlichkeit rasch, auch weil Vorfälle sexualisierter Gewalt in Institutionen die Aufmerksamkeit auf sich zogen.<sup>14</sup> Die Abschlussberichte der Runden Tische

---

7 Vgl. Heinlein (2010, S. 31-33).

8 Vgl. ebd. (S. 35f.) und Brumlik (2005).

9 Vgl. Kappeler (2015, S. 87).

10 Vgl. Struck (2015 S. 71f.); Wensierski (2003 und 2006). Betroffen waren geschätzte 700.000 bis 800.000 Kinder und Jugendliche, die im Zeitraum 1949-1975 in (Fürsorge-)Heimen untergebracht worden waren.

11 Vgl. Struck (2015, S. 72f.).

12 Als vermeintlich hierarchiefreie Sitzordnung sind „Runde Tische“ seit den Gesprächen im Vorfeld der deutschen Wiedervereinigung feste Bestandteile innerhalb demokratischer Abstimmungsprozesse – insbesondere im Kontext einer verstärkten symbolischen Akzentuierung von Bürgerbeteiligung.

13 Vgl. Kappeler (2015, S. 85).

14 Vgl. ebd. (S. 101).

Heimerziehung West und Ost dokumentieren, dass den Anliegen Betroffener nach öffentlicher Rehabilitierung, materieller Anerkennung, aber auch nach partizipativ gestalteten „Stützpunkten für Geschädigte“ nicht umfänglich entsprochen wurde.<sup>15</sup>

Seit dem breiten Bekanntwerden der Vorgänge im Canisius-Kolleg und der Odenwaldschule 2010 bestimmt schließlich eine weitere Gruppe junger Gewaltopfer die öffentliche und mediale Debatte, die aufgrund ihres gesellschaftlichen Status' deutlich mehr Beschwerdemacht mobilisieren konnte als zuvor die Heimkinder<sup>16</sup>: Menschen, denen in Kindheit und Jugend in ganz unterschiedlichen Betreuungskontexten vor allem von Erwachsenen *sexualisierte Gewalt* zugefügt worden ist.<sup>17</sup> Mit dem daraufhin vergleichsweise zügig eingerichteten Amt einer\*ines *Unabhängigen Bundesbeauftragte\*n* zur „Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs“ (UBSKM) und dem mit drei Ministerien prominent besetzten „Runden Tisch“, der schon 2011 einen ersten Bericht vorlegte<sup>18</sup>, wurde die gesellschaftliche Dringlichkeit der Aufarbeitung zum Ausdruck gebracht und die Rahmenbedingungen für eine langfristige und wirkungsvolle Verfolgung der Anliegen der Opfergruppe geschaffen.<sup>19</sup> Der Umstand, dass viele Heimkinder bereits Ende der 2000er Jahre von sexuellen Gewalterfahrungen berichteten, trat zeitgleich in den Hintergrund.<sup>20</sup>

Erste diskursanalytische Zwischenstände zur Debatte sexualisierter Gewalt in Institutionen zeigen nicht nur sich z.T. widerstreitende Diskurslinien zum Ursachenzusammenhang auf.<sup>21</sup> Sie markieren auch das *anhaltende mediale und öffentliche Interesse* an der Problematik. Insofern ist es ausgesprochen beachtlich, dass es auch der Initiative der Verschickungskinder seit 2019 fortgesetzt gelingt, ein starkes Medienecho zu erzeugen, obwohl sexualisierte Gewalt im Rahmen der Kinderverschickung bisher eine randständige Rolle spielt. Die Aktivitäten

---

15 Vgl. ebd.; AGJ (2010, S. 32f.; 2012, S. 56-59).

16 Vgl. Kappeler (2015, S. 87). Wie die Auswertung statistischer Daten zeigt, hatten 45% der Melder\*innen der Anlaufstelle der USBKM mit dem Abitur den höchsten schulischen Bildungsabschluss erreicht. Vgl. Rassenhofer u.a. (2015, S. 53).

17 Vgl. Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (BSKM) o.J. [<https://beauftragte-missbrauch.de/themen/definition/zahlen-zu-sexuellem-kindesmissbrauch-in-deutschland>]. Letzter Zugriff: 27.02.2023.

18 Vgl. Kappeler (2015, S. 87).

19 Vgl. die Homepage der Unabhängigen Bundesbeauftragten [online: <https://beauftragte-missbrauch.de/>] Letzter Zugriff: 15.10.2022.

20 Vgl. Struck (2015, S. 76f.).

21 Vgl. exemplarisch: Hoffmann (2015, S. 44-47).

zielen schwerpunktmäßig auf historische Aufarbeitung ab. Konkrete Veränderungen der aktuellen Jugendhilfe- und Kinderschutzpraxis werden bisher nicht angemahnt.<sup>22</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich seit der Jahrtausendwende vielfältige, z.T. überschneidende Diskurse zu kindlichen Leidenserfahrungen entwickelt haben, wobei Formen kollektiven Erinnerns im Zentrum stehen. Zwischen den Betroffenengruppen kam es zu Aufmerksamkeitskonkurrenzen, die auf ihren gesellschaftlichen Status zurückzuführen sind. Auffällig ist zudem, dass Aufarbeitungsanliegen nur z.T. mit Reformforderungen verbunden werden. Während ehemalige Heimkinder und von sexueller Gewalt Betroffene mit ihren Reformanliegen unterschiedlich stark durchdringen, lässt sich hinsichtlich des Verschickungskinder-Diskurses bisher ein auffälliges Fehlen von Aktualitätsbezügen ausmachen. Dies lässt sich auch auf Besonderheiten historischen Argumentierens zurückführen, wie im Folgenden entfaltet werden soll.

### 3. Vier Dimensionen der Historisierung

Im Verschickungskinder-Diskurs zeigen sich Historisierungen in spezifischen Schwerpunktlegerungen der Aufarbeitung: Erstens in der Auseinandersetzung mit der Frage, wer zur Aufarbeitung in besonderer Weise berufen ist. Zweitens lässt sich eine spannungsvolle, das Narrativ generationalen *Elends* zusammenhaltende Referenz auf NS-Erziehungs- und Kurierungsvorstellungen ausmachen und, drittens, zeigen sich im Aufarbeitungsdiskurs charakteristische Differenzen in den Vorstellungen, wie historische (Lern-)Prozesse zu denken sind. Nicht zuletzt verleiten, so meine These, die Emanzipationsprozessen eingeschriebenen identitätspolitischen Dynamiken paradoxerweise dazu, dass Erfahrungen mit Macht, Ohnmacht und Gewalt in Fürsorgeinstitutionen tendenziell singularisiert und historisiert werden. Die universalistische Zentralperspektive auf grundlegende Menschenrechte und ihre Verwirklichung in einer zukünftig gerechteren Gesellschaft tritt hinter die Forderung nach Anerkennung vermeintlich einzigartiger, nicht wiederholbarer Leidenserfahrungen zurück.

#### a) Wer ist zur Geschichtsschreibung/Aufarbeitung berufen?

Die Frage, wer kompetent und berufen sei, die Geschichte der Verschickungskinder zu schreiben, hat in der Verschickungskinder-Debatte einen zentralen

---

22 Eine diskursanalytische Auseinandersetzung mit der entsprechenden Medienberichterstattung steht noch aus.

Stellenwert. In der Sylter Erklärung von 2019 heißt es hierzu, dass sich die Verschickungskinder als damalige Opfer eine partizipativ als „Citizen-Science“ verstandene Forschung wünschen und nicht zu „Objekten von Forschung“ degradiert werden wollen. Die so angelegte Aufarbeitung soll durch „Menschen mit Doppelperspektive“ in einem eigens gegründeten Verein federführend geleitet werden.<sup>23</sup>

Mit *Doppelexpertise* wird einerseits auf die Betroffenenperspektive abgestellt, die allen verschickten Kindern im Sinne der Zeugenschaft attestiert werden kann. Andererseits wird eine zweite Expertise reklamiert, die eine akademische Vorbildung nahelegt. Angesichts der großen Zahl Betroffener und den kurzzeitigen biografischen Einschnitten, die Kinderverschickungen in der Regel darstellten<sup>24</sup>, ist es mit Blick auf die Bildungsexpansion der 1970er Jahre wenig verwunderlich, dass sich unter den engagierten Verschickungskindern zahlreiche finden, die akademisch qualifiziert sind und einen spezifisch analytischen Blick auf die Ereignisse richten können.

Über die Hinweise auf die Potentiale einer Bürger\*innen-Forschung hinausgehend machen die zitierten Forderungen jedoch noch auf etwas anderes aufmerksam: Die Gefahr der *wiederholten Marginalisierung durch Wissenschaft und Politik*.<sup>25</sup> Hier zeigt sich nicht nur eine Parallele zur Diskussion um sexualisierte Gewalt in Institutionen, innerhalb derer die Erfahrung des Nichtgehörtwerdens problematisiert wird.<sup>26</sup> Dass entsprechende Befürchtungen nicht von der Hand zu weisen sind, belegen Erfahrungen der Beteiligten der „Runden Tische Heimerziehung“.<sup>27</sup>

Fassbar wird hier ein Wissenschaftsverständnis, das mit den sogenannten Studies nahe verwandt ist.<sup>28</sup> Wissenschaftliche und politische Aktivitäten, die

---

23 Erster Kongress (2019).

24 Röhl (2021a, S. 11).

25 Zur Adressierung der politischen Ebene vgl. die Borkumer Erklärung: Zweiter Kongress (2021).

26 Vgl. zu den Machtasymmetrien, die sich in der Kommunikation aller angesprochenen Runden Tische niederschlugen: Kappeler (2015, S. 87).

27 Vgl. Kappeler (2011).

28 Studies ist ein Sammelbegriff für Gender-, Quer-, critical-whiteness, disability usw. „Studies“. Im Anschluss an Haraway und andere betonen diese, dass der (vor allem) von nomologischen Wissenschaften immer noch reklamierte wissenschaftliche Anspruch auf Werturteilsfreiheit und Objektivität nicht trägt. Forschung und Forscher\*innen müssten stattdessen, so die Grundeinsicht, ihrer aktuellen Situiertheit gewahr werden. Vgl. Haraway (1995); Rieger-Ladich (2019, S. 9-12).

Handlungspotentiale mit den und für die betroffenen historischen Subjekte(n) erschließen, mithin Emanzipation befördern wollen, können aus dieser Perspektive auf die griffige Formel „nichts über uns ohne uns“ gebracht werden.<sup>29</sup>

Ob nun das Konzept der Citizen-Science, das neben der Mitwirkung wissenschaftlicher Laien vor allem auf zivilgesellschaftliche Initiierungsmöglichkeiten von Forschung abstellt, geeignet ist, die Verschickungskinder-Forschung angemessen zu rahmen, kann dahingestellt bleiben. Gerade die kulturwissenschaftliche Adaption von Bürger\*innen-Forschung tut allerdings gut daran, die Erinnerungen an vergleichbare, weniger auf Aktivierung denn Emanzipation abstellende Projekte wachzuhalten. Die Anfragen an die methodische Kontrolle von historischer Forschung in eigener Sache werden nämlich durch die beabsichtigte Einmischung und Ermächtigung nicht etwa kleiner, sondern größer, wie ein gerade erschienener Band zu partizipativer Forschung erneut eindrücklich zeigt.<sup>30</sup>

Der Rückgriff auf Konzepte der *Erinnerungs- bzw. Geschichtspolitik* erscheint in diesem Zusammenhang vielversprechend, weil diese den kommunikativen und medialen Herstellungscharakter von (kollektiven) biografischen Leidenserfahrungen in den Mittelpunkt rücken.<sup>31</sup> Sie bilden darüber hinaus einen Ankerpunkt für notwendige wissenschaftliche Skepsis gegenüber einem Aufklärungsverständnis, das im Duktus von Ermittlung, Anklage und Revanche daherkommt<sup>32</sup> und statt auf Reflexion im Wesentlichen auf Reflexen gründet.<sup>33</sup>

## **b) Die Problematik der Kontinuität nationalsozialistischer Erziehung**

Sowohl Wortführer\*innen der Verschickungskinder als auch zum Thema arbeitende Journalist\*innen betonen immer wieder die *ideologischen und personalen Kontinuitätslinien zwischen Nationalsozialismus und früher Bundesrepublik* – und bemühen damit mehr oder weniger explizit den vor allem in den 1960er Jahren wirkmächtigen Erklärungsansatz des „autoritären Charakters“. Sich dem Wiedererinnern entsprechender aufklärerischer und bildungspolitischer Stoßrichtungen zuzuwenden, ist nicht nur wegen der bildungsbiografischen Erfahrungen der mit „Doppel-Expertise“ ausgestatteten wortführenden Verschickungskinder

