

# JHB 26

**Jahrbuch für Historische  
Bildungsforschung 2020**

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

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

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

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

## *Herausgeberinnen und Herausgeber*

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

## *Redaktion*

Michael Geiss, Sabine Reh, Joachim Scholz

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 26

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

*Redaktion*  
Michael Geiss  
Sabine Reh

## Redaktion

Dr. Michael Geiss  
Universität Zürich

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

Prof. Dr. Joachim Scholz  
Ruhr-Universität Bochum

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

### Korrespondenzadresse der Redaktion:

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

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

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

2020.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,

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

ISBN 978-3-7815-2413-2

# Inhalt

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

*Michael Geiss/ Sabine Reh*

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

*Wilfried Göttlicher*

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

*Harald Jarning*

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

*Julia Kurig*

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

*Rita Casale/ Catrin Dingler*

Der „gesunde Kern“ der Universitätsidee 83

*Joakim Landahl*

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

*Monika Mattes*

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

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

## **II     Abhandlungen**

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

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

## **III    Quelle**

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

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

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

Quellentext von Berthold Otto	239
-------------------------------	-----

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

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

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

Giesela Miller Kipp  
Christian Stöger

Michael Geiss/Sabine Reh

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

### **Einleitung in den Themenschwerpunkt**

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

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

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

---

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

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



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

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

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

---

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

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

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

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

<sup>7</sup> Alexander 2013.

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

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

---

<sup>8</sup> Müller 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

<sup>16</sup> Küpper 1987, S. 185.

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

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

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

<sup>20</sup> Baumgart 1989.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

<sup>36</sup> Rehberg 2005.

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

<sup>38</sup> König 1988.

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

---

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

<sup>40</sup> Hars 1981.

<sup>41</sup> Bösch 2002, S. 31.

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

<sup>43</sup> Bösch 2002, S. 33.

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

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

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

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

---

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

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

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

<sup>48</sup> Laats 2015.

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



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

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

---

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

<sup>51</sup> Hartman 2011.

<sup>52</sup> Burkholder 2015.

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

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

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

---

<sup>53</sup> Kruse 2015.

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

<sup>55</sup> Dowland 2015.

<sup>56</sup> Nickerson 2012.

<sup>57</sup> Mason 2009.

<sup>58</sup> Løvdal Stephens 2019.

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

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

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

---

<sup>59</sup> Davies 2008.

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

<sup>61</sup> Lundahl 1990.

<sup>62</sup> Ritzer 2015.

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

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

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



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

Wehrs, Nikolai (2014): Protest der Professoren: der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ in den 1970er Jahren. Göttingen: Wallstein.

Westberg, Johannes/Boser, Lukas/Brühwiler, Ingrid (Hg.) (2019): School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13570-6>

### **Anschrift der Autor/innen**

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

Dr. Michael Geiss  
Universität Zürich  
Freiestrasse 36  
8032 Zürich, Schweiz  
+41 44 634 66 10  
mgeiss@ife.uzh.ch

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2020

## Aus dem Inhalt

### Schwerpunkt – Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts

Redaktion: Michael Geiss, Sabine Reh

Michael Geiss/Sabine Reh: Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts

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

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

Julia Kurig: Gymnasiale Elitebildung zwischen Diktatur und Demokratie

Rita Casale/Catrin Dingler: Der „gesunde Kern“ der Universitätsidee

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

Monika Mattes: „Mut zur Erziehung“, „humane Schule“ und Konservatismus

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

## Quelle

Carola Groppe: Texte einer Diskursgemeinschaft: Die preußischen Heeresreformer schreiben über Bildung

Bettina Irina Reimers/Sabine Reh: Ein frühes Manuskript von Berthold Otto über den Liberalismus

978-3-7815-2413-2



9 783781 524132

ISSN 0946-3879

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung