

Pädagogik nach Stalingrad – Heinrich Abel (1908-1965)

Biographische Lektionen zwischen Beruf und Bildung

Abstract – Der folgende Text ist eine zweifache Widmung. Zum einen handelt es sich um eine nötige Rückbesinnung auf Leben und Werk des Frankfurter Berufspädagogen Heinrich Abel, an dessen Todesjahr vor sechzig Jahren auf diese Weise erinnert werden soll. Zum anderen ist der vorliegende Text der Versuch einer teils rezensierenden, auch nachdenklichen Betrachtung des 2025 erschienenen Buches *Heinrich Abel. Meine Partei ist die Jugend* von Friedhelm Schütte (Franz Steiner Verlag, 400 Seiten). Das, was auf den ersten Blick als Biographie erscheint, ist weit mehr als die Beschreibung des Lebens eines der wichtigsten Berufspädagogen der 60er Jahre: gleichsam ist der Lebensweg von Abel ein Spiegel vieler anderer, die ähnliche Schicksalsjahre der Kriegs- und Nachkriegszeit durchlebt haben – jeder für sich originär durch die Kriegsschauplätze. Das Wesen des Nationalsozialismus wird im Buch nicht plakativ wiederholt, sondern in vielen – auch relativ unbekanntem Details – lebendig, authentisch und weitgreifend vorstellbar. Über das Individuelle hinaus kommen Lebensverläufe in den Blick, die die Vielfalt von Wegen und Irrwegen vor dem Krieg, im Krieg und danach zeigen – Schuld und Mitschuld der Pädagogik werden offenkundig. Zugleich ergibt sich aus der Frage nach den Schuldigen die Suche nach Antwort, wie eine Pädagogik nach dem Krieg beschaffen sein muss: kein Wiederaufbau, sondern ein Neubau, auch der Berufspädagogik, auf neuem Grund. Auf diese Weise kristallisieren sich bestimmte ewige wissenschaftliche Probleme heraus, die ihren Ursprung in den Theorien der 20er Jahre haben und deren weitgreifende Zusammenhänge bis in die Gegenwart reichen.

Schwere Punkte in schwerer Zeit – Schwerpunkte eines Buches

Als erstes prägendes Merkmal fällt auf, die der biographische Aspekt mit einer disziplingeschichtlichen Betrachtung verknüpft wird. Eine solche Konfrontation a) der Biographieforschung mit b) der Disziplingenese lässt ein neues Genre entstehen – zwei getrennt gewachsene Handschriften, zwei erkenntnistheoretische Denkweisen – werden vereint (Schütte 2025, S. 22). Betreibt man biographische Analyse vor dem Hintergrund berufspädagogischer Disziplingeschichte, so verschieben sich die Akzente. Betreibt man Wissenschaftsgeschichte auf der Grundlage relevanter Biographien, so erst zeigen sich Gründe und Folgen des Wirkens oder Versagens des Einzelnen in einem größeren Ganzen.

*Disziplingeschichte ohne Biographien ist leer, biographische Analyse ohne disziplinäre
Institutionalisierung blind – die Chance einer neuen Historiographie.*

Zweitens: Da die Entwicklung der Berufspädagogik biographisch bedingt eine ihrer Wurzeln in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat, ist die Darstellung im Buch gleichsam eine

Geschichte der Genese hin zu einer eigenständigen Disziplin: der Versuch, sich von den Überklammerungen der Philosophie zu befreien – und eine sogenannte „realistische Wende“ einzuschlagen. Das Resümee *Adieu Bildungsphilosophie!* (vgl. Schütte 2025, S. 184) war eine m.E. – zeitweilig notwendige – Loslösung von rein philosophischen Quellen. Abel selbst vollzieht diesen Bruch konsequent, beginnend in den 50er Jahren, also weit eher als manch anderer in der Zukunft. In der Habilitation und in den Schriften danach erlangt diese Methodologie ihren Höhepunkt. Werk und Leben von Hermann Groothoff muss indes anders beurteilt werden, wie ein späteres Kapitel in dem vorliegenden Text zeigen wird.

Drittens: Hinzu kommt eine für Abel originäre Denkweise, indem er oft *vergleichend* argumentiert, *vergleichend* synthetisiert, *vergleichend* kritisiert, insbesondere bezüglich des sich entwickelnden Bildungswesens in der Sowjetunion. Möglicherweise ist er in den 50er Jahren in der Berufspädagogik überhaupt der Einzige, der durch die Gefangenschaft über eine Detailkenntnis der Dinge in der Sowjetunion verfügt wie kein anderer. Im Unterschied zur theoretischen und zur historischen Berufspädagogik scheint bis heute die Arbeit an einer *Vergleichenden Berufspädagogik* besonders langwierig und mühsam zu sein: man muss viel wissen, um einen belastbaren Vergleich wagen zu können. In der Nachgeschichte waren es in Ansätzen m.W. Gustav Grüner (Darmstadt), Udo Müllges (Aachen) und sein Schüler Jürgen J. Justin (Aachen, Chemnitz) sowie vor allem Günter Wiemann (Hannover), Wolfdietrich Greinert (Berlin) und Horst Biermann (Hannover, Dortmund), die sich – in eigenständigen Veröffentlichungen – mit Entwicklungen des Bildungswesens auch in den sozialistischen Ländern auseinandergesetzt haben. Abel hat es – auch gegen die Stimmung in der eigenen Zukunft – nicht gescheut, zahlreiche Vorträge über das Berufsbildungswesen in der UdSSR zu halten (Schütte 2025, 398–402). Wiemann, gewissermaßen sein Nachfolger in den Forschungen zum sowjetischen Bildungswesen, erhält dann für sein Wirken immerhin die Uschinski-Medaille der UdSSR (vgl. Schütte, in: Lipsmeier; Münk (Hrsg.) 2019, S. 585).

Viertens: Das geschichtliche Erkennen schließlich mündet im abschließenden Teil des Buches in ein Erkennen des Gegenwärtigen: mit geschärftem Blick. Die wissenschaftliche Analyse entfernt sich von der Gegenwart, um zu ihr mit neuen Einsichten zurückzukehren. Indem sich Abel der quantitativen Berufsbildungsforschung zuwendet, ebnet er auf diese Weise den Weg zu einem damals noch neuartigen Empirieverständnis: heute der scheinbar unaufhaltsame Siegeszug der empirischen Forschung. So aufschlussreich es sein kann, genauere Angaben über den Entwicklungsstand beruflicher Kompetenzen bei Auszubildenden zu erlangen, so groß ist die Gefahr, darüber die Kleinarbeit an einer entsprechend besseren pädagogisch und didaktisch gestalteten Ausbildung aus dem Blick zu verlieren. Eine jede Kompetenzmessung bleibt ohne Erfolg, wenn sich das so erlangte Wissen nicht in berufsdidaktisches Können umsetzt (vgl. Schütte 2025, S. 337). Eine Berufsdidaktik, die sich allein auf quantitative Untersuchungen beschränkt, wird ihrer Verantwortung in der Lehrerbildung nicht gerecht. Studierende benötigen mehr, als nur Kenntnis von Messwerten und Messverfahren: *der Mensch ist das Maß aller Dinge, nicht die Messung zum Selbstzweck*. Zudem illustrieren die Zahlen nicht selten nur das, was man ohnehin geahnt hat und aus Erfahrung kennt, z.B. die bekannten Schwierigkeiten beruflichen Handelns bei der Bewältigung komplexer Anforderungen. Nur weiß man es nunmehr vermeintlich exakt, dass es z. B. etwa 15 % der Auszubildenden an der dazu notwendigen beruflichen Handlungskompetenz mangelt. Was aber folgt daraus? Erst hier beginnt die eigentliche berufspädagogische und didaktische Arbeit an Inhalten und Formen von Unterricht und

Ausbildung. Die methodisch nachhaltige Interpretation von Daten der quantitativen Sozialforschung verlangt mithin ein hohes Maß an berufspädagogischem Realitätssinn mit den nötigen bildungspolitischen Konsequenzen – dies eine Lehre, die man bei Abel deutlich erkennt.

Fünftens: Schließlich ist es Ziel des Buches von Schütte, einiges gerade zu rücken, was vor 2025 über Abel verschiedentlich geschrieben worden ist – von Müllges, Zabeck, Blankertz und Bruchhäuser. Manches davon ist konsequent zu widerlegen¹, vieles zu ergänzen und zu präzisieren. Der Leser wird sich sein eigenes Urteil bilden. Zumindest hat sich eine von Bruchhäuser 2010 behauptete Prognose vom *Erlöschen der historischen Berufsbildungsforschung* nicht bewahrt² (vgl. Bruchhäuser, in: Beck; Wuttke (Hrsg.) 2010, S. 37). Allein durch die dortige unvollständige und willkürlich³ erscheinende Aufzählung einiger Repräsentanten der berufspädagogisch-historischen Forschung entsteht ein falsches⁴ Bild. Und so wirkt auch der von Bruchhäuser pathetisch vorgetragene *Nekrolog auf eine Forschungsrichtung* eher deplatziert (ebd.).

¹ Eine erste Erwiderung auf das von Bruchhäuser 2010 verfasste Buch „Heinrich Abel eine deutsche Karriere“ erscheint 2012 unter dem Titel „Verdunklung einer Lichtgestalt“, eine Sammlung von Aufsätzen der Schüler und Kollegen, die Abel noch aus gemeinsamer Arbeit persönlich kennen. Herausgeber des Bandes ist Friedhelm Schütte, weitere Autoren sind u.a. Antonius Lipsmeier und Ingrid Lisop. Damit beginnt der Prozess einer differenzierten Widerlegung jener Interpretationen, die sich bei Bruchhäuser finden. Das 2025 erschienene Buch von Schütte ist gewissermaßen die Fortführung und Vertiefung von Annäherungen an Leben und Werk von Heinrich Abel. Der Titel „Heinrich Abel. Meine Partei ist die Jugend“ trägt dazu bei, dass manches in einem neuen Licht erscheint – eine historiographische Widerlegung von Unwahrheiten: kritische Berufsbildungstheorie in neuer Form.

² Die Veröffentlichungen von Schütte (2003; 2012; 2024,2025), Zabeck (2009), Wuttke; Beck (Hrsg. 2019), Lipsmeier; Münk (Hrsg. 2019 und 2022); Pott (2021 und 2023), Zumhof; Oberdorf (Hrsg. 2022), Horst Ph. Bauer (2025) sowie mehrere Arbeiten von Ch. Porcher (2023; 2024; 2025) sind ein Gegenbeweis. Zudem steht eine lang erwartete Buchveröffentlichung von Frommberger; Lange (Hrsg. 2026) kurz bevor.

³ Zusätzlich zu den bei Bruchhäuser genannten fehlen die wichtigen Arbeiten mindestens von Karlheinz König, Günter Kutscha, Jörg-Peter Pahl, Volkmar Herkner und zahlreiche weitere von Friedhelm Schütte sowie Wolfdietrich Jost. Zudem beeinträchtigen bei Bruchhäuser technische Mängel den Text. Der Vorname von Stratmann ist nicht Karlfriedrich, sondern Karlwilhelm (Bruchhäuser 2010, S. 38 und 41). Auch die Formulierung, dass „die Phase der Industrialisierung [...] im Bereich des 18. Jahrhunderts angesiedelt“ sei, ist sachlich falsch und auch stilistisch fragwürdig (ebd. S. 41). Unhaltbar ist m.E. ferner, dass mit den von Stratmann initiierten berufspädagogisch-historischen Kongressen eine „Ausgrenzung der wirtschaftspädagogischen Geschichtsschreibung“ erfolgt sei (ebd.): wer die Geschichte und ihre Geschichtsschreibung kennt, weiß, wie schwierig es ist, bei der einen oder anderen Quelle zu entscheiden zu können, ob es sich – in der Tradition der üblich gewordenen deutschen Historiographie – um einen wirtschafts- oder/und berufspädagogisch relevanten Text handelt. Das „Trifolium“ von 1723 selbst ist z.B. ein Symbol, dass mechanische Werkschulen, technische Schulen, Gewerbeinstitute u.ä. einerseits und kaufmännische Bildungseinrichtungen (Handelsakademien, Handelslehranstalten, kaufmännische Berufsschulen) andererseits oft gar nicht voneinander zu trennen sind, wie man bei Becher, Marperger, Zincke, Hecker, Justi und Beckmann findet (vgl. alle genannten in Lipsmeier; Münk (Hrsg.) 2019). Die Trennung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik oder ihre gegenseitige Ausgrenzung ist mithin ein sehr relativer und eigentlich nur auf bestimmte Personen beschränkter Umstand, welche eine Abschottung oder eine Kooperation verfolgen.

⁴ Bruchhäuser vermischt ferner die wirklichen Zusammenhänge so stark, dass für den ungeübten Leser die Unterschiede nicht mehr erkennbar sind. Das Aufzählen von Hermann Lange, Udo Müllges und Gustav Grüner in einem Atemzug verdeckt die originäre Verschiedenheit. Wenn überhaupt der eine oder andere erwähnt wird, bedarf es einer genaueren Einordnung – alles andere wirkt eher schülerhaft. Letztlich fällt auf, dass die Kontroversen Abel/Blankertz, Abel/Zabeck, Blankertz/Zabeck sowie später

Die nachweisbare Anzahl der tatsächlichen Arbeiten der letzten Jahre ist m.E. beachtenswert, der Umfang einzelner Werke beeindruckend, die Vielfalt der historischen Themen und Gegenstandsbereiche nicht uninteressant. Zugleich ergeben sich neben den traditionellen Feldern neue problemgeschichtliche Fragen. Es gilt das, was Schütte in seinem „Nachwort“ hervorhebt: die Lektüre des breiten Schrifttums von Abel im Umfang von mehr als 115 Aufsätzen und Bücher ist der würdige Anlass, „*die Geschichte der Disziplin neu zu lesen“ und die „Optik auf das Theoriegebäude gestern und heute“ zu schärfen* (Schütte 2025, S. 346). Noch immer finden sich solche und solche Spuren der Geschichte der Disziplin in der Gegenwart der Disziplin – man kann sich seine Geschichte nicht aussuchen. Das historiographische Handwerk findet einen originären Gegenstand vor, wie er real war – nicht, wie ihn die Geschichtsschreibung darstellt. Allein das Archiv ist der Ort jener empirischen Belege, die gewissermaßen schwarz auf weiß bezeugen, was da aktenkundig an Wahrheit und Unwahrheit aufbewahrt ist. Die Deutung der Aufzeichnungen selbst verlangt Methode, ideologiekritischen Umgang und kontextuelles Wissen: man hat eine Akte dann verstanden, wenn man begreift, was der Betreffende aktenkundig festhalten wollte, ohne daran zu denken, dass seine Aussagen vielleicht einmal Gegenstand einer wissenschaftlichen Analyse sein könnten. Akten sind der Spiegel eines Lebens, ein wichtiger Mosaikstein biographischer Rekonstruktion, Zeugnisse der Vergangenheit, wenn man sie zu lesen versteht. Indes die Gefahr subjektiver Deutungen potenziert sich – die damalige individuelle Sichtweise, die an einer Akte erkennbar ist, wird von der individuellen Interpretation des Aktenstudiums überlagert. Klarheit würde nur eine saubere Gegenüberstellung die Lösung erbringen, die Realität, Akte und Analyse voneinander trennt.

*Gibt es mehrere Leben in einem Leben⁵
Und wenn ja, wie viele.*

Schule und Ausbildung, Universität und Lehrerberuf - Die Pädagogik nimmt ihren Anfang

Ein Mann, 1908 geboren, dann Lehrling und Handwerker, Abiturient und Student, Mitglied der Hitlerjugend, später auch der NSDAP, Gewerbelehrer Doktor der Pädagogik, ab 1939 Soldat an der Ostfront, 1943 Gefangenschaft nach Stalingrad, nach sieben Jahren Entlassung und im April 1950 Rückkehr nach Deutschland, 1952 Gewerbeoberlehrer, 1955 Dozent in Frankfurt am Main, 1962 Habilitation an der Universität Saarland und Professur in Darmstadt, 1965 gestorben – Ein tabellarischer Lebenslauf (1908-1965): der Trennungsstrich zwischen 1908 und 1965 steht für siebenundfünfzig Jahre, die dazwischen liegen – Kreuzwege und Irrwege,

Zabeck/Kipp und in ähnlicher Weise Beck/Kutscha nicht hinreichend genau unterschieden werden (Bruchhäuser 2010, S. 41) und auch nicht allein durch einen sogenannten „Paradigmenpluralismus“ (ebd. S. 42) beschreibbar sind, allein schon deshalb, weil m.E. ein eigenständiges und echtes Paradigma jeweils gar nicht eindeutig vorhanden ist.

⁵ *Überliefert ist das feinsinnige Zitat von Cees Nooteboom (geb. 1933): „Wie viele Leben passen in ein Leben? Wie oft ist derselbe Kopf ein anderer? (vgl. Schütte 2025, S.345) – Wie betrachte ich im Leben mein Leben davor? Wie denkt der Kopf darüber, was der derselbe Kopf früher gedacht hat? Der Beginn eines tiefenpsychologischen Versuchs: eine Reflexion eigenen Denkens und Fühlens – die wohl schwierigste Lektion des Ich mit sich selbst. Die Suche nach einem neuen Über-Ich.*

Einschnitte und Abschnitte, Ende und Neuanfang, Weitungen und Wandlungen pädagogischen Denkens. Die alte Pädagogik war falsch, welche Erziehung aber ist die richtige? Nach der Gefangenschaft wiegt alles doppelt so schwer – jeder Gedanke steht auf dem Prüfstand der Geschichte. Manch anderer⁶ macht es sich leicht – Abel nicht. Die Erfahrung von Stalingrad zerschneidet ein Leben in zwei Teile. In der Gefangenschaft hat ein Mensch genug Zeit über Vergangenheit nachzudenken. Und sich eine Zukunft vorzustellen, wenn es denn eine gibt. Als der Mann 1950 wieder in Deutschland ankommt, hat dort der Wiederaufbau längst begonnen. Woher er komme? Aus der Sowjetunion, ist die Antwort. Er nennt das Land, wie es sich selbst bezeichnet. Er sagt nicht Russland, wie vor dem Krieg. Über Russland weiß er heute weit mehr als damals über die Sowjetunion. Und dann fügt er hinzu: Stalingrad. – Der andere nickt. Damit ist alles gesagt. Der Name der Stadt wird zu einem *Schicksalsbegriff*. Und jene, die das Wort verwenden und Stalingrad nicht erlebt haben, niemals *begreifen* werden, was der Name wirklich bedeutet. Der Mann weiß es. Und er wird versuchen, alles zu er-innern, weil er vieles innerlich hat, tief in sich drin – noch immer gegenwärtig in den Alpträumen der Nacht. Und beim Aufwachen aufs Neue jenes Gefühl von Glück, überlebt zu haben.

Der Mann heißt Heinrich Wilhelm Abel. Der andere ist Hans Hermann Groothoff, ebenfalls später Professor für Pädagogik. Mit Sicherheit haben beide Männer schon beim ersten Gespräch von sich erwähnt, wo man im Krieg stationiert war. Ohne große Worte. Der Schrecken ist noch immer allgegenwärtig. Nahezu täglich. Beide Männer sind durch die Hölle des Krieges gegangen, man fühlt sich einander verbunden, spürt Nähe in den Gedanken des anderen, weil es die eigenen sind, vielleicht der Anfang einer Freundschaft (Schütte 2025, S. 154 und 181). Hans Hermann Groothoff (1915-2013) ist fast einhundert Jahre⁷ alt geworden – einiges von dem, was Abel begonnen hatte, konnte er fortsetzen. Und jene Erinnerungen aufschreiben, die beide miteinander verbinden. Ihm und Abel ist dieser Text gewidmet. Vor 60 Jahren ist Abel gestorben, das Jahr 2025 hat sich offiziell seiner kaum erinnert, die übliche Berufspädagogik hat anderes zu tun. Die alleinige Ausnahme ist Friedhelm Schütte (Jg. 1951), Prof. em. der Technischen Universität Berlin. Rechtzeitig – als Erinnerung an das Todesjahr – erscheint das Buch über Leben und Werk von Heinrich Abel: Ergebnis vieler Jahre an Arbeit in Archiv, Bibliothek und privatem Nachlass. Geworden ist daraus mehr als die Beschreibung eines Lebens: aus Lebensabschnitten werden Kapitel für Kapitel, aus Erinnerungen entstehen Kategorien, aus Zufälligkeiten Typisches. Der Text wird für lange Zeit die umfangreichste und wichtigste

⁶ Rolf Seubert (Univ. Siegen) hat 1977 in einem textgeschichtlichen Vergleich die Veröffentlichungen von Pädagogikprofessoren vor und nach 1945 einander gegenübergestellt: *Wie oberflächlich muss ein Mensch sein, wenn er die ursprünglich nationalsozialistisch geprägten Texte nahezu unverändert noch 1963 veröffentlicht, in denen lediglich einige systemtypische Substantive durch andere Worte ersetzt worden sind – so z.B. in der „Allgemeine Berufspädagogik“ von Friedrich Schlieper (1963).*

⁷ Hans Hermann Groothoff (1915-2013) war ebenso wie Heinrich Abel (1908-1965) ab 1939 Soldat, allerdings 1945 nur wenige Monate in Gefangenschaft. Nach der Lehrtätigkeit an den Pädagogischen Hochschulen in Lüneburg (1950-1959) und Hannover (1959-1963) folgt die Professur für Pädagogik an der Universität Köln (1963-1980). Gemeinsam mit Abel gibt er 1959 das Buch „Die Berufsschule. Gestalt und Reform“ heraus. Meines Erachtens kann man nicht mehr rekonstruieren, wer von beiden welche Abschnitte geschrieben, noch weniger, wer die eine oder andere Idee hatte – eine seltene Arbeitsteilung, die man vielleicht als Kongenialität bezeichnen kann (vgl. das Buch von Groothoff „Jahrgang 1915. Lebensbericht eines Erziehungswissenschaftlers“ (Verlag Dr. Kovac 2001, S. 207 ff.).

Sammlung von Lebensdokumenten sein und bleiben: ein ganzheitliches Buch über ein ganzes Leben. Ist aber diese Ganzheitlichkeit mit jener anderen identisch? Die Kunst, ein Buch so zu verfassen, dass es für den Leser als ein Ganzes erscheint. Nicht alles, was ein Mensch tut, bleibt Stückwerk: wenn eine logisch folgerichtige Struktur gelingt, ist die Theorie ein Spiegel des Lebens. Wie aber strukturiert man eine Biographie – ohne Klischees, ohne Stereotype, die oft altbekannt sind. Wie überhaupt lässt sich die Zeit des Faschismus sprachlich bewältigen – das Unsagbare, wofür alle Sprache zu kurz greift. Wie viele Leben passen in ein solches Leben? Und was davon passt in ein Buch? Gibt es zudem mehrere Lesarten und einander widersprechende *Historiographien eines Lebens*? Der Betreffende selbst erscheint der beste Historiograph – aber ist er auch der Objektivste gegenüber allen Gefühlen – ein „allwissender Interpret“? Fremdbiographien bereits wählen aus, beschränken das Material, müssen jene Quellen akzeptieren, die zugänglich sind. Und schon das Entscheiden und Auswählen unterliegt subjektivem Wissen: was davon ist relevant, was nicht (...) Diese oder jene Tatsachen, manche Urteile oder auch andere mögliche Deutungen. Verschiedene Fremd- und Selbstbilder desselben Lebens? Der Blick in einen unsicheren Spiegel, den man in sich selbst trägt.

Der 400 Seiten lange Text⁸ von Schütte liest sich wie ein Lehrbuch für den Geschichtsunterricht, ein Schulbuch, wie es selten eins – gerade für dieses besonders schwere Unterrichtsfach – gibt. Man sollte das Werk als Lehrbuch am Gymnasium und an der Universität einführen, in jenem Schulsemester, in welchem der Zweite Weltkrieg behandelt wird. Die Lehrer dieses Kapitels deutscher Geschichte sollten es gründlich lesen, um jene Zeit zwischen 1933 und 1950 zu verstehen, damit es gelingen kann, im Unterricht darüber überhaupt sprechen zu können: Nicht schlechthin davon und darüber reden, sondern Wort für Wort abwägen – so, als würde man vor Zeitzeugen stehen. Eine lange Lektion – über die Zeit vor dem Krieg, im Krieg und noch lange nach Kriegsende. Und über die Gestalt jenes Heinrich Abel würden die Schüler vielleicht die Geschichte der Deutschen besser und nachhaltiger verstehen können: ein Volk begreift man über den Alltag⁹ des Einzelnen. Und auch das Nachkriegsschicksal eines Volkes ist die Summe seiner Einzelschicksale. Ein jeder muss – ganz für sich allein – damit fertig werden: es gibt keine *allgemeine* Aufarbeitung. Man arbeitet sich an den Erinnerungen ab – an manchen Einzelheiten, die nur man selbst kennt, Dinge, die sich zeitweilig verdrängen lassen,

⁸ *Der ernsthafte Leser wird bemerken, wie wichtig und richtig bei Schütte die zahlreichen Fußnoten sind, die den Haupttext verstärken. Man meint, dies sei der Haupttext – jenes ja nur eine Fußnote. Vielleicht sollte man besser sagen: Dies sind jene wichtigen Fußnoten, ohne die der Haupt-Text oft unverstanden bliebe. Insofern hat die Summe der Fußnoten – der Autor nennt sie Ergänzungen – einen nicht unwichtigen Anteil an der Aussagekraft des Buches – mehr als eintausend Ergänzungen der Teile zu einem Ganzen.*

⁹ *Mit der Edition „Geschichte des Alltags des deutschen Volkes“ hat Jürgen Kuczynski in den 80er Jahren ein neues Genre der DDR-Geschichtswissenschaft begründet. Vier Bände und ein Bildband sind der Versuch einer einmaligen Monumentalgeschichte – einmalig auch, weil er dies als sein letztes Werk vollbracht hat und nur er der Einzige in der DDR war, der dies vermochte: Kuczynski (1904-1997), von 1936 bis 1945 im Exil in London, wo er wissenschaftlich in Archiven gearbeitet und die politische Arbeit mit anderen deutschen Widerstandskämpfern organisiert hat. Er gilt als Nestor der marxistischen Wirtschaftsgeschichte, Direktor des betreffenden Zentralinstituts an der Akademie der Wissenschaften. Bis zum Ende der DDR war er seit den 80er Jahren der Hoffnungsträger eines besseren Sozialismus, auch wegen seinem Buch „Dialog mit meinem Urenkel“ (1984). Zuletzt Ehrenmitglied der „Partei des Demokratischen Sozialismus“.*

bis sie wiederkehren. Stalingrad und die Gefangenschaft werden für lange Zeit ein Gedankenzentrum bleiben, um welches sich das geschichtliche Denken dreht – mit einem einzigen Ziel: Was muss eine Gesellschaft tun, damit sich Stalingrad nie wiederholt: wie ist eine Pädagogik nach Stalingrad¹⁰ möglich? Die Frage ist nicht neu, bereits Theodor Adorno hat vor mehr als fünfzig Jahren¹¹ Bewusstsein gehoben. Es hat viele Konzentrationslager gegeben – ganz Europa war übersät mit solchen Todeslagern. Unter den vielen polnischen, tschechischen, ukrainischen Städten eine vor allem: *Oświęcim* – die damals deutsche Stadt Auschwitz¹². Die Überlebenden des KZ sind 1944 von der Roten Armee befreit worden. Damit ist für viele der Krieg, der 1939 begonnen hat, zu Ende – auch für diejenigen, die bereits seit 1933 verhaftet worden sind.