---

29 Vgl. Behrisch (2022, S. 110).

30 Vgl. Flick/Herold (2021).

31 Vgl. exemplarisch Heinlein (2010); Latzel (2006).

32 Vgl. zu dieser Tendenz in der Gewaltforschung Kavemann (2016, S. 56).

33 Vgl. Heinlein (2010, S. 184-186).

erhellend. In Bezug auf den Kriegskinder-Diskurs hat Heinlein unter Verweis auf Brumlik herausgearbeitet, dass das Versterben der Zeugen des NS-Regimes Bemühungen aktiviert, den letzten lebenden Bürgen dieser Zeit eine Stimme zu geben.<sup>34</sup> Die geschichtswissenschaftlich immer wieder problematisierte Bedeutung der sogenannten Augenzeugenschaft für historische Darstellungsweisen und Narrativierungen<sup>35</sup> markiert durch das Bestreben, die Stimmen der letzten Bürgen der NS-Zeit zu sichern, eine weitere Facette historischen Argumentierens.

Vergleichbare Figuren des Argumentierens lassen sich auch im Verschickungsdiskurs ausmachen. Zwar finden sich durchaus Spuren einer kritischen Auseinandersetzung mit den damit verbundenen geschichts- und erinnerungspolitischen Ambivalenzen.<sup>36</sup> Mit der medialen Darstell- und Verwertbarkeit allein lassen sich Bemühungen, NS-Täter\*innen in Verschickungsheimen zu identifizieren, allerdings nicht erklären und auch der Umstand, dass Heimeinrichtungen sich offenbar in besonderer Weise als „Unterschlupf“ eignen<sup>37</sup>, kann weder in Abrede gestellt werden, noch als hinlängliches Argument dienen. Angesichts des Ermittlungseifers, der hinsichtlich der Aufdeckung persönlicher Verantwortlichkeit an den Tag gelegt wird<sup>38</sup>, muss deshalb mit kritischem Abstand auch danach gefragt werden, welcher diskurslogische und erinnerungspolitische Gewinn aus der besonderen Betonung der NS-Kontinuitäten gezogen wird.

Auffällig ist zunächst, dass sich die *Täter-Opfer-Kontrastierung* im Rekurs auf den NS vergrößern lässt. Verschickungskinder müssen nicht mehr als „Führerkinder“ apostrophiert werden. Sie können als *personifizierte Unschuld* gelten, die als diskursive Machtquelle genutzt werden kann.<sup>39</sup> Umgekehrt lassen sich Verantwortliche auf Seiten des Personals besonders gut als Täter\*innen und/oder „Sadist\*innen“<sup>40</sup> charakterisieren, wenn ihnen ein Agitieren an zentralen Schaltstellen des NS-Regimes nachgewiesen werden kann.

---

34 Vgl. Heinlein (2010, S. 14f., 178).

35 Vgl. Koselleck (1979a, S. 183f.; 1979b).

36 So etwa, wenn Röhl in Bezug auf die entsprechenden Alterskohorten dezidiert von „Hitler-“ oder „Führerkindern“ und nicht von „Kriegskindern“ spricht. Vgl. Röhl (2021a, S. 203).

37 Vgl. Lorenz (2021, S. 100, 110).

38 Vgl. etwa Röhl im taz-Interview vom 13.01.2020 [<https://taz.de/Autorin-ueber-ihre-Traumatisierung/!5653468/>]. Letzter Zugriff: 23.02.2023.

39 Vgl. Bühler-Niederberger (2005).

40 Vgl. Röhl (2021a, S. 289-291).

Die Kehrseite der starken Gewichtung des Fortwirkens überzeugter Nationalsozialist\*innen in Kinder-Kureinrichtungen ist allerdings, dass sich entsprechende Konstellationen kaum als Massenphänomen nachweisen lassen. In der Folge können sie besonders leicht von Verantwortungsträger\*innen als Einzelfälle abgetan werden.<sup>41</sup> *Strukturelle Kontinuitäten*, denen alle Verschickungskinder ausgesetzt waren, treten demgegenüber in den Hintergrund. Wird allerdings darauf insistiert, dass es sich um ein Massenphänomen gehandelt habe, gewinnt – wie bei den „Kriegskindern“ auch – die Kritik an einer generationen- und identitätspolitisch zwar nachvollziehbaren, zugleich aber tendenziell geschichtsklitternden Relativierung von Leid und Elend an Bedeutung.

In diesem Kontext ist ein zweiter, vermittelter Wirkungszusammenhang von Relevanz, der u.a. im Rückgriff auf NS-Erziehungsratgeber, wie Johanna Haarers „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ oder „Unsere kleinen Kinder“, stark gemacht wird<sup>42</sup>: Die fortgesetzte *Prägenkraft der Erziehungsideologien des Nationalsozialismus* auf die Generation von Pfleger\*innen und Erzieher\*innen, die in den 1950er und 60er Jahren in den Kinderkurheimen tätig waren. Auch diese Referenz stimmt mit dem Theorem des autoritären Charakters im Wesentlichen überein. Allerdings sind pauschale Verweise auf die hohen Auflagen, die Haarers „Ratgeber“ auch nach 1945 erzielten, eher unbefriedigend.<sup>43</sup> Eine historische und erinnerungskulturell ausgerichtete Forschung müsste hier kleinteiliger ansetzen und auch nach den konkreten zeitgenössischen Rezeptionsszusammenhängen fragen: Wer hat Haarer tatsächlich vor und nach 1945 gelesen? In welchen Lehrkontexten waren die Ratgeber verankert? Wie verlief die Überlagerung durch kontrastierende Erkenntnisse, wie sie etwa John Bowlby oder René Spitz zu Bindungsstörungen und Hospitalismusschäden schon in den 1950er Jahren prominent formulierten?<sup>44</sup>

Es lässt sich festhalten: Für die Untersuchung der historischen Kontinuitäten vor und nach 1945 gibt es nicht nur gute Gründe, sondern auch vielfältige empirische Anhaltspunkte, wobei der strukturellen Ebene größere Bedeutung beizumessen ist als dem Fortwirken überzeugter NS-Pädiater\*innen. Sich wandelnde

---

41 Vgl. hierzu die mediale Berichterstattung zu einer Studie der Christian-Albrechts-Universität über die Kinderverschickung nach St. Peter-Ording vom Oktober 2022.

42 Vgl. Röhl (2021a, S. 223).

43 Vgl. zur internationalen Verbreitung und Ausdifferenzierung von Ratgeberliteratur, u.a. Haarers Schriften, und zu ihrer Bedeutung für die kindliche Gefühlsmodulation jüngst: Jensen (2021). Rezeptionstheoretisch erscheint dieser Beitrag allerdings ähnlich vage wie vorangegangene Untersuchungen zum Gegenstand.

44 Vgl. Berth (2021).

zeitgeschichtliche Konfigurationen werden (bisher) zu wenig in Rechnung gestellt. Zudem stellt der Rekurs auf den NS zweifellos ein erinnerungskulturell sehr starkes, die Verschickungskinder einigendes Argumentationsmuster dar. Mit ihm verbunden ist jedoch – wie bei den „Kriegskindern“ auch – eine Tendenz zur Singularisierung deutscher Kindheitserfahrungen, zur Personalisierung von Gewalt und letztlich auch zur – unbeabsichtigten – Relativierung von NS-Verbrechen.<sup>45</sup>

### c) Vorstellungen historischer (Lern- und Bildungs-)Prozesse

Hinsichtlich der *Vorstellungen historischer Bildung* in außerschulischen, demokratiepädagogischen Zusammenhängen muss zunächst noch einmal betont werden, dass es den Verschickungskindern – derzeit – nicht um institutionelle Reformen geht. Gleichwohl zeigt sich auch hier eine besondere, eher versteckte Form historischen Argumentierens. Es lohnt sich deshalb, der Frage nach den konkreten Inhalten, dem „Wie“ und den Adressat\*innen historischer Bildung im Rahmen des Aufklärungs- und Aufarbeitungsprozesses nachzugehen. Werden die Betroffenen adressiert, die beteiligten Professionen und/oder die Fachpolitik, oder – noch etwas abstrakter – *die Gesellschaft* insgesamt? Dass implizit auf Letzteres abgestellt wird, lässt sich neben den ersten eher journalistisch angelegten Publikationen<sup>46</sup> auch einer anderen Passage der „Sylter Erklärung“ von 2019 entnehmen. Dort heißt es, „dass die Aufarbeitung der Misshandlungen und des Elends der Verschickungskinder dazu beitragen kann, auch für die Zukunft die Wachsamkeit gegenüber institutioneller Gewalt zu erhöhen und den Schutz von Kindern zu fördern.“<sup>47</sup>

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt angedeutet, läuft das inhärente Lern- und Bildungskonzept der Verschickungskinder-Aktivist\*innen – wenn

---

45 Mit Bezug auf den Hamburger Kontext ist z.B. daran zu erinnern, dass sich in den frühen 1950er Jahren für das heutige Vorstellungsvermögen mitunter recht eigenwillige Macht-Konstellationen ergaben, die eine auf die personale Ebene heruntergebrochene Kontinuitätsthese fragwürdig erscheinen lassen: Der Hamburger Gesundheitssenator war Mitglied der KPD, die Leiterin der Sozialbehörde und damit auch des behördlichen Verschickungswesens, Käthe Petersen, muss aus heutiger Sicht als NS-Täterin gelten, vgl. Rothmaler (2020), der leitende Arzt schließlich distanzierte sich nach 1945 publizistisch von der NS-Ideologie und sympathisierte mit der SPD, vgl. Lehmann (1946).

46 Z.B. Lorenz (2021, S. 295).

47 Erster Kongress (2019).

man ein solches denn ausmachen will – auf eine erneute Bekräftigung von Adornos Diktum von 1966: „Dass Auschwitz nicht noch einmal sei“<sup>48</sup> hinaus. Unausgesprochen wird mithin eine historische Argumentationsfigur im Rückgriff auf einen gesellschaftstheoretischen Klassiker bedient. Das gilt nicht nur für die hervorgehobene psychische Komponente in den Studien zum „autoritären Charakter“, auf die Adorno wiederholt verweist.<sup>49</sup> Auch die Forderungen nach einem Auf- und Ausbau entsprechender Infrastrukturen der Aufklärung und Aufarbeitung gleichen einander. Allerdings sind die gesellschaftlichen und diskursiven Einbindungen gegenwärtig deutlich andere, wie sich insbesondere an der Referenz auf psychiatrisch-psychologische Konzepte bzw. Metaphern wie „Trauma“, „intergenerationale Transmission“, „Resilienz“ usw. zeigen lässt.

Damit ist bereits eine zweite Lernstoßrichtung angesprochen: Die individuell-lebensgeschichtliche. Ein Grundanliegen der Verschickungskinder-Initiative ist es, *Betroffene zu bestärken, ihre eigene Lebens- und Leidensgeschichte* zu erzählen und zu erforschen und im Austausch mit anderen Leidensgenoss\*innen Selbstbewusstsein zu gewinnen. Mit anderen Worten: Es wird auf die therapeutische Wirkung biografischer Selbsterkundung abgestellt, wobei der Auseinandersetzung mit erfahrener Gewalt und Demütigungen eine lebensgeschichtliche Schlüsselfunktion beigemessen wird. Von der grundlegenden Erfahrung, „endlich einen Grund“ für das beeinträchtigte Wohlergehen zu finden, wird in vielen der von der Initiative gesammelten Schilderungen über Heimaufenthalte und ihrer nachträglichen Wirkung berichtet. Noch einmal die „Sylter Erklärung“: „Alle Betroffenen sollen erfahren können, dass ihre erinnerten Erlebnisse Realität waren, dass ihnen Unrecht widerfahren ist und dass sie mit ihren Erfahrungen nicht allein sind.“<sup>50</sup> Entsprechende solidaritätsstiftende und empowernde Wirkungen werden in der vor allem auf mündliche Überlieferung basierenden Geschichtsschreibung durch Emanzipationsbewegungen, wie etwa der Arbeiter-, Frauen- und Jugendbewegung, zugeschrieben.