Blickt man zurück, entsteht bleibend eine Chronologie der Zahlen: Jeder Mensch der Gegenwart sollte die Jahre kennen – vom 1. September 1939 über den 22. Juni 1941, dann die Schlacht um Moskau im Dezember, 1942 die Einkesselung der 6. Armee in Stalingrad und 1943 die Gefangenschaft von etwa 90 000 bis 110 000 Soldaten und Offizieren, im Sommer 1943

¹⁰ *Zur bleibenden Erinnerung der Welt hat die Sowjetunion auf dem Mamajew-Hügel in der Nähe der heutigen Stadt Wolgograd (bis 1961 Stalingrad) ein monumentales Denkmal errichtet. Eine Frau mit einem Schwert in der Hand – die steinerne Statue ist 85 Meter hoch. Man stelle sich die Gestalt symbolisch als eine Lehrerin vor, mit pädagogischer Strenge und Unnachgiebigkeit, das Schwert als ein Mittel der Erziehung. Wird eine solche Erziehung zum Frieden dauerhaft sein? Werden auch spätere Generationen diese Erziehung fortsetzen? Wie so oft schwankt die Pädagogik zwischen Allmacht und Ohnmacht: ist die Maxime des Friedens das bleibende kategorische Prinzip des Imperativs eines jeden Lehrers noch heute? Nach dem Sieg der Sowjetarmee scheint eine solche Erziehung allmächtig und allgegenwärtig. 1945 wird niemand Zweifel am Wert des Friedens gehabt haben. Schon in der nächsten Generation relativieren sich die Erinnerungen – Erinnerungen, die dann in der übernächsten Generation nur noch in den Büchern stehen werden. Das Gegenwartsbewusstsein scheint eine Allmacht – die Geschichtsbewusstheit eine Ohnmacht zu repräsentieren. Dies der Teufelskreis der Politik – dies das Schicksal einer Pädagogik, die sich in deren Dienst stellt.*

¹¹ *Adorno, Erziehung nach Auschwitz (Vortrag, Hessischer Rundfunk 1966) – abgedruckt bei Suhrkamp In: Erziehung zur Mündigkeit (1971, S. 92-109). Bereits in den 1944, 1947 und 1969 aufeinander folgenden Fassungen der „Dialektik der Aufklärung“ kündigt sich die vielschichtige Analyse des Faschismus und der Ursachen seiner Entstehung an. Die Idee zu diesem Buch stammt von Horkheimer, der Text ist Pollock gewidmet, die Sprache trägt deutlich Züge des Denkens von Adorno. Das lesenswerte Nachwort der DDR-Ausgabe von 1989/90 in Form eines sokratischen Dialoges stammt von Waltraud Beyer (geb. 1948), von 1983 bis 1989 Mitarbeiterin am Zentralinstitut für Literaturgeschichte der Akademie der Wissenschaften der DDR, dann 1996-2003 am Leibniz-Zentrum für Literatur- und Kulturforschung, 10719 Berlin (vgl. Adorno; Horkheimer: Dialektik der Aufklärung. Reclam Leipzig, 1990, S.284-314)*

¹² *Erinnerungen an einen Tag im Sommer 1975. Es ist ein Sonntag, ein normaler Tag im August. Die Universität hat Ferien – weit weg von den Beskiden. Auf dem Ortseingangsschild steht der polnische Name einer Stadt – *Oświęcim*. An jenem Morgen sind wenige Besucher auf dem Gelände des Konzentrationslagers zu sehen. Man spricht kaum miteinander, und wenn, nur leise. Zu verstehen ist die Sprache der anderen ohnehin nicht. Kurze Blicke, ohne Worte, ein erdrückendes Schweigen. Und obwohl niemand spricht, so denken doch alle das Gleiche: wie können dies Menschen anderen antun? Warum? - Das Gefühl hält an. Den ganzen Tag. Auch später. Und es gibt niemand, mit dem man reden könnte. Polnisch geht nicht, Englisch passt nicht – man fühlt sich allein, in diesem fremden Land. Allein als Deutscher in Auschwitz, allein mit den Gedanken. Erst viel später liest man das Buch „Die Banalität des Bösen“ von Hannah Arendt – der Versuch einer rationalen Erklärung. Was aber erklärt das Buch wirklich? Wird man Auschwitz je erklären können? Weshalb überhaupt suchen wir mit aller Kraft nach immer neuen und besseren Erklärungen? Sollte man Kriege nicht mit aller Kraft verhindern, als Ursachen nur erklären und ihre Wirkungen beschreiben zu wollen?*

die Schlacht am Kursker Bogen, 1944 Stauffenberg, 1945 die Potsdamer Konferenz, 1946 die Nürnberger Prozesse. Dann bis 1953 die Entlassung aller Kriegsgefangenen. Von den bei Stalingrad Gefangenen genommenen¹³ kehren etwa fünf bis sechs Tausend nach Deutschland zurück (...)

In der Schule gilt das Erlernen solcher Jahreszahlen als unbeliebt. Das Lernen ist ohne Tiefe solange es tote Zahlen bleiben. Wie also müsste eine Pädagogik gestaltet sein, damit ein junger Mensch Geschichte so versteht, dass man auch den Sinn jener Zahlen begreift. Jedes der genannten Jahre ist von schwerwiegender Bedeutung. Für die 6. Armee unter Friedrich Paulus ist es das Schicksalsjahr der Soldaten, für deren Leben er allein als Befehlshaber die militärische und so auch moralische Verantwortung trägt. Hunderttausende sind seit Herbst 1942 in Stalingrad von den Russen eingekesselt, die Lage ist hoffnungslos, ein Ausbruch aus dem Kessel erfolglos. Abel schreibt im Tagebuch: „Am 31. Januar 1943, frühe gegen 8 Uhr ... da kam ich mit meinem Leutnant, meinem Adjutanten, auf den roten Platz, und da standen die Russen und hatten da 2 oder 3 Panzer T-34. Und war eben Schluss ...“ (vgl. Schütte 2025, S. 108) Die Russen haben ihn nicht erschossen. Er gilt als Überläufer¹⁴, als Kriegsgefangener. Für sieben Jahre. Das Jahr 1943 hat für den Kriegsverlauf ohnehin mehrfache Bedeutung: den Russen gelingt ein Sieg über die 6. Armee, die Wehrmacht erleidet damit eine weitere Niederlage an der Ostfront. Die Schlacht am Kursker Bogen¹⁵ und die Einkesselung der 6. Armee sind die kriegsentscheidenden strategischen Verluste Deutschlands. Der Krieg kehrt sich um. Er kommt dorthin zurück, wo er begonnen hat. In Kursk – heute Ukraine – kündigt sich das Ende an. Mit der Niederlage der 6. Armee in Stalingrad wird die Unmöglichkeit eines Sieges offenkundig. Und erst im Mai 1945 wird diese Niederlage endgültig besiegelt werden.

¹³ Mit der 6. Armee sind etwa 100 000 Soldaten und Offiziere in Gefangenschaft gegangen, davon haben fünf- bis sechstausend überlebt – etwa 95000 sind in den Lagern gestorben oder werden vermisst.

¹⁴ Das Urteil, ein Überläufer zu sein, wird moralisch immer ein Problem menschlichen Lebens sein. Selten kann man sich sicher sein, ob der freiwillige Schritt in Gefangenschaft richtig ist oder sich als falsch erweisen wird. Der Überläufer kennt nicht das Los, welches ihm bevorsteht. In dramatischer Weise sind die damit verbundenen Gewissensentscheidungen dargestellt in dem 2020 erstmals ausgestrahlten Film „Der Überläufer“ nach dem Roman von Siegfried Lenz (1926-2014), in dem er eigene Lebenserfahrungen als 18-jähriger Marinesoldat verarbeitet. Hauptdarsteller im Film sind Jannis Niewöhner und Malgorzata Mikolajczak. Beide überleben und begegnen sich 1956 wieder.

¹⁵ Im Juli 1943 stehen sich in der Nähe der ukrainischen Stadt Kursk etwa 3000 deutsche und 8000 sowjetische Panzer gegenüber. 180 000 russische und 55 000 deutsche Soldaten werden die Angriffe nicht überleben. Selbst der Hitler treu ergeben Panzergeneral Heinz Guderian wird nach Kursk feststellen, dass von den 3000 deutschen Panzern noch 300 übriggeblieben sind. Mit der Proklamation des „Totalen Krieges“ und einer weitgreifenden Mobilisierung hatte die Wehrmacht 1943 insgesamt 9,5 Millionen Soldaten. 110 Divisionen hatte Deutschland allein im Raum Kursk konzentriert, einschließlich der SS-Panzer-Divisionen. Ferner jene SS-Bataillone, welche man mit Männern der seit 1939 besetzten Länder aufgestellt hatte. Von der Größe des Umfangs der Kampfhandlungen am Kursker Bogen macht man sich eine genauere Vorstellung, wenn man weiß, dass die Hauptkampffront dort eine Länge von 200 Kilometern und eine Tiefe von etwa 150 Kilometern hatte. Die Wehrmacht hatte zwischen 1941-1943 nahezu das gesamte Territorium der heutigen Ukraine eingenommen. In der Nähe der russischen Stadt Kursk, nahe zur ukrainischen Grenze, entstand eine Konzentration aller verfügbaren Streitkräfte beider Parteien: hier sollte die Entscheidung über den Sieg fallen – für beide Seiten das strategische Ziel. Und dann fällt die Entscheidung. In den Geschichtsbüchern steht später: Das Jahr der Wende. Eine Wende auch im Denken. Deutschland kann den Krieg nicht gewinnen. Aber was heißt das? Die Rache der Russen wird gnadenlos sein (...)

Die Jahre der Gefangenschaft von 1943 bis 1950 sind für Abel eine eigentümliche Zwischenzeit seines Lebens. Das, was für die Geschichtsschreibung der Punkt einer Periodisierung ist, ist für den Einzelnen Menschen Lebensschicksal: man hat überlebt. Das was folgt, sind Jahre in sowjetischer Gefangenschaft. Man ist froh, aber eine Freude ist es nicht. Einer der deutschen Soldaten soll gesagt haben „An der Front wäre ich ein einziges Mal gestorben, hier sterbe ich jeden Tag aufs Neue.“ Gefangenschaft bedeutet Zwangsarbeit, Kälte, Krankheit, Hunger. Aber auch viel Zeit zum Nachdenken: was war falsch? Ab wann genau waren die einzelnen Lebensentscheidungen falsch? War es die Schule? Begann alles mit dem Eintritt in die HJ? Ist dies dann auch der Grund für die Mitgliedschaft in der NSDAP und die freiwillige Meldung als Soldat? Schließlich der Offiziersgrad¹⁶. Hätte es eine Alternative gegeben? Und wenn ja, welche? Und mit welchen Folgen? – Das Grübeln beginnt. Zu spät, doch nicht überflüssig. Was kommt, kann man nicht wissen. Wie will man weiterleben, falls man die Gefangenschaft übersteht? – Verdrängen ist keine Lösung. Diese Erkenntnis entsteht nach und nach. Zudem hat die Kriegsgefangenschaft eine eigene Psychologie. Und die sowjetischen Lager verfolgen eine eigene Pädagogie: die Methode der Umerziehung. Teil der Methode ist die Pflichtliteratur – Abel beginnt Buch für Buch zu lesen: Hegel, Marx, Engels, Lenin, auch Gorki. Er liest alles, was sich in den sowjetischen Lagern an deutschen Büchern findet (vgl. Schütte 2025, S. 23, 119, 131, 137, 139). Abel hat ein Universitätsstudium hinter sich, ein Staatsexamen abgeschlossen und 1934 eine Dissertation verteidigt: das pädagogische Denken scheint wissenschaftlich begründet, durch Theorien und Methoden gerechtfertigt. *Die Selbstanalyse*: War also nicht nur das politische System, sondern auch die seinerzeit geltende pädagogische Theorie falsch: geprägt durch Kriek und Baeumler, kontrolliert durch Rust und Baldur von Schirach, toleriert durch Weniger, Bollnow, Nohl und Spranger – wenngleich bei jedem mit unterschiedlicher Intensität und aufkommenden Zweifeln. *Die Konklusion*: Wenn die nationalsozialistische Pädagogik letztlich der Rechtfertigung des Krieges diene, wie solle eine Pädagogik nach dem Ende des Krieges aussehen: eine Pädagogik nach Stalingrad, eine Erziehung nach Auschwitz, ein Bildungswesen in einem neuen Deutschland. Sorgen um die Zukunft entstehen in der Gegenwart. Noch ehe ein Leben nach der Entlassung durch die Russen beginnt, fängt der gebildete Mensch an, über ein Leben danach nachzudenken. Ist das politische Nachdenken bewältigt, beginnen die

¹⁶ Die Beförderungen vollziehen sich offensichtlich überraschend schnell, 1941 vom Unteroffizier zum Leutnant, dann zum Oberleutnant. Dass es sich bei dem Dienstgrad um einen Oberstleutnant handelt, ist eher unwahrscheinlich. Letzteres würde bedeuten, dass die Grade als Hauptmann und als Major der Wehrmacht übersprungen worden wären (vgl. Schütte 2025, S. 13, 21, 89, 94, 107 und 115 sowie 153, dort die m.E. falsche Angabe des Dienstgrades). Der relativ hohe Dienstgrad würde immerhin auf eine besondere Identifikation mit dem Ethos eines Offiziers der Abwehr hindeuten. Auch bezüglich von Heinrich Gerlach (1908-1991) gibt es unterschiedliche Angaben zu dessen Dienstgrad. Im Internet findet sich die Aussage, er wäre am 1. Juli 1942 zum Oberleutnant befördert worden. An anderer Stelle heißt es Oberstleutnant (vgl. Schütte 2025, S. 153, siehe auch 141): die Gefahr eines Tippfehlers ist in der Tat hoch. Weit wichtiger ist anderes: Auf der Grundlage seiner Erinnerungen und geheimen Aufzeichnungen bereits während der Kriegsgefangenschaft entsteht von Gerlach 1957 der Roman „Die verratene Armee“. Ein von den Russen beschlagnahmtes Manuskript eines weiteren Romans „Durchbruch bei Stalingrad“ ist 2012 wiedergefunden und 2016 veröffentlicht worden (Schütte 2025, S. 142). Zudem gibt es verschiedene Tagebücher, wie auch von Heinrich Abel, von Ernst Jünger u.a., so dass einerseits unterschiedliche wie auch oft gleichartige und identische Erinnerungen, Perspektiven und Deutungen vorliegen (vgl. Schütte 2025, S. 361).

pädagogischen Überlegungen und schließlich die mühselige Arbeit an einer völlig neuen Berufspädagogik. *Das Programm*: Nach vielen Überlegungen dann 1958 die eindeutige bildungspolitische Forderung und berufspädagogische Konsequenz mit weitreichenden Folgen:

- 1) Das Ausbildungspersonal in den Werkstätten muss pädagogisch gebildet werden sowie
 - 2) Die Berufsschullehrer aller Richtungen sind an anerkannten Hochschulen zu qualifizieren.
- Schütte nennt dies einen *Brandaufruf zur Modernisierung der Berufserziehung* (Schütte 2025, S. 226). Damit ist der Weg vorgezeichnet – der Rest besteht in mühseliger Kleinarbeit, teilweise allein auf sich selbst gestellt, teilweise gemeinsam mit Gesinnungsgenossen, vor allem Hans Hermann Groothoff.

Hans Hermann Groothoff (1915-2013) über Heinrich Abel

Nach 1950 trifft Abel manchen Leidensgenossen. Schon mit den ersten Gesprächen kommen die Erinnerungen. Hans Hermann Groothoff spricht über seine Kriegserfahrungen – ähnlich, und doch ganz anders. Offizier wie Abel, zunächst Oberleutnant¹⁷, dann Hauptmann. Ihm ist eine jahrelange Gefangenschaft erspart geblieben. Würde man später Abel fragen, wer sein engster Kollege gewesen sei, dann hätte dieser vermutlich ohne Zögern geantwortet, dass dies Hans Hermann Groothoff war. Er hat jenen um fast fünfzig Jahre überlebt – Groothoff (1915-2013) war der älteste Erbe einer Generation westdeutscher Pädagogen, auf dem die geistige Erbschaft lastete. Mit keinem anderen hat Abel so viele und wichtige gemeinsame Schriften verfasst, so dass gewissermaßen hermeneutisch die Frage steht, wie man sich eine solche Kongenialität vorstellen kann: von wem stammen die Ideen, von wem die eine oder andere Anregung, von wem die Folgerungen, von wem die Kritiken und Antikritiken. Und dann alles von vorn. Das Wort Kongenialität täuscht eine allgemein bekannte Bedeutung vor, die weitgehend nichtssagend für denjenigen bleibt, welcher nie ähnliches erlebt hat. Und wer es erlebt, braucht dafür kein solches Wort. Geist verbindet sich mit Geist, Geistvolles mit Geistvollem. Wilhelm Dilthey¹⁸ nennt es die *subjektiven* Geister, aus denen *objektiver* Geist entsteht. Der Leser indes

¹⁷ *In einer jeden Armee spielen hierarchische Beförderungen eine durchgehend große Rolle – ein finales Lebenskonzept von Dienstrang zu Dienstrang. Die Karriere des Offiziers beginnt in der Regel als Leutnant, mitunter auch als Unterleutnant, gefolgt von den Stufen Oberleutnant, Hauptmann, Major und Oberst, woran sich die Generalsgrade anschließen. Auch bei Groothoff hat dessen Dienstgrad zeitweilig eine gewisse Bedeutung. Dass er in seiner Dienststellung im Regiment nur Oberleutnant gewesen sei, löst zeitweilig eine gewisse Belustigung aus (Groothoff 2001, S. 137 und 367), so dass der spätere Rang als Hauptmann angemessen erschien. Die knappe Notiz im Frontbericht: Hptm. Groothoff wurde beim Übergang von der russischen zur deutschen HKL schwer verwundet (ebd. S. 149).*

¹⁸ *Es ist nicht uninteressant, dass GROOTHOFF ein Buch über die geisteswissenschaftliche Pädagogik von Wilhelm Dilthey verfasst hat. Vermutlich können unter den heutigen Erziehungswissenschaftlern nur wenige etwas anfangen mit der sogenannten Geisteswissenschaft. Und kaum einer unter den Jüngeren der Berufspädagogik, die auch nur einen Text von Dilthey gelesen haben, denn wer in der Berufspädagogik als ein Ungeist gilt, den muss man nicht lesen. So oder so ähnlich das übliche berufspädagogische Deutungsmuster. Das unter den Nazis Verfemte und Verlorene droht ein zweites Mal verloren zu gehen. Mancher Gedanke bleibt für immer ungelesen, manche Frage unbeantwortet. Was Dilthey nämlich beschreibt, ist von zutiefst pädagogischer Bedeutung: Verstehen ist ein Wiederfinden des Ich im Du; der Geist findet sich auf immer höheren Stufen von Zusammenhang wieder (...) [vgl. Dilthey, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften, VII, S. 191] – Noch immer lesenswert beziehungsweise auch als ein „Klassiker neu gelesen“ – Welch eine Aufgabe! Man darf gespannt sein, was aus der „Klassiker-Idee“ der Zeitschrift Berufsbildung werden wird. Ein*

meint, ein Gespür zu haben, was von wem stammt – ahnt, was das Besondere, das Einmalige ist. Einige der Aufsätze hat jeder eigenständig verfasst, andere haben beide gemeinsam geschrieben.

Die Dichter nennen es einen Zauber, der sich da im Zusammenwirken zweier Wesen entwickelt, bis dahin, dass daraus nahezu ein geeintes Wesen entstehen kann: weder der eine noch der andere selbst könnten rekonstruieren, was von wem stamme. Das Eigene wird sogleich geistiger Besitz des Anderen. Ein Geben und Nehmen, ohne Gegenleistung, man schenkt sich Gedanken, man begegnet sich mit Aufmerksamkeit, man hört einander zu – man versteht einander. Nur so ist Verstehen möglich. Vielleicht ist es so gewesen, zwischen Abel und Groothoff. So oder so ähnlich. Das Geheimnis der Seelenverwandtschaft bleibt.

Erst spät wird Groothoff seine biographischen Erinnerungen aufschreiben, auch der Versuch, an das Werk von Heinrich Abel zu erinnern – an das z.T. gemeinsame Werk. Der Titel deutet den Erinnerungsumfang an – der *Lebensbericht eines Erziehungswissenschaftlers* (2001). Nahezu einmalig in der Gegenwartsliteratur: Der Rückblick¹⁹ eines Pädagogen auf 98 Lebensjahre. Ebenfalls wie Abel Gefangener im Zweiten Weltkrieg, ebenfalls Schreiben an einem Kriegstagebuch. Das mag einer der Gründe sein, dass sich zunächst eine politische, dann pädagogische und schließlich private Beziehung entwickelt hat. Auch die Familien waren miteinander befreundet. Dennoch ist die Verschiedenheit der bildungsphilosophischen Handschriften bei beiden nicht zu übersehen²⁰. Der erste Kontakt zwischen Groothoff und Abel ergab sich

erster Text dieser neuen Rubrik ist im Dezemberheft 2025 als Rezension zur Neuauflage der „Großen Industrie“ von Blankertz (1969) erschienen.

¹⁹ *Groothoff ist in seiner Pädagogik weit stärker als Abel durch das Studium der Philosophie beeinflusst. Als einen seiner wichtigsten Lehrer nennt er Martin Heidegger, durch welchen er ab 1936 auch an Nietzsche herangeführt worden ist (Groothoff 2001, S. 366). Offensichtlich aus eigenen Erinnerungen heraus verteidigt er die von Heidegger 1933 bekannt gewordene „Rektoratsrede“ bei dessen Amtsantritt in Freiburg. Dieser habe die Selbstständigkeit der Wissenschaft gegen jene Bestrebungen verteidigen wollen, die Universitäten in Fachhochschulen aufzulösen. Die Forderung nach einer „Selbstbehauptung der deutschen Universität“ resultiere mithin aus einer rein akademischen, weniger politischen Position heraus (ebd.) – ein für das Jahr 2001 nunmehr noch immer zu unkritisches Urteil von Groothoff über seinen Lehrer. Erst mit dem Erscheinen der „Schwarzen Hefte“ ab 2014 wandelt sich dann endgültig das Heidegger-Bild auch bei den Letzten, in denen er sich in Tagebuchnotizen u.a. nach 1945 selbst diskreditiert hat: eine bleibende Tragik für Leben und Werk und eine anhaltende Belastung für den aufmerksamen Leser, welcher sich in der Gegenwart versucht, der Geisteswelt von Heidegger zu nähern.*

²⁰ *Bedingt durch den Einfluss der Philosophie Heideggers überwiegt bei Groothoff ein geisteswissenschaftlicher, bei Abel ein sozialwissenschaftlicher Zugang zum Bildungsproblem. Dies lässt sich als bewusst genutzte Voraussetzung einer sich ergänzenden methodischen Grundlage interpretieren, was jedoch nicht darüber hinwegtäuschen kann, dass es bestimmte Unvereinbarkeiten zwischen den erkenntnistheoretischen Prinzipien der Geistes- und Sozialwissenschaft gibt. Es bleibt unbekannt, wie beide mit diesem Tabu umgegangen sind. Über Heidegger hinaus hat zeitweilig auch Nietzsche einen nicht unwichtigen Einfluss auf Groothoff ausgeübt. Noch später erinnert sich jener an die Heidegger-Vorlesungen im Sommersemester 1939 über „Nietzsches Lehre vom Willen zur Macht als Erkenntnis“ (vgl. Groothoff 2001, S. 366). – Obwohl das umstrittene Buch „Der Wille zur Macht“ von Nietzsche direkt keine nationalsozialistischen Ideen enthält, bietet sich bereits der Titel für derartige Interpretationen an. Bekanntlich war auch Adolph Hitler von Nietzsche beeindruckt, was dazu geführt hat, dass dessen Schwester Elisabeth Förster, geb. Nietzsche dem Führer in Bewunderung einen Spazierstock ihres Bruders überreicht hat. Ob all dies Groothoff wusste und gedanklich verarbeitete, kann aus seinem „Lebensbericht“ nicht erschlossen werden. So wird auch die Erinnerung Groothoff, dass er von der*

zunächst eher zufällig. „Zu meinem Freund Heinrich Abel: Die Marxismuskommission hätte gerne Anfang der 50er Jahre ein Referat von einem ehemaligen Kriegsgefangenen aus Russland, der Mitglied im Nationalkomitee Freies Deutschland gewesen, und der russischen Sprache mächtig, über das gegenwärtige Russland etwas sagen könnte. Ich hatte von einem Dr. Heinrich Abel, einem gelernten Tischler, der ein Studium in Köln absolviert hatte und als Berufsschullehrer in Braunschweig tätig war, gehört. Ich sollte Verbindung mit ihm aufnehmen. Ich habe mich angemeldet und bin zusammen mit meiner Frau auf unserem Motorrad an einem späten Nachmittag nach Braunschweig gefahren.“ (Groothoff 2001, S. 365) Es folgen Details zu den weiteren Begegnungen sowie einige Bemerkungen, dass Abel führendes Mitglied der GEW und Sympathisant der SPD gewesen sei. Und wörtlich: *Nachdem Abel Professor für Berufspädagogik in Mannheim (?) geworden war, haben wir uns gegenseitig weniger auf dem Feld der Politik, als vielmehr auf dem der Pädagogik gegenseitig beeinflusst, wobei unsere so sehr verschiedenen Lebensgeschichten wie aber auch unsere gemeinsame Beteiligung am Russlandfeldzug von Bedeutung waren. Heinrich Abel war einer der nicht eben zahlreichen Kollegen, mit denen ich nicht nur freundschaftlich-kollegial verkehrte, sondern auch privat und persönlich befreundet war. – Wir hatten vor, nach Moskau zu fliegen wo er mir nicht nur, aber auch das Hotel zeigen wollte, in dem er als kriegsgefangener Tischler mitgearbeitet hatte. Er ist dann aber in den späten sechziger Jahren überraschend gestorben, für mich ein unersetzbarer Verlust.“ (ebd.)*

Ich wollte der Frage nachgehen, ob sich eine unserer Zeit entsprechende philosophische Anthropologie abzeichne ...

Die Bildungsidee zwischen Philosophie und Pädagogik

Ob Abel, Groothoff, Blankertz – alle stehen vor der Gretchenfrage, wie man es mit dem Verhältnis von Philosophie und Pädagogik halten sollte: welches Maß an philosophischem Wissen ist für die Arbeit an einer Bildungstheorie notwendig, welcher Umfang an philosophischen Quellen ist zumutbar, damit Pädagogik selbst nicht zu einer verkürzten Philosophie wird. Man kann davon ausgehen, dass sich alle ernsthaften Erziehungswissenschaftler früher und heute der Tragweite des faustischen Gleichnisses bewusst sind. Auch wird die jeweilige originäre Handschrift eines Pädagogik nicht selten durch eine besonders ausführliche Hinwendung zu einer bestimmten Strömung geprägt: bei Groothoff die Anthropologie, bei Blankertz die geisteswissenschaftliche Pädagogik, bei Abel eher der Einfluss der Soziologie.

Zeitkritik Heideggers „sehr beeindruckt“ gewesen ist, nicht relativiert, was mit dem zeitlichen und geistigen Abstand zwischen 1939 und 2001 möglich und notwendig gewesen wäre.

Auch Neuentdeckungen vergessener Quellen²¹ und verschütteter Methoden²² können prägend wirken, wie man interessanterweise bei Groothoff erkennt. Bewahrt man sich einen gewissen Abstand zu wichtigen und weniger wichtigen, sachlich-neutralen und ideologisch gefärbten Philosophien und Pädagogiken, so wird ein Unterschied unübersehbar: im Unterschied zur Philosophie, die die Geschichte der Bildungsidee selbst als Zentrum ihrer eigenen Geschichte begreift, kommt der Pädagogik eine weitgreifendere Verantwortung zu. Ihr genügen rein historische Betrachtungen nicht – im Unterschied zur Philosophie haben Pädagogik und Didaktik die Aufgabe der Gestaltung von Bildung und Erziehung. Dies auch verleiht diesen Disziplinen einen über das *erkenntnisleitende Interesse* hinaus gehenden Bildungsauftrag: Pädagogik und Didaktik folgen einem *gestaltungsleitenden Interesse* – daran werden sie zu messen sein. Bei aller Verschiedenheit wird man Abel, Groothoff und Blankertz diese Bewusstheit zubilligen müssen.

*Geisteswissenschaft und Geisteswissenschaftler:
Abel zwischen zwei Bildungsphilosophen –
zwischen Toleranz und Distanz*

Herwig Blankertz (1927-1983) über Heinrich Abel

Die Beziehung ist von Anfang an gespannt. Es treffen vermutlich verschiedene Mentalitäten, verschiedene erkenntnistheoretische Handschriften, auch verschiedene schulpolitische Vorstellungen aufeinander. Wenngleich in letzter Instanz das Gemeinsame überwiegt – beide wollen in wesentlichen Zielen ein besseres Bildungswesen – so gehen die bildungstheoretischen

²¹ *Der aufmerksame Leser wird bemerken, dass neben den üblichen Quellen ein relativ unbekannt gebliebener Philosoph und Pädagoge erwähnt wird. Es handelt sich um Eugen Fink (Groothoff 2001, S. 318, 325, 326 und 369). Der von der Phänomenologie Husserls beeinflusste Fink (1905-1975) repräsentiert eine m.E. ganz originäre Verknüpfung philosophie- und bildungsgeschichtlicher Quellen – er ist gleichermaßen bewandert in der Schul- und Bildungsgeschichte wie auch in der Erkenntnistheorie: dies ist für die übliche Geschichte der Pädagogik nicht selbstverständlich – entweder man ist ein brillanter Historiker und ein geschulter Erkenntnistheoretiker. Dass neben den bekannten Monumentalwerken zur Bildungsgeschichte (Jacob Burckhardt; Oswald Spengler; Friedrich Paulsen; Josef Dolch, Albert Reble und schließlich Blankertz auch die „Geschichte der Pädagogik der Neuzeit“ von Eugen Fink zu beachten ist, ist lange unbemerkt geblieben – in der Allgemeinen Pädagogik vereinzelt, in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik völlig unbekannt. Erst seit 2020 wendet sich mit dem Erscheinen der Fink-Vorlesungen das Blatt der biobibliographischen Kenntnis – die beiden erschienenen Bände seiner Vorlesungen (1953-1971) behandeln in eigenständigen Texten Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Schleiermacher sowie die Reformpädagogik. Die Edition ist als „Gesamtausgabe“ vom Verlag Karl Albert in Gang gesetzt worden, u.a. die „Geschichte der Pädagogik der Neuzeit“ in Bd. 20/1 und 20/2*

²² *Für Eugen Fink ist vor allem kennzeichnend, dass er unter dem Einfluss von Husserl umfangreiche Studien zur Phänomenologie betrieben hat, die ersten „Textentwürfe zur Phänomenologie“ (1930-1932) sind im Band 2 der Gesamtausgabe zu finden. Gerade diese Denkrichtung zeigt die ganze Tragik der Phänomenologie – von Husserl begonnen und nicht vollendet, von Heidegger unverstanden und verfälscht, von Fink weitergeführt und durch die Krieg unterbrochen, so dass die Phänomenologie als Methode (!) m.E. bis heute ein Fragment geblieben ist. Die Gegenwart wird erst dann den Weitblick von Husserl erfasst haben, wenn sie nicht nur die erste, sondern auch die von Husserl formulierte zweite und dritte phänomenologische Reduktion bewältigt hat. M.W. sind alle bisherigen Bemühungen in der Gegenwart davon weit entfernt. Und auch Groothoff scheint diese Dimensionen einer transzendentalen Reduktion nicht wahrgenommen zu haben.*

Schwerpunktsetzungen, womit man beginnen müsse, deutlich auseinander. Es scheint allerdings nicht die geisteswissenschaftliche Pädagogik bzw. die Geistesgeschichte an sich zu sein, die beide trennt. Bei Groothoff hat Abel dessen vielschichtige²³ philosophische Prägung toleriert, vielleicht sogar bewundert – gegenüber Blankertz dagegen lassen sich keinerlei Toleranz oder gar Bewunderung erkennen. Damit wird es schwieriger, die wirklichen Gründe des belasteten Verhältnisses zu rekonstruieren.