Der hier skizzierte Doppelcharakter von Aufklärung und Aufarbeitung lässt sich anschaulich am vielfach problematisierten Aufarbeitungsbegriff<sup>51</sup> ablesen. Er bindet und klammert im Rekurs auf ein psychoanalytisches Grundkonzept gesellschaftsreformerische und gesundheitspflegerisch-therapeutische Anliegen. Allerdings scheint die gesellschaftskritische Spur solcher Konzeptionen im

---

48 Adorno (1966, S. 92).

49 Ebd. (S. 101, 103).

50 Erster Kongress (2019).

51 Vgl. exemplarisch: Kühner (2007, S. 9f.).

Zuge ihrer ubiquitären Verwendung deutlich zu verblassen. Heinlein spricht mit Bezug auf den im Rahmen des Kriegskinderdiskurses bemühten ätiologischen Begründungszusammenhang des „Traumas“ sogar von einer „Medikalisierung der Erinnerung“.<sup>52</sup> Die kritische Auseinandersetzung mit Prozessen der Kollektivierung des Gedächtnisses – und hierdurch angestoßenes historisches Lernen – droht auf diese Weise zur Pathogenese zu verkümmern.

Die fortgesetzte, prominente Verwendung von Begriffen wie „Tabu“ und „Trauma“ steht zugleich auch in einer – verdeckten – Spannung zur Kritik an der dehumanisierenden Behandlung durch Expert\*innen des medizinischen Sektors (körperliche Abhärtungsprogramme, Medikamentenversuche usw.). Das wird besonders dort deutlich, wo als Verlängerung des selbsterfahrungsorientierten Austauschs *Forderungen nach einem großzügigen Ausbau spezialisierter therapeutischer Unterstützungsangebote* erhoben werden. Ein Einvernehmen in Bezug auf solche im Rahmen nomologisch-ätiologischer Gewissheiten verbleibender Forderungen lässt sich vermutlich recht mühelos herstellen. Der Umstand, dass Rechtsverletzungen im institutionellen Rahmen damit keineswegs zuverlässig vorgebeugt wird, wird hiervon allerdings nicht tangiert.

Bilanzierend kann konstatiert werden, dass sich die Marginalisierung gegenwärtiger Formen menschenrechtswidriger Praktiken in Institutionen vor allem auf mediale Aufmerksamkeitslogiken und Machtverhältnisse zurückführen lässt. Allerdings gibt es auch Anhaltspunkte für die Annahme, dass zeitgeschichtliche Aufarbeitungen vergangener beschämender Erziehungspraktiken mit Formen der Dethematisierung gewalthaltiger Strukturen der Gegenwart einhergehen können, ja diese möglicherweise sogar befördern.

#### **d) Identitätspolitische Schlagseiten des Verschickungskinder-Diskurses**

Wiederholt wurden im Vorangegangenen *identitätspolitische Aspekte* im Verschickungskinder-Diskurs angedeutet, die zum Abschluss noch einmal eigenständig fokussiert und konzeptuell gebündelt werden sollen. Stuart Halls die cultural studies inspirierende Analyse identitätspolitischer Strategien und Dynamiken aus den frühen 1990er Jahren ist besonders geeignet, selbstreflexiv gewendet zu werden und die diskursiv-essenzialisierenden und zugleich bewegungspolitischen,

---

52 Heinlein (2010, S. 85-176). Unter Medikalisierung versteht Heinlein im Anschluss an Bandura/Feuerstein die „enorme [...] Ausweitung dessen, was überhaupt als medizinisches Problem begriffen und zum Gegenstand medizinischer Intervention und Verhaltensregulierung gemacht wird“ (zit. nach ebd., S. 76f.).

positionierungsbezogenen Fallstricke zu erhellen, die auch die Aktivitäten der Verschickungskinder-Initiative durchziehen – und zwar ohne das Solidaritäts- und Emanzipationsanliegen aufzugeben.<sup>53</sup>

Die Emanzipationsbewegungen, auf die Stuart Hall reflektierte, unterscheiden sich hinsichtlich der gesellschaftlichen Konstellationen, die sie rahmten, zweifellos von aktuellen, auf kindliche Leidenserfahrungen fokussierende kollektiv-bürgerschaftliche Aufarbeitungsbestrebungen. Zugleich lässt sich im Rückgriff auf Halls Verständnis von Identitätspolitik sowohl in Bezug auf die Emanzipationsbewegungen der 1960er Jahre als auch hinsichtlich der Aktivitäten der Verschickungskinder eine Tendenz ausmachen, vor allem auf übereinstimmende Erfahrungen der Demütigung und Gewalt abzustellen, mithin differente Erfahrungen sozialer Ungleichheit (Klassismus, Gender, Ost-West-Deutschland ...) und damit *lebensgeschichtliche-individuelle Eigenheiten zu nivellieren und zu homogenisieren*.<sup>54</sup> Damit korrespondiert hier wie dort das Selbstlabeling als Opfer mit all seinen widersprüchlichen Auswirkungen.<sup>55</sup>

Was, wie Hall überzeugend herausstellt, bewegungspolitisch durchaus Sinn macht – schließlich ist die politische Stoßkraft davon abhängig, ob gemeinsame Interessen und die gesellschaftspolitische sowie ethische Dringlichkeit ihrer Bearbeitung artikuliert werden können –, droht auf längere Sicht das emanzipatorische und politische Anliegen von Bürgerrechtsbewegungen und Aufklärungsinitiative(n) zu konterkarieren. Insbesondere, weil Erfahrungen der Zugehörigkeit leicht durch *Erfahrungen wiederholter Marginalisierung auch innerhalb der Initiativen* überlagert werden.<sup>56</sup> Beispiele hierfür sind etwa die nicht ins Gewalt-Narrativ passenden Berichte Verschickter, die ihren Aufenthalt vor dem Hintergrund der angespannten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in ihrer Herkunftsfamilie als

---

53 Vgl. Hall (2002). Hall bezieht sich insbesondere auf die Herausbildung der antirassistischen „schwarzen Diaspora“ im England der 1950er und 60er Jahre sowie die afro-jamaikanische Emanzipationsbewegung der 1970er und 80er Jahre, vgl. ebd. (S. 77f.). Der Vergleich der aktuellen Verschickungskinder-Initiative mit den antirassistischen Kämpfen Großbritanniens mag auf den ersten Blick problematisch erscheinen. Die bewegungspolitischen Implikationen und geschichtsphilosophischen Abstraktionen Halls legen Anleihen allerdings gleichsam nahe, vgl. ebd. (S. 84f.).