Abel ist der Überzeugung, dass man von einer genauen statistischen Kenntnis soziologischer Daten ausgehen muss, um gezielt das Bildungs- und Berufsbildungswesen verändern zu können. Veränderungen sind stets schichten- und sozialspezifisch orientiert – die einen brauchen mehr, die anderen andere Bildung. Untersuchungen zur Bildungsanhängigkeit sozialen Schichtung sind stets undankbar – man hat es nicht mehr mit diesen und jenen pädagogischen Begriffen und Definitionen zu tun: Bildung ist Kleinarbeit, die große Visionen voraussetzt. Die Habilitation von 1962 ist dafür ein überzeugender Beleg. Blankertz hingegen sieht offensichtlich eher in den geistes- und sozialgeschichtlichen Grundlagen die notwendige Voraussetzung für eine Theorie der Bildung. Der Streit beruht aus heutiger Sicht auf einem Missverständnis: Bildungspolitik gründet sich m.E. stets zugleich auf aktuelle Bildungsforschung, auf hinreichende Bildungsgeschichte und belastbare Bildungstheorie. Dem würden beide zustimmen, würde man sie direkt mit diesen Voraussetzungen konfrontieren. Friedhelm Schütte stellt 2025 fest, dass es insgesamt fundamentale Unterschiede gegeben hat. Man kann ergänzen, dass es auch fundamentale Gemeinsamkeiten gab, die allerdings so selbstverständlich erscheinen, dass sie im Diskurs nicht hervorgehoben wurden und werden. Beide – Herwig Blankertz und Heinrich Abel – sind durch die Zeit des Zweiten Weltkrieges gegangen. Biographische Unterschiede jedoch könnten sich als wichtig erweisen: als Abel 1950 aus der Gefangenschaft nach Deutschland zurückkehrt, ist Blankertz bereits Assistent bei Simon Thyssen in Hamburg. In ihm (!) findet er seinen Lehrer in der Geschichte der Berufsbildung und Berufsschulpädagogik. Es ist nicht zu übersehen, dass er sich vieles aus dessen Buch „Die Berufsschule“ von 1954 zu eigen gemacht hat (vgl. Blankertz 1969 sowie Blankertz 1982). Die bildungsgeschichtliche Detailliertheit ist mithin bei Blankertz breiter und tiefer, die Datenkenntnis bei Abel weitgreifender. Dessen Habilitation führt 1962 das Buch von Thyssen nicht auf, obwohl es manche Berührungspunkte gegeben hätte. Und auch sonst begegnen sich Abel und Blankertz mit einer eher unverständlichen bibliographischen Distanz: man nimmt sich in den Schriften nicht zur Kenntnis. Und auch in dessen nach wie vor – berufspädagogisch lesenswerten – *Geschichte der Pädagogik* wird Abel nicht einmal erwähnt. Während Spranger, Weniger, Nohl und Bollnow bei Blankertz mehrfach zu Wort kommen, hat er für seine Zeit- und Weggenossen wenig übrig. Ein Zufall? –

²³ Neben der Bewunderung Groothoffs bezüglich der Vorlesungen von Heidegger bestimmen auch andere philosophische Strömungen sein bildungstheoretisches Denken: a) Immanuel Kant, von dem Groothoff vor allem die „Kritik der praktischen Vernunft“ sowie die „Metaphysik der Sitten“ hervorhebt; b) philosophische Anthropologie (Scheler; Gehlen; Plessner, vgl. Groothoff 2001, S. 318-327), c) Hermeneutik, vor allem von Wilhelm Dilthey und d) Phänomenologie (Husserl; Lipps; Scheler; Fink)(vgl. Groothoff 2001, S. 367 f.). Wie so oft bei einer solch breiten Lektüre entsteht das unlösbare Problem, wie daraus eine individuelle Vorstellung von Bildung entsteht – also weder durch eine bloße Addition der Quellen noch durch eine gefährliche Reduktion auf eine einzige Strömung. Was die drei genannten jedoch miteinander verbindet, ist der Umstand, dass die Handschrift von Kant bei allen Genannten erkennbar ist – nicht die Wissenschaftslehre von Fichte, nicht die Phänomenologie des Geistes von Hegel

Hinzufügen ist, dass sich um Diesen und um Jenen relativ geschlossene Lager und Schulen bilden, Vertreter späterer Generationen, die von sich sagen, direkt Schüler oder enge Kollegen von Blankertz (u.a. Günter Kutscha, Ingrid Lohmann, Walter Georg, Hilbert Meyer) oder von Abel (u.a. Karlwilhelm Stratmann, Ingrid Lisop, Antonius Lipsmeier, Wolfdietrich Greinert) gewesen zu sein – möglicherweise indirekt auch von beiden (...) Ist man im Leben nicht ohnehin wissenschaftlicher Schüler mehrerer akademischer Lehrer? Haben uns nicht sogar unsere ärgsten geistige Feinde manches indirekt und unbeabsichtigt über Theorie und Geschichte gelehrt – zumindest *die Gebildeten unter ihren Verächtern* (Schleiermacher). Wissenschaftliches Lehren und Lernen darf kein linearer und verschulter Mechanismus²⁴ werden: (k)eine Universität ist (k)eine Schule, (k)eine Vorlesung ist (k)ein Unterricht, (k)ein Seminar ist (k)ein Unterrichtsgespräch – dies nicht nur sprachliche Stolpersteine. Wissenschaft entsteht nur in geistiger Freiheit, und Freiheit nur dort, wo sie mit sittlicher Verantwortung einhergeht. Man wird allen oben genannten Gelehrten – den akademischen Lehrern wie ihren Schülern – bestätigen können, dass sie dieses Ethos selbst gelebt und vorgelebt haben. Man kann es nicht messen, man spürt es daran, wie man über manchen seiner Lehrer spricht²⁵ – Menschen mit Charakter, geprägt durch Kriego- und Nachkriegszeit.

Udo Müllges (1926-1985) über Heinrich Abel

Mit dem Versuch einer Rekonstruktion der „Berufsbildungstheorie im Streit der Meinungen“ unternimmt Müllges 1966 einen globalen Angriff auf das von Abel entwickelte neue Disziplinenverständnis. Er wirft diesem vor, dass er die Theorie²⁶ vom „Berufsbegriff her“ entwickeln

²⁴ *Dort, wo sich an den Universtitäten und Fachhochschulen Tendenzen einer Verschulung und Pädagogisierung zeigen, wirkt eine bildungstheoretische Vorstellung nach, dass nur durch eine strenge unterrichtsähnliche Führung ein effektives und erfolgreiches Studieren möglich sei. Dagegen ist das, was vielmehr eine akademische Lehrweise auszeichnet, vor allem eine Gewöhnung an ein hohes Maß an Selbststeuerung, unterstützt durch angemessene und behutsame Formen der Fremdsteuerung. Theodor Litt verwies auf den funktionalen Zusammenhang von „Führen“ und „Wachsen lassen“. Andernfalls macht man aus Studierenden Schüler; aus Studenten Lehrlinge, deren eingeübte Mentalität deshalb nicht selten schülerhaft erscheint. Der Typus des verschulerten Denkens unterscheidet sich von einem Studierenden durch eine bedeutend niedrigere Stufe kognitiven und moralischen Urteilsvermögens. Wer noch als Student nur das Kriterium des Bestraft- oder Nichtbestraftwerdens kennt, befindet sich charakterlich auf einer noch sehr elementaren Stufe geistiger Entwicklung.*

²⁵ *Die Beiträge zur wissenschaftlichen und menschlichen Verteidigung von Leben und Werk von Heinrich Abel, die in dem Buch „Lichtgestalt“ zusammengetragen worden sind, besitzen ihre Überzeugungskraft in eben dieser Würde der damaligen Doktoranden und Kollegen. Darin besteht der eigentliche Wert eines jeden so lebendigen Beitrags: ein Dank für ein Stück gemeinsamen Weges.*

²⁶ *Vgl. Abdruck des Aufsatzes von Müllges aus dem Jahr 1966 in: Justin, J.J. (Hrsg.): Udo Müllges. Berufspädagogik. 1991, S.111-138, o.g. Zitat auf S. 114). An den Überlegungen von Müllges ist richtig, dass eine Theorie der beruflichen Bildung in der Tat zwei Ausgangspunkte haben könne: Entweder man geht von den Berufstatsachen aus und fragt danach, welchen Beitrag Bildung zur Berufsarbeit leisten kann. Oder man beginnt mit dem Bildungsgedanken und sucht nach den nachhaltigen Wirkungen, die der Beruf auf eine allseitige Bildung des Menschen hat. Es scheint so zu sein, dass Berufliche Fachrichtung eine Determination der Ausbildung durch den Beruf unterstellen, hingegen all jene die aus der Allgemeinen Pädagogik oder Bildungsphilosophie kommen, eher entgegengesetzt urteilen. Die Frage ist berechtigt – das Urteil gegenüber Abel nicht gerechtfertigt: es handelt sich nicht um ein individuelles Unvermögen, sondern um die logische Unlösbarkeit eines Dilemmas, da die Betonung der einen Seite*

wolle, während es notwendig sei, sie vom Bildungsgedanken her zu konstruieren, wie dies „Kerschensteiner und Spranger“ getan hätten. Schließlich wäre Abel letztlich gezwungen gewesen, seinen Ansatz mit der „klassischen Theorie der Berufsbildung“ rechtfertigen zu müssen, die er eigentlich „als hinfällig abgetan zu haben glaubte“ (Müllges, in: Justin (Hrsg.) 1991, S.114). Der Vorwurf von Abel gegen die geschichtliche Rückständigkeit der Berufspädagogik „enthüllt sich als der eigene Rückstand des hausverständigen gegenüber dem reflektierten Denken“ – so Müllges (ebd. S. 115). Die Lager bilden sich, verfestigen sich, reproduzieren sich. Bis heute. Die Schüler übernehmen nicht selten die Paradigmen ihrer Lehrer. Ein sachliches Streiten zwischen gerechtfertigten, echten Paradigmen ist notwendig und nützlich, ein persönlicher Streit zwischen ihren Vertretern lenkt ab, wirkt mitunter charakterlos und eines Wissenschaftlers unwürdig. Man erkennt leicht die Grenze zwischen Sach- und Unsachlichkeit.

Jürgen Zabeck (1931-2014) – 2009 über Heinrich Abel

Die „Geschichte der Berufserziehung“ von Zabeck gilt als sein historisches Lebenswerk – wie auch immer man die darin vermerkten Meinungen und Sichtweisen bewertet, so handelt es sich ohne Zweifel um ein lesenswertes Handbuch. Die Lebenserfahrungen selbst sind es, aus denen die eine oder andere Beurteilung seiner Zeitgenossen resultiert, so die Aussagen zu Blankertz und Lempert, die er einer sogenannten – wörtlich – *emanzipatorischen Dialektik* zuordnet (Zabeck 2009, S. 708 ff.). In diesem Zusammen rekonstruiert er die Kontroverse zwischen Blankertz und Abel, indem jener diesem „methodische Schwäche“ vorgehalten habe (ebd. S. 716). Auch klingt die Diskussion an, wo Berufsbildungstheorie eigentlich ihren kategorialen Anfang nehmen muss: bereits Müllges habe gegen Abel erwidert, dass „das berufspädagogische Grundproblem“ nicht bei den *Berufstatsachen* liege (vgl. Zabeck ebd. S. 716), während Blankertz eher von *Bildungstatsachen* ausgeht. Zabeck wiederholt damit m.E. lediglich die These, die bereits Müllges 1966 formuliert hatte. Als typische Karrierewege bezeichnet Zabeck ferner die Bildungsbiographien von Berufspädagogen, die ihre Entwicklung von einer handwerklichen oder industriellen Berufsausbildung genommen hatten (u.a. Abel; Stratmann). Hierzu würde auch Friedhelm Schütte gehören, der in der Maschinenbauindustrie gelernt und gearbeitet hat. Über die individuellen Biographien hinaus verbindet sich damit ein vielschichtiges Problem berufspädagogischer Professionalitätsgeschichte. Demnach ist ein jeder Karriereweg mit Eigenheiten verbunden, die man als Vor- oder als Nachteile bewerte kann. Kommt man von

als eine Unterschätzung der anderen gedeutet werden kann. In jüngster Zeit hat Patrick Stobbe in seiner Dissertation diesen bereits von Gruschka formulierten Widerspruch aufgegriffen. Entweder man betrachtet den Beruf im Medium der Bildung – oder die Bildung im Medium des Berufs (vgl. Stobbe, 2026, online). Stobbe legt nahe, dass man den Widerspruch auf dialektische Weise lösen könne (...) Dem ist radikal zu erwidern: Das dialektische Denken mag als Lösung erscheinen, nur gibt es in der Realität der Berufs- und Bildungswelt keine (!) Dialektik, sondern nur Kausalität. Diese Tatsache mag für manchen schmerzhaft sein, aber sie schafft Klarheit in einem Diskurs zwischen dem Lager der Dialektiker und dem Lager der Logiker und Naturwissenschaftler. Es war u.a. Friedrich Engels, der m.E. mit dem Buch „Dialektik der Natur“ beim Leser die Vorstellung erzeugt hat, die Welt würde sich dialektisch entwickeln, indem Widersprüche überwunden werden. Man hat dies dann als „Einheit und Kampf der Gegensätze“ bezeichnet, wobei niemand sagen kann, was das eigentlich sein soll: eine Einheit von Gegensätzen. Der Zugriff zur „Dialektik“, dass man dieses oder jenes dialektisch betrachten müsse, erscheint vor dem Hintergrund logischer Prinzipien als eine Art des Sich-Heraus-Redens, wenn man keine anderen Argumente mehr hat: eine Ersatzreligion.

der praktischen Berufsausbildung her²⁷, dann weiß man, wovon man spricht – die eigene Berufserfahrung inspiriert die Arbeit an einer Berufsbildungstheorie. Kommt man im Unterschied vom Gymnasium²⁸ und einem geisteswissenschaftlich intendierten Universitätsstudium dann wird auch diese Vorbildung die Gestalt einer derartigen Theorie beeinflussen: man kennt gründlicher als andere philosophie- und soziologiegeschichtliche Quellen, Theorien und alle damit verbundenen schwerwiegenden erkenntnistheoretischen Probleme, z.B. die typisch hermeneutischen, phänomenologischen oder „dialektischen“ Denkweisen und die ihnen zugehörigen Schulen (Kant, Hegel, Marx, Dilthey, Weber, Adorno, Freud). Der Kontrast zwischen diesen und ähnlichen Karrierewegen ist ahnbar – der Vorteil der einen Berufsbiographie ist der Nachteil der anderen, beides zugleich kann man nicht haben.

Hanns Peter Bruchhüser (geb. 1951) – „Heinrich Abel. Eine deutsche Karriere“ (2010)

Auf den ersten Blick erscheint das 2010 in Umfang und Gestaltung von Bruchhüser verfasste Buch als ein beeindruckendes Werk – mancher Leser wird durch die Menge an Informationen und die Wirkung der Fotodokumente überzeugt sein, dass es sich um eine bedeutende biographiegeschichtliche Analyse handele. Dieses Urteil wird auch dadurch gestützt, dass offenkundig einmalige Quellen russischer Zeitzeugen zitiert werden, die dem Inhalt einen hohen authentischen Anspruch verleihen. Die Recherchen beruhen immerhin auf Akten bzw. Auskünften von etwa vierzehn staatlichen russischen Archiven, die der Autor sowie die am Buch beteiligten Mitarbeiter eingesehen bzw. eingeholt haben. Sieht man von vielen interpretativen Aussagen ab, so handelt es sich somit um eine Veröffentlichung oft unbekannter Tatsachen²⁹, die detailliert Auskunft über die Arbeitsweise der sowjetischen Staatsorgane in den Gefangenenlagern zwischen 1943 und 1953 geben. Zugleich ergibt sich ein Einblick in die Tätigkeit jener deutschen Funktionäre in den Lagern, welche später führende Positionen in der DDR erlangt haben,

²⁷ Dies auch ist in den 50er Jahren der zumeist häufige Bildungsweg aller wissenschaftlichen Mitarbeiter bzw. späteren Professoren in der Berufspädagogik der DDR, die vor oder unmittelbar nach dem Krieg zunächst eine handwerkliche oder industrielle Ausbildung abgeschlossen und danach über ein Studium an einer Arbeiter- und Bauern-Fakultät die Hochschulreife erworben haben. Zeitweilig ähneln sich mithin die Biographien in Ost und West. Für die spätere Zeit der DDR-Berufspädagogik wird dann der originäre Weg über eine „Berufsausbildung mit Abitur“ (ab 1959) eine Art Königsweg.

²⁸ Es ist nicht zu übersehen, dass sich in der Gegenwart die Berufsbildungsforschung weniger durch Absolventen des Lehramts an berufsbildenden Schulen rekrutiert, sondern häufig von jenen bestimmt, wird die einen Weg über ein sozial- oder erziehungswissenschaftliches Magister- oder Masterstudiums gehen und auf dieser Grundlage in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik promoviert werden. Der goldene Weg eines erfolgreichen Abschlusses im Lehramt ist der Gang an eine berufliche Schule, was dem entspricht, was Anspruch und Absicht des Studiums gewesen ist.

²⁹ So hat Abel im Juli 1945 im Auftrag des NKFD gemeinsam mit anderen ehemaligen Studienräten, Lehrern und Pädagogen „Richtlinien fuer den Geschichtsunterricht in den deutschen Schulen“ formuliert (Bruchhüser 2010. S. 295). Es beginnt mithin bereits 1945 ein Nachdenken, worin zukünftig die Inhalte und Methoden der Geschichtsdidaktik bestehen sollen. Der Anspruch ist beachtlich, die erkenntnistheoretische Tiefe nicht trivial: noch ehe man über einzelne Unterrichtsinhalte und ihren Umfang entscheidet, muss ein Menschenbild vorausgehen, welchen Sinn ein über die Schule hinausgehendes Wissen um Geschichte und ein Urteilsvermögen haben sollte – bis heute nach wie vor eines der Hauptprobleme der Allgemeinbildung sowie der Lehrerbildung an den Universitäten und Hochschulen.

u.a. Ulbricht³⁰, Pieck, Weinert, Ackermann, Bredel, von Einsiedel, Paulus, Seydlitz sowie Kurella und zeitweilig auch Wolfgang Leonhard (vgl. Bruchhäuser 2010, S. 170, 171, 177, 178, 293, 297, 299, 300, 301, 302, 305, 310, 311, 315, 322, 323). Indes mehren sich während des Lesens sachliche Mängel³¹, methodische Schwächen, sprachliche³² Einseitigkeiten. Die latente tendenziöse Absicht des Autors tritt immer deutlicher zutage: Heinrich Abel, ein überzeugter Nationalsozialistischer Funktionär, geläutert durch die Umerziehung im Nationalkomitee Freies Deutschland und dessen akademische Biographie nach 1950: Eine deutsche Karriere? *„So zeigt das Persönlichkeitsprofil Heinrich Abels eher den Genius des Fleißes als den des Intellekts. Seiner Befähigung zur Theorie waren offenkundig Grenzen gezogen, er fand sein*

³⁰ *Einer der Wortführer, der mit seinen Beurteilungen einzelner Gefangener einen nicht unwichtigen Einfluss auf das Schicksal der Betroffenen hatte, war der spätere Vorsitzende der KPD 1945 in Berlin Walter Ulbricht, gest. 1973 während der Welfestspiele der Jugend in der DDR. Gebeten um eine Einschätzung von Abel, gibt Ulbricht am 1. April 1945 eine Erklärung ab, (vgl. Bruchhäuser 2010, S. 299 und 301), dass dieser einer weiteren Beobachtung seiner politischen Entwicklung bedarf und deshalb im Mai 1945 nicht aus der Gefangenschaft entlassen werden sollte. Dieser vorausseilende Gehorsam von Ulbricht bedeutete für Abel weitere fünf Jahre Lager, teilweise ab 1948 unter verschärften Bedingungen (ebd. S.353). Immerhin hat Erich Weinert – im Unterschied zu Ulbricht – folgende Einschätzung abgegeben: „Für die Verwendung in Deutschland wären ... folgende Personen vorzuschlagen, die ich für fachlich und politisch als genügend qualifiziert erachte: Dr. Abel, Heinrich, Leutnant, Eignung: Berufserziehung und Jugendpflege.“ (ebd. S. 302, ferner 308) Der Mechanismus solcher Vorschläge ist ambivalent. Es wäre für den einzelnen Erfolg unrealistisch, wenn man alle Betroffenen für eine Entlassung vorschlagen würde. Diese Logik zieht nach sich, dass Einzelne abgelehnt werden müssen, damit andere eine Chance haben. Ob zudem auch persönliche Gefühle die Entscheidung Ulbrichts beeinflusst haben, bleibt spekulativ: als der HJ-Funktionär Abel nach 1933 Karriere macht, geht Ulbricht als KPD-Funktionär ins Exil (1933 Prag, dann Paris, ab 1938 Moskau). Nach Stalingrad begegnen sich beide (...)*

³¹ *Sachliche Kritiken am Inhalt des Buches von Bruchhäuser sind u.a.: 1) Die Erwähnung von Leopold von Wiese (1876-1969) als Gutachter der Doktorarbeit von Abel ist einseitig und erzeugt beim Leser eine falsche Vorstellung über die tatsächliche Biographie dieses Soziologen (Bruchhäuser 2010, S. 45). 2) Der angedeutete Vergleich des sowjetischen Bildungswesens (ebd. S. 291 und Fußnote 154, S. 320) mit der Abschottung des bürgerlichen Bildungswesens im 18. und 19. Jahrhundert ist überdehnt und nicht nachvollziehbar. 3) Die Formulierung, dass Ernst Jünger (1895-1998) ein „Apologet des Fronterlebnisses“ im Ersten Weltkrieg gewesen ist (Bruchhäuser ebd. S. 487), verlangt zwingend die Ergänzung, dass dessen Wandlungen im Zweiten Weltkrieg und die Bekenntnisse nach Kriegsende zumindest erwähnt bzw. belegt werden müssen. Beide Biographien haben bei allen Brüchen eine gewisse Ähnlichkeit: Euphorie, Zweifel, Zusammenbruch, Nachdenklichkeit, Neuanfang. 3) Fragwürdig ist ferner eine sinnwidrige Überlegung, Wiemann zu unterstellen, er hätte absichtsvoll aus der sieben- eine neunjährige Kriegsgefangenschaft machen wollen (ebd. S. 562), um daraus gewissermaßen eine größere „Opferrolle“ zu konstruieren (ebd. S. 564). Vielmehr handelt es sich nach meiner Überzeugung um nichts anderes als einen Rechenfehler, der hier Wiemann unterlaufen ist, da er ggf. von einer Entlassung 1952 und nicht 1950 ausgegangen ist.*

³² *Wenn Bruchhäuser u.a. schreibt, dass der Lebensweg von Abel „lediglich“ zeigt, „wie sich ein Mensch mit dem Fachbezug seines Berufes unter dem Wechsel seiner politischen Lebensumstände verhält“, so wird dies den Erfahrungen und Tatsachen zwischen 1943 und 1950 nicht gerecht (Bruchhäuser 2010, S. 7): die Zuschreibung „lediglich“ wäre für Abel selbst ein bitteres Urteil, seine Biographie „lediglich“ ein Spiegel, wie man sich nach Stalingrad verhält. So heißt es bei Bruchhäuser: „Heinrich Abel hatte bereits früher gezeigt, wie sehr ihm an harmonischer Übereinstimmung mit den maßgebenden Kräften seines Umfeldes gelegen war“ – weiter wörtlich [...] „darin hatte er seinem Aufstieg vollzogen“ (Bruchhäuser 2010, S. 231). Mit solchen Deutungen verlässt der Autor die Grundlage einer jeden sachlicher Analyse,*

Maß im empirischen Bezug zur Praxis: Erstaunlich genug für diese Verbindung von Person, Profession und Amt, angesichts der Vielzahl seiner Funktionen und des erreichten Status in seiner jungen Disziplin, denen solcherart limitierte Intellektualität offenkundig genügte.“ (Bruchhäuser 2010, S. 17) Der Zynismus ist nicht zu überbieten. Und auch die Zuschreibung einer „deutschen Karriere“ ist nicht angemessen. Im Westen wie auch im Osten gibt es Menschen, die nach Kriegsende Karriere gemacht haben. Die Beispiele sind genug. Allerdings Abel gehört nicht dazu: wer die Jahre in russischer Gefangenschaft überlebt hat, ist nicht der typische Karrierist der 50er Jahre. Die Professur ist ihm nicht geschenkt worden, die Habilitation passt nicht in die sonst üblichen Karrierepromotionen. So berechtigt biographische Arbeiten zu deutschen Karrieren in Ost und West sind – bezüglich von Abel ist das Urteil ein disqualifizierendes Stigma: als stehe er nach Erscheinen des Bruchhäuser-Buches erneut vor einem Tribunal, als müsse er sich rechtfertigen für ein Habilitationsthema, welches immerhin eine Chance auf einen Lehrstuhl gewesen ist. Dass man Inhalt und Umfang einer Bewältigung des Themas „Das Berufsproblem“ unterschiedlich beurteilen kann, ist wissenschaftlich berechtigt: das Thema – dies lässt sich mit Erfahrung auch der letzten Jahrzehnte feststellen, ist nicht bewältigt – wird nie vollständig bewältigt werden können. Aber man wird es immer wieder versuchen: das Berufsproblem ist ein Problem der Bildung, das Bildungsproblem ein Problem des Berufs. Die einen gehen vom Beruf aus und gelangen zur Frage der Bildung. Andere wählen verschiedene erkenntnistheoretische Zugänge, die meisten urteilen immer auch historisch. Somit stehen sich diametrale³³ Wertungen gegenüber – dort Müllges, Blankertz, Zabeck und Bruchhäuser – hier Groothoff, Wiemann, Lisop, Lipsmeier, Greinert und Schütte.

Die Nachgeschichte vereint jene Schicksale, die der Krieg getrennt hat. Das Jahr 1939 lenkt die Biographien der Menschen an die Westfront oder Ostfront. nicht selten in zwei Leben. In besonders bitterer Weise betrifft dies jene Generation, geboren zwischen 1900 und 1930. Zwei Weltkriege bestimmen einen ganzen Lebensweg. Der Schatten des Krieges bleibt. Wenn die letzten Trümmer in den Städten verschwunden sind, bleiben Trümmer in den Köpfen³⁴. Und es

³³ *Einen vereinfachten Überblick über die Rezeption der späteren Pädagogik sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Werk von Heinrich Abel zeigt die folgende Darstellung (Auswahl):*

Herwig Blankertz (Pädagogik 1982) → (1927-1984)	Heinrich Abel (1908-1965)	Hans Hermann Groothoff (1915-2013)
Udo Müllges (1966) → (1926-1985)		Günter Wiemann (1922-2016) Ingrid Lisop (geb. 1933) Antonius Lipsmeier (geb. 1937) Karlwilhelm Stratmann (1930-2006) Wolfgang Lempert (1930-2023) Wolfdietrich Greinert (1938-2019)
Jürgen Zabeck (Biographie 2009) → (1931-2014)		
Hanns Peter Bruchhäuser (2009) → (geb. 1951)		Wolfgang Rützel (Biographie 2019) Friedhelm Schütte (Biographie 2017; 2025)

³⁴ *Die Frauen, die ab 1945 in den Städten mühsam Ziegel aus den zerstörten Häusern herausmeißelten, nannte man Trümmerfrauen – eine Arbeit zumeist ohne Geld, für ein paar zusätzliche Lebensmittelkarten. Indem Menschen die zerstörten Städte von den Trümmern des Kriegs befreien, befreien sie sich von den eigenen Trümmern im Denken und Fühlen. Dass eine im Februar 1945 nahezu völlig zerstörte Innenstadt wie Dresden nach einigen Jahren auferstanden ist, bleibt ein baugeschichtliches Wunder und ein menschliches Werk: jene Biographien der Stunde Null zu kennen, ist der Beginn einer neuen Erziehung. Und der Suche nach Wissen, bis heute: „Unsere Mütter, unsere Väter“ (Film 2013)*

ist spätestens die Nachkriegszeit, die Anlass genug ist, über Vergangenes nachzudenken, über die schuldhafte Mitschuld der anderen – und über die eigene mitschuldige Schuldfähigkeit³⁵. Menschen erzählen sich ihre Geschichte – anders, als sich ein Leben in den Akten darstellt. Abel wird manches erwähnt haben, die Nebenbemerkungen, die mit dazu gehören. Das Gespräch zwischen den Generationen ist mehr wert als ein Lehrbuch vermag. Und diese Perspektive macht das Urteil aller seiner Schüler über ihren Lehrer glaubwürdig. Und so wurde er zu einer *Lichtgestalt*³⁶ westdeutscher Berufspädagogik (vgl. Schütte (Hrsg. 2012)).