54 Ebd., S. 82.

55 Vgl. Rose (2014).

56 In Bezug auf die „Schwarze Diaspora“ und in Halls Worten: „Die Wahrheit ist, daß die Kategorie schwarz in bezug auf gewisse Dinge ebenfalls ein Schweigen beinhaltet.“ ebd. (S. 82).

eine Art Privileg erinnern.<sup>57</sup> Auf die im Verschickungsdiskurs fast vollständig ausgeblendeten Erinnerungen von Displaced Persons sei hier nur am Rande verwiesen.<sup>58</sup>

#### 4. Schlussbetrachtungen

Die vorangegangenen skizzenhaften Ausführungen idealtypischer Spannungen in Aufarbeitungsdiskursen kindlicher Leidens- und Gewalterfahrungen am Beispiel des Verschickungskinder-Diskurses reflektieren auf aktuell diskutierte Konzepte einer ethisch und *machtanalytisch verantworteten historisch-sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis*. Wenngleich die im Beitragstitel genannten Konzepte in ihrer grundlegenden Ausrichtung übereinstimmen, setzen sie verschiedene Akzente, die eine vertiefende Diskussion im Zusammenhang lohnen würden, weil sie ihrerseits von einer Reihe von Spannungen und Widersprüchen durchzogen sind. Der Citizen-Science-Ansatz scheint derzeit das auf politischer Ebene präferierte Modell der Bürgerbeteiligung in Forschungsprozessen zu sein, zielt aber vordringlich auf Aktivierung und Akzeptanz ab und zeigt sich als *machtanalytisch* relativ uninformiert.<sup>59</sup> Die strategischen Operationen und gesellschaftsintegrierenden Funktionen von Aufarbeitungsprozessen deutlich stärker in den Blick nimmt dagegen das Konzept der „Reconciliation policies“.<sup>60</sup> Ob es geeignet ist, eine internationale Klammer für Anliegen und Aufarbeitungsprozesse im Jugendhilfebereich zu bieten und dabei auch ältere Forschungstraditionen zu integrieren, bleibt abzuwarten. Schließlich perspektiviert die partizipative Nutzer\*innen-Forschung das voraussetzungsreiche Zusammengehen von Menschen, die öffentliche soziale Versorgungsleistungen in Anspruch nehmen (mussten), und Wissenschaftler\*innen neu und knüpft dabei mehr oder weniger explizit an historiografische Untersuchungsansätze wie die oral history an.<sup>61</sup>

Es kann nicht die Absicht des vorliegenden Beitrags sein, eine erfolgreiche Strategie der Interessensdurchsetzung von Betroffenen kindlicher und jugendlicher Gewalterfahrungen zu präsentieren. Plädiert wird vielmehr für eine Perspektive, die die *Form historischen Argumentierens in aktuellen Aufarbeitungsdiskursen* selbst zum Untersuchungsgegenstand macht. Die herausgestellten vier Dimensionen der Historisierung greifen wichtige Fragen der Legitimität und Angemessenheit, wie sie

---

57 Das Beispiel stammt aus dem Sample der eingangs erwähnten Hamburger Studie.

58 Vgl. exemplarisch Wodin (2022, S. 320).

59 Vgl. Bonn u.a. (2017).

60 Vgl. die Tagung des National Research Programms Schweiz (2021).

61 Vgl. Flick/Herold (2021).

etwa Kocka in den Blick nimmt<sup>62</sup>, nur ganz ansatzweise auf. Zugleich sollte deutlich geworden sein, dass eine geschichtspolitische Abstinenz für Wissenschaftler\*innen, die selbst Teil des Aufarbeitungsdiskurses sind, keine Option darstellt. Es ist vielmehr darauf hinzuwirken, diese Rolle selbst reflexiv immer wieder einzuholen und sich dabei dualen Engführungen von Historisierung vs. Gegenwartsperspektive zu enthalten. Die „Zunft“-Geschichte Sozialer Arbeit, in die der Gegenstand der hier erörterten Debatten (auch) gehört, ist – um mit einem Bild von Sachße zu sprechen – weder ein „Selbstbedienungsladen für Munition in aktuellen Domänenstreitigkeiten und Positionskonflikten“<sup>63</sup> noch als gänzlich uninteressiertes Unterfangen zu verstehen. Mit Blick auf den Verschickungskinder-Diskurs kann das Fehlen von bildungspolitischen bzw. frühpädagogischen Reformimpulsen selbst als spezifischer Modus des Gebrauchs von Geschichte aufgefasst werden. Nicht zuletzt sollte der spezifische Gewinn einer identitäts- und bewegungsanalytischen Perspektivierung deutlich geworden sein. Sie kann nicht nur die diskursiven und situativen Einbettungen medial gestützter Aufarbeitungsbegehren erhellen. Indem sie auf Differenzierung und (Selbst-)Reflexivität setzt und zugleich die Durchsetzung der Anerkennung erlittenen Unrechts von Kindern und Jugendlichen im Blick behält, bildet sie auch ein kritisches Korrektiv zu vereinseitigenden historisierenden und partikularisierenden Tendenzen im aktuellen Verschickungskinder-Diskurs.

Noch einmal Stuart Hall: „Es gibt überhaupt keine politische Garantie, die bereits in einer Identität enthalten ist. [...] Wir können diese Art kultureller Politik nicht führen, ohne in die Vergangenheit zurückzukehren, aber es ist nie eine direkte Rückkehr im wörtlichen Sinne. Die Vergangenheit wartet nicht einfach darauf, für unsere Identitäten eine Entschädigung zu liefern. Sie wird immer wiedererzählt, wiederentdeckt und neu erfunden. Sie muß in Erzählungen verwandelt werden. Zu unseren Vergangenheiten gelangen wir durch die Geschichte, das Gedächtnis und das Verlangen, sie sind keine reinen Tatsachen.“<sup>64</sup>

## Quellen

Erster Kongress, Das Elend der Verschickungskinder (2019), Sylter Erklärung, [online: <https://verschickungsheime.de/erklaerung-der-verschickungskinder/>].  
Letzter Zugriff: 09.10.2022.

---

62 Vgl. Kocka (1977).

63 Sachße (1995, S. 55).

64 Hall (2002, S. 84).

- Kleinschmidt, S. (2021), Geschichtswissenschaftliche Dokumentation zur Kinderheilanstalt Bad Salzdetfurth 1969, [online: [https://www.diakonie-in-niedersachsen.de/meta\\_downloads/48798/dok\\_todesfaelle\\_bad\\_salzdetfurth\\_1969\\_anonym.pdf](https://www.diakonie-in-niedersachsen.de/meta_downloads/48798/dok_todesfaelle_bad_salzdetfurth_1969_anonym.pdf)]. Letzter Zugriff: 31.08.2022.
- Kleinschmidt, S./Schweig, N. (2021), Geschichtswissenschaftliche Dokumentationen Adolfinenheim Borkum 1946 bis 1996, Helenenkinderheim Bad Pyrmont 1945 bis 1992, Seehospiz Norderney, Marienheim Norderney, Flinthörnhaus Langeoog, Kinderheimat Bad Harzburg 1945 bis ca. 1980, [online: [https://www.diakonie-in-niedersachsen.de/meta\\_downloads/48937/dokumentationen\\_kinderkurheime\\_2021.pdf](https://www.diakonie-in-niedersachsen.de/meta_downloads/48937/dokumentationen_kinderkurheime_2021.pdf)]. Letzter Zugriff: 31.08.2022.
- Lehmann, F. (1946), 1939-1945. Beobachtungen und Bekenntnisse, Hamburg.
- Lorenz, H. (2021), Die Akte Verschickungskinder. Wie Kurheime für Generationen zum Albtraum wurden, Weinheim/Basel.
- Pressemitteilung Verein Aufarbeitung und Erforschung von Kinder-Verschickungen e.V. vom 08.07.2022 [online: <https://verschickungsheime.de/schwere-enttaeuschung-bund-verweigert-unterstuetzung-der-aufarbeitung-kinderverschickung/>]. Letzter Zugriff: 11.10.2022.
- Reichert, P./Neumann, U. (2020), Gequält, erniedrigt, drangsaliert, ARD, Report Mainz, 10.08.2020, [online: <https://www.daserste.de/information/reportage-dokumentation/dokus/videos/exklusiv-im-ersten-gequaelt-erniedrigt-drang-saliert-video-102.html>]. Letzter Zugriff: 09.10.2022.
- Richter, J./Meyer, S. (2021), Zwischenbericht. Erfahrungen und Hintergründe der Verschickungskinder in den Einrichtungen des Vereins für Kinder- und Jugendgenesungsfürsorge und der Rudolf-Ballin-Stiftung Hamburg – 1945-1980, [online: <https://www.ballin.hamburg/wp-content/uploads/2022/04/ballin-stiftung-zwischenbericht-verschickungskinder.pdf>]. Letzter Zugriff: 09.10.2022.
- Röhl, A. (2021a), Das Elend der Verschickungskinder. Kindererholungsheime als Orte der Gewalt, Gießen.
- Röhl, A. (2021b), Heimweh. Verschickungskinder erzählen, Gießen.
- von Miquel, M. (2022), Verschickungskinder in Nordrhein-Westfalen nach 1945, [online: [https://www.sv-dok.de/downloads/Studie\\_Verschickungskinder\\_NRW\\_2022.pdf](https://www.sv-dok.de/downloads/Studie_Verschickungskinder_NRW_2022.pdf)]. Letzter Zugriff: 09.10.2022.
- Zweiter Kongress. Das Elend der Verschickungskinder (2021), Borkumer Erklärung [online: <https://verschickungsheime.de/borkumer-erklaerung-der-verschickungskinder/>]. Letzter Zugriff: 09.10.2022.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1966), Erziehung nach Auschwitz, In: Ders., Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt a.M., S. 92-109.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2010), Runder Tisch Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren. Abschlussbericht, Berlin, [online: [https://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/RTH\\_Abschlussbericht.pdf](https://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/RTH_Abschlussbericht.pdf)]. Letzter Zugriff: 15.10.2022.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2012), Aufarbeitung Heimerziehung in der DDR. Bericht, Berlin, [online: [https://www.mbjs.brandenburg.de/media\\_fast/6288/bericht\\_aufarbeitung\\_heimerziehung\\_in\\_der\\_ddr.pdf](https://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/bericht_aufarbeitung_heimerziehung_in_der_ddr.pdf)]. Letzter Zugriff: 15.10.2022.
- Behrisch, B. (2022), Partizipatorische und emanzipatorische Forschung in den Disability Studies, In: Waldschmidt, A. (Hg.), Handbuch Disability Studies, Wiesbaden, S. 109-124.
- Berth, F. (2021), Discovering Bowlby: infant homers and attachment theory in West Germany after the Second World War, In: *Paedagogica Historica* 57(3) [online: <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1934705>]. Letzter Zugriff: 25.08.2022.
- Bonn, A. u.a. (2017), Grünbuch Citizen Science Strategie 2020 für Deutschland, [online: [https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/6815/file/6815\\_Citizen\\_Science.pdf](https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/6815/file/6815_Citizen_Science.pdf)]. Letzter Zugriff: 16.10.2022.
- Brumlik, M. (2005), Holocaust und Vertreibung: Das ambivalente Gedenken der Kriegskindergeneration, In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* (5), S. 549-563.
- Bühler-Niederberger, D. (2005), Einleitung. Der Blick auf das Kind – gilt der Gesellschaft, In: Dies. (Hg.), Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre, Wiesbaden, S. 9-22.
- Flick, S./Herold, A. (Hg.) (2021), Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der Kritischen Theorie, Weinheim.
- Hall, S. (2002), Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten, In: Ders., Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2 (3. Aufl.), Hamburg, S. 66-88.
- Haraway, D. (1995), Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, In: Dies., Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Eine Kritik, Frankfurt a.M., S. 73-97.
- Heinlein, M. (2010), Die Erfindung der Erinnerung. Deutsche Kriegskindheiten im Gedächtnis der Gegenwart, Bielefeld.