³⁵ *Juristisch war es bekanntlich jene Frage des Gerichts während der Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse, nach einer Schuld der Angeklagten zu fragen: Jeder wurde individuell öffentlich aufgerufen und hatte zu antworten, ob er sich schuldig oder unschuldig fühlt. Die Szene während des Prozesses ist eine der wichtigsten Dokumentationen über die „Banalität des Bösen“, wie dies später Hannah Arendt genannt hat: bis auf einen einzigen Angeklagten behaupten alle anderen, dass sie nicht schuldig seien. Über den juristischen Aspekt hinaus ist es allerdings weit schwieriger, einen Grad an Schuld zu differenzieren. Dies betrifft auch die Beurteilung von Abel in der Zeit von 1934-1950 in den verschiedenen Gefangenenlagern. Nicht selten wird es die einzige Maxime gewesen sein, sich so zu verhalten, um zu überleben – keinesfalls die Russen in irgendeiner Weise zu provozieren u. ä. Dies aus heutiger Sicht überhaupt beurteilen zu wollen, übersteigt alle Vorstellungskraft: Geschichtswissenschaft ist keine psychoanalytische Sitzung. Bruchhäuser benutzt Akten, um daraus eine Art Psychogramm zu konstruieren. Was dafür die Beweggründe sind, liegt möglicherweise in dessen eigener Persönlichkeitsstruktur. Insofern sind alle derartigen Spekulationen verfehlt, wenn man z.B. bei Abel von den „Tugenden seiner Persönlichkeit“ spricht (vgl. Bruchhäuser 2010, S. 565). Auch die Behauptung, dass Abel ein „Agent und Informator“ der UdSSR gewesen und nach seiner Entlassung Teil des Agentennetzes der Sowjetunion in Westdeutschland geworden sei (ebd. S. 466 f.), ist durch die Akten, die Bruchhäuser verwendet und abgedruckt bzw. zitiert hat, nicht belegt! Zugleich unterstellt Bruchhäuser u.a. Wiemann und Stratmann, die aus Anlass des 60. bzw. des 80. Geburtstages von Abel Beiträge der Würdigung veröffentlicht haben, sie hätten bewusst Tatsachen verschwiegen (Stratmann) (ebd. S. 562) bzw. verharmlost (Wiemann) (ebd. S. 563).*

³⁶ *Jeder Versuch, diese Bedeutung von Abel zu leugnen, ist nicht nur biographiegeschichtlich falsch, sondern auch disziplingeschichtlich einseitig: Abel hat mit Leben und Werk die westdeutsche Pädagogik geprägt – auch und vielleicht vor allem nach seinem Tod. Man kann manche Aussage in der Vielfalt seiner Schriften kritisieren, was aber sich verbietet, ist eine Pauschalisierung: ohnehin sind in der Biographieforschung pauschale Urteile Ausdruck eines Mangels an Redlichkeit und Güte wissenschaftlicher Kriterien objektiver und repräsentativer Verallgemeinerungen. Und so ist bereits das Thema des Buches von Bruchhäuser eine Stigmatisierung, noch ehe man die näheren Details kennt. Der Buchtitel „Heinrich Abel. Eine deutsche Karriere“ belastet das Lesen mit einem Vorurteil – das Ergebnis wird vorweggenommen. Mancher Leser, der Abel bislang nicht kennt, liest den Band mit dieser Perspektive. Berechtigt ist selbstverständlich die Fragestellung, ob es nach 1945 typische deutsche Karrieren in Ost und West gegeben hat, woraus sich eine tieferlotende biographiegeschichtliche Typologie ergeben könnte. Auf dieser Grundlage wäre es möglich, Leben und Werk einzelner Vertreter der Pädagogik, Soziologie und Philosophie zu verorten und bewerten zu können. Dass jedoch ein erfahrener Historiker wie Hanns-Peter Bruchhäuser diese weitgreifenden Zusammenhänge nicht erkannt hat, ist für ihn selbst bedauerlich, für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik immerhin eine lehrreiche Lektion. Was bleiben wird, sind jene Editionen, die Bruchhäuser bis dahin veröffentlicht hat, u.a. die Quellen und Studien zur Kaufmannsbildung im Mittelalter, zur Wirtschaftspädagogik im 18. Jahrhundert und zu den Darstellungen der Entwicklung der preußischen Handelsschulen – vieles übrigens in Ergänzung und Wiederholung bereits Bekanntem, was Klaus-Friedrich Pott seit 1977 bereits veröffentlicht hat. Was auch bleiben wird, ist die Tragik, die sich mit dem Buch über Abel verbindet und mit jenen Gefahren einer tendenziösen Interpretation bei Lesern, die nur den Text und nicht den notwendigen Kontext kennen: Text ohne Kontext ist gefährlich – Kontext ohne Text einseitig.*

*Ein Leben wird vorwärts gelebt
und rückwärts verstanden.*

Wie auch immer man über das eigene Leben nachdenken man, der gedankliche Weg ist rückwärtsgerichtet. Was jedoch mit der Betonung dieser Denkrichtung oft vergessen wird: das Streben ist vorwärts orientiert, die Rückbesinnung nichts anderes als ein Umweg in die Zukunft. Wann auch immer man damit beginnt, man kommt immer zu spät – zu spät, Geschehenes ungeschehen zu machen. Praktisch lässt sich vieles nicht mehr bewältigen, moralisch allerdings.

Wohl die Einsamkeit ist es, wenn solcherart Erinnerungen entstehen und sich das Gewissen meldet. Vielleicht in jenen Jahren, als Abel Soldat ist und manche Nacht auf Wache in Stalingrad stand – in einem fremden Land, in Kälte, Eis und Schnee. Der Geist sucht Erinnerungen an schönere Jahre, Kindheit, Jugend, Studium, Dissertation – jene großen Gedanken früherer Zeiten. Als 1908 Heinrich Abel geboren wird, scheint die Welt noch in Ordnung. *„Die Landschaft rund um das Steinhuder Meer am nördlichen Rand des Schaumburger Waldes, umgeben von Mooren und feuchten Wiesen fordert nachgerade Abenteuer heraus. Die Weser im Westen und das niedersächsische Hannover im Osten sind familiale Fixpunkte, die ein anderes Leben versprechen (...)“* (Schütte, 2025, S. 38)

So etwa beginnt in aller Unschuld eine Kindheit, an die sich später dramatische Lebensabschnitte anschließen werden. Der Vater, Tischlermeister, lehrt ihn praktische Dinge und bewirkt, dass der Sohn nach Abschluss des Gymnasiums ein einjähriges Praktikum in einer Tischlerwerkstatt absolviert, eine originäre Verknüpfung von Abitur und Beruf. Wenngleich es nicht zu einem Lehrvertrag kommt, legt Abel 1929 eine externe Gesellenprüfung vor der Tischler-Innung ab und wird später deren Mitglied. Die ungewöhnlichen Einzelheiten eines ungewöhnlichen Lebensweges nehmen ihren Lauf. Dazu gehört auch der nachfolgende Schritt vom Tischler zum Lehrer: 1929-1932 folgt ein Gewerbelehrerstudium am Berufspädagogischen Institut der Technischen Hochschule Köln (Fachrichtung Baugewerbe), parallel Prüfungen in Pädagogik, Geschichte und Soziologie an der dortigen Universität: ein Handwerk kann man lernen, eine Wissenschaft muss man studieren.

*Das Leben wird politisch. Aus dem Mann wird
ein politischer Mensch - mit allen Folgen.*

Politische Erziehung und ideologische Sozialisation

Man muss sich in jener Zeit politisch bekennen, zunächst in der Hitlerjugend und im Nationalsozialistischen Studentenbund, dann 1933 mit dem Eintritt in die SA und schließlich 1937 das Bekenntnis zur NSDAP mit dem Antrag auf Mitgliedschaft am 7. Juli – wie bei anderen üblicherweise rückdatiert auf den 1. Mai. Die Identifikation mit dem Nationalsozialistischen Lehrerverband folgt zwangsläufig. Die Mitgliedschaft dokumentiert den Willen, dass man dazugehört. Und mit Eintritt in eine Organisation gehört man endgültig dazu. Nahezu fünf Millionen sind inzwischen der NSDAP beigetreten, solche und solche. Abel gehört zu jenen, die sich für ein bewusstes Engagement entscheiden, er ist kein Mitläufer. Er hat mit diesen Mitgliedschaften und den erworbenen Bildungsabschlüssen alles, was er für die weitere berufliche und wissenschaftliche Entwicklung braucht. Der Lebensweg wird anhaltend geprägt durch eine für Abel

eigentümliche Verflechtung von politischer und wissenschaftlicher Karriere – wenngleich in wechselhafter Weise. Erst nach dem Krieg wird er von sich sagen können „Meine Partei ist die Jugend“. Mehr, als ein Bekenntnis. Wenige Jahre nach dem Examen folgt bereits 1934 die Promotion zum Dr. phil. in Köln. Der Gegenstand der Dissertation wird politisch bewusst gewählt, sachlich bearbeitet, methodisch durchdrungen. Der Anspruch Abels lässt sich sozialpolitisch interpretieren: Hitler hatte in einem seiner ersten Gesetze die Beseitigung der Arbeitslosigkeit proklamiert. Abel analysiert, auf welche Weise man etwas gegen die Ursachen und Folgen der weitgreifenden Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen tun kann. Das Thema hat mehr als nur die symbolische Bedeutung der Überschrift *Die Gestalt der männlichen arbeitslosen Jugend*. Der Untertitel verweist auf die Methode³⁷ und das Ziel der Dissertationsschrift: *Eine jugendkundliche Untersuchung über Grundlagen und Grenzen sozialpädagogischer Betreuung der arbeitslosen Jugend*. Die inhaltliche Argumentation bezieht soziologische Theorien und Befunde u.a. von Leopold von Wiese³⁸ (1876-1969) ein, gründet sich teilweise auf Sprangers *Psychologie des Jugendalters* und beruht auf hinreichend statistischen Daten, soweit diese für Abel in den 30er Jahren verfügbar waren. Schütte bezeichnet die Dissertation als eine Arbeit, „angesiedelt zwischen Sozial- und Berufspädagogik“ (Schütte 2025, S. 55), keine Form jener rein geisteswissenschaftlichen Abhandlungen, wie sie seinerzeit noch üblich waren. Die in der Tat vorhandenen disziplinären Querverbindungen sind später kaum näher untersucht worden, denn der Gegenwart versteht sich die Berufsdidaktik eher nicht als eine Disziplin mit sozialpädagogischer Ausrichtung. Die praktische Nähe zwischen sozial- und berufspädagogischen Überlegungen – unter anderem ein Produkt der Reformpädagogik – geht nach 1945 bis auf wenige Ausnahmen verloren. Nur zeitweilig gibt es ab 1964 eine Buchreihe³⁹ *Jahrbuch für Wirtschafts-*

³⁷ Neben wissenschaftlichen Quellen bezieht Abel Inhalte ein, die aus der zeitgenössischen Literatur stammen, so die sozialkritischen Jugendromane von Ernst Haffner (1932), Justus Ehrhardts (1931) sowie die bekannte Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ (1933) (vgl. Schütte 2025, S. 53 f. und 59). Damit entsteht gewissermaßen ein neues Genre soziologischer Forschung sowie eine nicht uninteressante Erweiterung des berufspädagogischen zu einem stärker berufssoziologischen Gegenstand.

³⁸ Leopold von Wiese (1876-1969) ist nicht nur Vertreter der entstehenden Soziologie, sondern zudem ab 1915 als Professor an der 1901 gegr. „Städtischen Handelshochschule Köln“ an der Ausbildung von Handelslehrern beteiligt, bevor er 1919 an die dortige Universität berufen wird. Diese Seite seiner akademischen Biographie ist in der Wirtschaftspädagogik kaum bekannt, u.a. die seit 1903 vorliegende Prüfungsordnung für Handelslehrer. Hervorhebenswert ist, dass in Köln zwischen 1901 und 1919 u.a. 236 Studierende die Handelslehreprüfung abgelegt haben, darunter 90 Frauen und Mädchen. Obwohl Wiese dann 1933 aus politischen Gründen als Dekan an der Universität zurücktreten muss, ist die von ihm nach 1945 vertretene Soziologie und Ethik fragwürdig, insbesondere seine Entgleisung bezüglich der Bedeutung von Sigmund Freud. „Als Hitler kam, war es mit dem Juden Freud und seiner Wiener Clique vorbei“ – so Wiese 1951 (online). 1956 erhält er das Große Bundesverdienstkreuz. Im Buch von Abel wird Wiese dann 1963 nicht mehr aufgeführt, offenkundig der Bruch mit einem seiner Doktorväter.

³⁹ Betrachtet man die Vielfalt der Aufsätze im *Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik* (auch: *Jahrbuch für die Wirtschafts-, Arbeits-, Berufs- und Sozialpädagogik in Wissenschaft und Praxis*, Lambertus, Freiburg), so gibt es lediglich im Band 1 von 1964 explizit einen Text zur Sozialpädagogik, während in den folgenden Jahren wirtschaftspädagogische Themen in den Vordergrund treten. Dies resultiert auch aus der Intention der Herausgeber, die der Kölner Schule der Wirtschaftspädagogik entstammen und zu denen m.W. kein eigentlicher Professor für Sozialpädagogik gehört. Dennoch sind einige Aufsätze lesenswert und sogar originär, u.a. von Fener, Herbert: *Betriebsberufsschulen in der Bundesrepublik Deutschland* (1969, S. 69-168), mit einer Liste der früheren bzw. noch bestehenden „Betriebs-eigenen Schulen“ (ebd. 163-165).

und Sozialpädagogik (Hrsg. Schlieper; Abraham; Dörschel; Urbschat). Bis in die Gegenwart haben sich dann beide Bereiche eher weit auseinander als aufeinander zu entwickelt. Abel indes hat 1934 keine Schwierigkeiten, den wechselseitigen sozial- und berufspädagogischen Bezug zu betonen. Auf der Grundlage jener Theoriebezüge und der nötigen empirischen Daten werden mithin berufserzieherische wie auch sozialpädagogische Folgerungen realistisch. Hier kündigt sich zudem eine Forschungsmethodik an, deren theoretischen Befunde sich maßgeblich auf ein hinreichend repräsentatives statistisches Material der erhobenen Daten gründen. Nicht zufällig enthält auch die spätere Habilitation von Abel mehr als fünfzig Tabellen, darunter zahlreiche Daten zur Anzahl von Beschäftigten und Erwerbspersonen, u.a. in den Jahren 1882 bis 1939 und 1950 bis 1957, auch zur „sozialen Schichtung in Westdeutschland 1955“ (Abel 1963, S. 131). Es sind jene berufssoziologischen Tatsachen, die für Abel die Voraussetzungen bilden, von denen die Richtung einer bestimmten Jugend- und Berufspolitik ausgehen müsse. Auf welche Weise also muss die Jugend in einem jeden Staat an Arbeit gewöhnt, zum Beruf erzogen und für das Leben vorbereitet werden? Oskar Pache, Georg Kerschensteiner, Aloys Fischer, Anna Siemsen und Erna Barschak und andere haben bereits früh die Frage explizit gestellt – jede Gesellschaft muss selbst eine angemessene Antwort darauf finden. Bis heute. Welche Lehre lässt sich aus der staatsbürgerlichen Erziehung ziehen – wieviel Staat ist für die Erziehung notwendig. Wer eigentlich sind heute die Erzieher – der Staat, die Schule, die Umwelt oder vielleicht der Arbeitsmarkt? Eher ein polyvalentes Ursachen- und Wirkungsgeflecht unterschiedlicher Verantwortlichkeiten. So die übliche Beschreibung. Ein Versuch, der die Verflechtungen veranschaulicht, aber nicht erklärt. Vielmehr verschleiert jene *Metonymie* das Wesen der Institutionen durch eine vordergründige Herrschaft von Substantiven⁴⁰ in der Sprache. Georg Kerschensteiner fragt schon 1906 sarkastisch in seiner Schrift „*Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert*“, welchen Lebensinhalt man der Jugend geben solle: „*Gebt dem Menschen Religion!*“, *sagen die Kirchen!*“ – „*Führt sie ein in den Tempel der Kunst!*“ – *sagen die Ästhetiker.* „*Laßt sie den Zusammenhang der Erscheinungen der Welt erschauen und die Stellung ihrer Arbeit in der großen Kulturmacht der produktiven Gütererzeugung erfassen!*“ – *raten die Intellektler.* „*Schafft ihnen auskömmlichen Lohn und gute Wohnungsverhältnisse!*“ *sagen die Volkswirtschaftler.* „*Weniger Bildung und mehr Autoritätsgefühl!*“ *lehren die Herrenmenschen.*“ Eine Vielfalt der Vielen, eine jede mit guten Gründen – aber lässt sich daraus eine praktisch wirksame Pädagogik ableiten? Welche Kraft dominiert, welcher Faktor determiniert alle anderen? Es wird der NS-Staat sein – als die stärkste Kraft.