- Hoffmann, U. (2015), Sexueller Missbrauch in Institutionen – eine wissenssoziologische Diskursanalyse, In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hg.), Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention, Weinheim/Basel, S. 37-49.
- Jensen, U. (2021), Mrs Gaskells Besorgnis, In: Frevert, U. u.a. (Hg.), Wie Kinder fühlen lernten. Kinderliteratur und Erziehungsratgeber 1870 bis 1970, Weinheim, S. 35-55.
- Kappeler, M. (2011), Unrecht und Leid – Rehabilitation und Entschädigung? Der Abschlussbericht des Runden Tisches Heimerziehung, In: *Neue Praxis* 41(1), S. 3-19.
- Kappeler, M. (2015), Betroffenenorganisationen und BetroffenenvertreterInnen im Spannungsfeld der Aushandlung an den Runden Tischen, In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hg.), Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention, Weinheim/Basel, S. 83-103.
- Kavemann, B. (2016), Erinnerbarkeit, Angst, Scham und Schuld als Grenzen der Forschung zu Gewalt. In: Helfferich, C. u.a. (Hg.), Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt, Wiesbaden, S. 51-67.
- Kocka, J. (1977), Angemessenheit historischer Argumente, In: Koselleck, R./ Mommsen, W. J./Rüsen, J. (Hg.), Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft, München, S. 469-475.
- Koselleck, R. (1979a), Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiografischen Erschließung der geschichtlichen Welt, In: Ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt a. M., S. 176-207.
- Koselleck, R. (1979b), Terror und Traum. Methodologische Anmerkungen zu Zeiterfahrungen im Dritten Reich, In: Ders. (Hg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt a.M., S. 278-299.
- Kühner, B. (2007), „Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit“ in der „dritten Generation“? Perspektiven einer bildungstheoretischen Kritik der Erinnerung, Göttingen.
- Latzel, K. (2006), Kriegskinder, Kriegsoffer und kriegskompetente Mädchen, In: Ewers, H.-H. u.a. (Hg.), *Erinnerungen an Kriegskindheiten. Erfahrungsräume, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik unter sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive*, Weinheim/München, S. 207-218.
- National Research Programm Schweiz (2021), *Research in the Context of Reconciliation Policies Scientific Conference in the framework of the NRP 76 - Welfare and Coercion*, [online: [http://www.nfp76.ch/SiteCollectionDocuments/Scientific-Conference\\_def.pdf](http://www.nfp76.ch/SiteCollectionDocuments/Scientific-Conference_def.pdf)]. Letzter Zugriff: 16.10.2022.

- Rassenhofer, M., u.a. (2015), Ergebnisse der Anlaufstelle der UBSKM in Bezug auf Institutionen, In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hg.), Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention, Weinheim/Basel, S. 50-57.
- Rieger-Ladich, M. (2019), Bildungstheorien. Zur Einführung, Hamburg.
- Rose, B. (2014) Repressive Heimerziehung und Opferperspektive. Wem nützt der Opferdiskurs? In: Richter, J. u.a. (Hg.), Repression durch Jugendhilfe. Wissenschaftliche Perspektiven auf ein Phänomen in Ost und West, München, S. 209-220.
- Rothmaler, C. (2020), Käthe Petersen – ein Leben als Staatsdienerin, In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.), Facetten der Fürsorge. Akteurinnen und Akteure in der Geschichte des Deutschen Vereins, Berlin, S. 208-235.
- Sachße, C. (1995), Historische Forschung zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine Zwischenbilanz nach 20 Jahren, In: Thiersch, H./Grundwald, K. (Hg.), Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung, Weinheim/München, S. 49-61.
- Struck, N. (2015), Zum Verhältnis Runder Tisch Heimerziehung und Runder Tisch sexueller Kindesmissbrauch, In: Fegert, J. M./Wolff, M. (Hg.), Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention, Weinheim/Basel, S. 71-82.
- Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (o.J.), Zahlen zu sexuellem Kindesmissbrauch in Deutschland, [online: <https://beauftragte-missbrauch.de/themen/definition/zahlen-zu-sexuellem-kindemissbrauch-in-deutschland>]. Letzter Zugriff: 03.01.2023.
- Wensierski, P. (2003), Unbarmherzige Schwestern, In: *Der Spiegel* 21, S. 70-75.
- Wensierski, P. (2006), Schläge im Namen des Herrn – die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik, München.
- Wodin, N. (2022), Sie kam aus Mariupol (9. Aufl.), Reinbek bei Hamburg.



## Autor\*innenverzeichnis

*Dr. Andrea De Vincenti* forscht und lehrt als Dozentin am Zentrum für Schulgeschichte (ZSG) der Pädagogischen Hochschule Zürich.

*Sebastian Gräber*, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Trier. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der pädagogischen Ethik, der Disziplin- und Theoriegeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts sowie der epistemologischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft.

*Dr. Katharina Gather* war bis März 2024 als Professorin für die Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik an der Universität Paderborn tätig und arbeitet seit April 2024 als Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik an der Universität zu Köln.

*Dr. Norbert Grube* forscht und lehrt am Zentrum für Schulgeschichte (ZSG) als Professor für Bildungs- und Schulgeschichte der Pädagogischen Hochschule Zürich.

*Dr. Andreas Hoffmann-Ocon* forscht und lehrt am Zentrum für Schulgeschichte (ZSG) als Professor für Bildungs- und Schulgeschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

*Dr. Elija Horn* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humanistischen Hochschule Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind soziale Reformbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext von Orientalismus und Religion sowie historische und aktuelle Betrachtungen sexualpädagogischer Ansätze und ihrer Praxis.

*Dr. Habbo Knoch*, Professor für Neuere und Neueste Geschichte an der Universität zu Köln, forscht und lehrt zur Geschichte von Gewalt, Gedächtnis und der Medialisierung von Erinnerung, insbesondere zu Nationalsozialismus und Holocaust und zu Gedenkstätten, sowie zur Geschichte der politischen Moral im 19. und 20. Jahrhundert.

*Dr. Julia Kurig*, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Berlin). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte humanistischer Bildung, Wandel von Schul- und Unterrichtskulturen,

Erziehung und Bildung im 18. Jahrhundert, Universitätsgeschichte, Historische Sozialisationsforschung

*Dr. Johannes Richter*, Sozialpädagoge und Erziehungswissenschaftler, seit 2010 Professur für Soziale Arbeit an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie Hamburg. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Sozialen Arbeit und des Kinderschutzes, Beschwerdestellen in der Kinder- und Jugendhilfe, dialogische Soziale Arbeit.

*Dr. Sabrina Sattler* promovierte 2021 an der Universität Luxemburg im Fach Erziehungswissenschaften. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungsplanung in mehrsprachigen Gesellschaften, soziale Ungleichheiten in Bildungssystemen und Curriculumgeschichte.

*Dr. Ulrich Schwerdt* forscht und lehrt am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn und als Honorarprofessor an der Hochschule für Musik Detmold. Forschungsschwerpunkte: Historische Reformpädagogik, Geschichte der Inklusion, Fachgeschichte.