⁴⁰ Es war der jüdische Gelehrte und Sprachforscher Fritz Mauthner (1849-1923), der auf diese Tendenz einer zunehmenden Funktionalisierung von Substantiven in der Sprache aufmerksam gemacht hat. Die Metonymie ist dabei ein typisches Instrument in Texten. Bis in die Gegenwart häufen sich solcherart Modernismen, u.a. das Weiße Haus hat entschieden; der Kreml habe sich nicht geäußert; das politische Berlin hat reagiert usw., so dass die journalistischen Gewohnheiten nicht zu einer kritischen Distanz zur Ideologie beitragen.

Der NS-Staat als Über-Vater

Im Staatssozialismus hat eine herausgehobene Instanz absolute Priorität: der Staat. Berufslenkung wird zu einer staatlichen Aufgabe, die Ämter für Berufsberatung zu einer orientierenden Hilfe als politische Behörde. Unter dem Alleinanspruch der NS-Ideologie werden mehr und mehr Institutionen und Organisationen wirksam und greifen wie Zahnräder ineinander: aus der Vielfalt entsteht die Ganzheitlichkeit einer Art „pädagogischen Maschine“. Der Nationalsozialismus schafft sich als *Erziehungsstaat* einen perfektionierten Apparat, für alles gibt es eine Behörde, alles wird der politischen Rationalität einer *Staatserziehung* unterworfen - Schule, Ausbildung, Studium, Leben im Alltag. Der Schulunterricht selbst erhält durch die ihm eigenen Rituale die Funktion einer Abrichtung auf Gewohnheiten⁴¹. Täglich – in acht Jahren Volksschule und der sich anschließenden Oberschule. Kinder wachsen mit dem Hitler-Gruß auf, der Führer ist allgegenwärtig. Dies die Sozialisationsmechanismen, die auch das Denken und Fühlen von Abel geformt haben, in Schule und HJ, in Beruf und Betrieb, in Universität und Wehrmacht. *Die industrielle Lehrwerkstatt ist der Exerzierplatz der Ausbildung*, so Karl Arnhold, seit 1925 Chef des Deutschen Instituts für Technische Arbeitsschulung. Und auch der 1908 gegr. Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen – ab 1939 „Reichsinstitut für Berufsausbildung“ – hatte neben berufsdidaktischen und lehrplanorganisatorischen Aufgaben eine Verantwortung für die Gewinnung von Lehrlingen für eine industrielle, später auch kaufmännische Ausbildung. Wenig bekannt ist ferner, dass selbst die SA – bis zu ihrer Liquidierung 1934 durch die SS – eigenständige Formen einer Berufsausbildung organisiert hat. Zu erwähnen sind die sogenannten Berufsschulen der Waffen-SS, denen industriell-technische Ausbildungsstätten angeschlossen waren. Für nahezu alle mittleren und höheren Berufe gibt es elitär ausgegerichtete Karrierewege: die gegründeten vier SS-Junkerschulen als Rekrutierung einer Führungselite, im medizinischen Bereich ebenso die SS-Ärztliche Junkerschule in Berlin und die SS-Ärztliche Akademie in Graz, in der Pädagogik die Lehrerbildungsanstalten und Pädagogischen Akademien, bis hin zu den Ordensburgen der SS in Vogelsang, Sonthofen und Marienburg: ein riesiger Apparat flächendeckender fachlicher und weltanschaulicher Schulung – ein hierarchisches System, dessen verfeinerte Verführungsmächte eine Berufswerbung maßgeblich erleichtern: Man musste nicht geworben werden, man wollte aus eigenem Antrieb eine berufliche Karriere im System machen. Auf einem Plakat in der Lehrwerkstatt des VW-Werkes in Braunschweig⁴² ist zu lesen „Melde Dich freiwillig zur Panzerdivision der Waffen-SS“. Die Lehrlinge

⁴¹ *Der Staatssozialismus entwickelt in allen Ländern bis heute ähnliche Rituale erziehungswirksamer Strukturen und funktionaler Mechanismen. Appelle disziplinieren vom Kind bis zum Erwachsenen, auf dem Schulhof, am Beginn des Sportunterrichts, in der HJ, während der Berufsausbildung, auf dem Kasernenhof, bei Militärparaden (...). Indem man den militärischen Gleichschritt erlernt, vollzieht sich schleichend eine Gleichschaltung auch des Denkens und Fühlens, bis man über den Sinn der Appelle nicht mehr nachdenkt: Gleichgültigkeit wird zur Gewohnheit. Die geistige Atmosphäre eines Appells hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der Gedankenlosigkeit mancher Menschen beim Beten in der Kirche, Friedrich Nietzsche hat dies mehrfach parodiert. Kritische Pädagogik erfordert mithin nicht nur eine Analyse ideologischer Inhalte, sondern zudem eine Rekonstruktion jeglicher Formen der Erziehung und Mechanismen der Sozialisation und ihrer schleichenden Wirkungen.*

⁴² *Vgl. dazu die Texte von Martin Kipp in „Erkundungen im Halbdunkel“ (1995) – die Fotos zeigen den Alltag des Nationalsozialismus, die Normalität der Ausbildung in die Industrie, das Antreten der Lehrlinge in der Werkstatt – als sei dies ein Kasernenhof, davor der Obermeister mit weißem Hemd und Krawatte: dies die neue Philosophie der industriellen Erziehung.*

von damals waren die Soldaten und Offiziere von morgen. Der Krieg beginnt in den Köpfen – noch ehe 1939 der erste Schuss fällt.

Der ursprüngliche Anspruch von Heinrich Abel, mit der Promotion von 1934 einen Beitrag zur Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit zu leisten, hatte sich während des Krieges nahezu erübrigt: Einst arbeitslose junge Männer finden Arbeit in der Rüstungsindustrie, nicht zufällig eine nachhaltige Vorbereitung auf den Umgang mit moderner Militärtechnik. Das Deutsche Reich hatte somit 1939, einschließlich von Frauen und Mädchen, einen hohen Grad an Vollbeschäftigung erreicht. An die Stelle der Möglichkeiten einer sozialpädagogischen Betreuung, wie dies Abel zum Thema der Dissertation gemacht hatte, waren andere und zum Teil effektivere Formen getreten. Die Berufserziehung erhält Züge einer parasoldatischen und militärtechnischen Pädagogie. Die Bewunderung jener Technik wird bei manchem zu einer Ersatzreligion, die Technikeuphorie zur Kriegseuphorie, zu einem Glauben an die Unbesiegbarkeit deutscher Waffen. „Die besten Waffen der Welt von den besten Arbeitern der Welt für die besten Soldaten der Welt“ – eine Faszination der Superlative. Die Pädagogik nach 1945 wird sich erst dann von der NS-Ideologie befreit haben, wenn sie auf jegliche politischen Superlative verzichtet. Und noch in der Gegenwart sollte man misstrauisch gegen jede Art ideologischer Superlative sein. Der Nationalsozialismus bringt mit dem neuen Typus eines Erziehers eine neuartige Erziehungspraxis hervor: die soldatische Form des Erziehens. HJ und BdM, SA und NSADAP, Wehrmacht und SS werden zur Schule der Nation. Und selbst die Schullehrer übernehmen Züge soldatischen Unterrichtens. Es hat Lehrer gegeben, die vor 1934 in SA-Uniform unterrichtet haben. Und auch manch junge Lehrerin stand in der Kleidung des *Bundes deutscher Mädels* vor einer Klasse. Sprache und Körpersprache werden ebenso verbal und nonverbal paramilitärisch ausgerichtet: beim Fahnenappell auf dem Schulhof lernen Kinder den Gleichschritt und das „Rechts um“, auf dem Kasernenhof lernt der Rekrut das Exerzieren – vor dem Krieg noch ohne tieferen Ernst, ab 1939 mit größerer Bewusstheit. Der Mensch wird nun geformt durch Arbeit und durch Krieg. Der Jugendliche ist *Soldat an der Arbeitsfront* (Karl Arnhold⁴³), noch eher er Soldat an der Kriegsfront wird. Die eine Erziehung mündet in die andere.

Pädagogikprofessoren im Nationalsozialismus – Erziehungswissenschaft nach dem Krieg?

Die Fakultäten sind - spätestens ab 1933 – ideologisch unterschiedlich stark mit dem Nationalsozialismus konfrontiert. Philosophie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik sind jene Bereiche, die am deutlichsten das neue Vokabular übernehmen. Indes ist der Mechanismus der Verinnerlichung tiefgreifender. Es handelt sich nicht allein um einen Austausch erzieherischer Bezeichnungen, sondern um eine Verdrehung pädagogischer Begriffe. NS-Pädagogik passt sich nur sprachlich an die herrschende Ideologie an, sie stellt sich aktiv in deren Dienst – bei manchem mit vorauseilendem Gehorsam. Es sind nicht nur jene karrieresüchtigen Privatdozenten, die sich durch eine besonders auffällige Anbiederung an die Politik hervortuen, es sind auch Professoren der älteren Generation, die die Erziehungswissenschaft seit 1900 repräsentiert haben. Alle drei nebeneinander wirkenden Generationen sind gleichermaßen – wenngleich mit verschiedenen Motiven involviert. Der Unterschied besteht lediglich im Maß an

⁴³ Vgl. ferner die 1933 von Karl Arnhold (1884-1970) konstruierte Losung „Die Lehrwerkstatt als Exerzierplatz des praktischen Lebens“ (in: Lipsmeier; Münk (Hrsg.) 2019, S. 36).

wissenschaftlicher und hochschulpolitischer Erfahrung. Der alleinige Eintritt in die NSDAP ist für eine Beurteilung nicht hinreichend, die glühenden Reden im Jahr 1933 immerhin ein Indiz für eine deutliche Euphorie. Vor allem während des Krieges tritt die Funktionalisierung der Pädagogik unübersehbar hervor. Nicht zufällig nennt Erich Weniger (1894-1961), Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und nach dem Krieg ab 1949 Professor an der Universität in Göttingen, seine Schriften u.a. *Die geistige Erziehung der Truppe* (1942) sowie *Die Erziehung des deutschen Soldaten* (1944). Weniger ist 1942 Offizier im Stab von General von Stülpnagel. Pädagogik im Dienst der Wehrmacht – praktisch, methodisch, nicht ohne theoretische Begründung, wenngleich mit zunehmender Distanz zu Hitler, soweit sich dies durch den Einfluss von Stülpnagel vermuten lässt. Auf die *Politisierung* der Pädagogik folgt ihre *Militarisierung* – der unbedingte Gehorsam gegenüber dem Vater und dem Lehrer, gegenüber dem Herren und Meister ist nachhaltig eingeübt: an die Stelle des *Arbeitsgehorsams* tritt nun der *Befehlsgehorsam*. Im Krieg ist jeder Befehl auszuführen, eine Befehlsverweigerung wird standrechtlich bestraft. Der Offizier vereint mithin all jene Funktionen: als Befehlshaber und Befehlsvollstrecker – zudem er zugleich selbst unter der Befehlsgewalt in der Hierarchie des Heeres steht. Der Krieg ändert die Gewohnheiten und die sozialen Beziehungen untereinander. Mit ewigen Diskussionen gewinnt man keinen Krieg. Eine Verarmung der Kommunikation – ein Nachdenken wird überflüssig, ein kritisches Denken zur Gefahr. Was allein zählt, ist die Ausführung von Befehlen – dies der neue kategorische Imperativ⁴⁴, der keine Ausnahme zulässt. Dies prägt auch den Charakter der Erziehung: wer vor 1945 in diesem Sinne zu unbedingtem Gehorsam erzogen worden ist, wird dies auch nach dem Krieg für wichtig und richtig erachten – darin gleichen sich Nationalsozialismus und Stalinismus. Nahezu alle intellektuellen Pädagogen geraten in den Strudel der NS-Ideologie. 1933 gleichgeschaltet, muss nach dem Ende des Krieges ein jeder für sich allein entscheiden, worin ein Neuanfang an der Universität bestehen soll.

„Alles bewältigt, nichts begriffen.“ – *Die Wissenschaft von der Erziehung. Einführung in die Grundlügen der Pädagogik* (1998),

Freerk Huisken (geb. 1941)

Bündische Erziehung - Die Pädagogie der Hitlerjugend

1937 wird Heinrich Abel herausgehobener HJ-Führer in Osterode. Viele sind berufen, wenige sind auserwählt, heißt es mitunter. Abel gehört zu den Auserwählten. Man will dazugehören, man muss sich einreihen. Auf den Gleichschritt der Gruppe folgt die Gleichschaltung der Sprache. Es geschieht hinter dem Rücken der Beteiligten – Kinder, die es nicht durchschauen können, Jugendliche dies es nicht durchschauen wollen. Die sich übertragende Begeisterung erdrückt jede Kritikfähigkeit. Die Pädagogie gründet sich auf Trennung von Führern und

⁴⁴ *Durchdenkt man die bei KANT zu findenden verschiedenen Formulierungsvarianten, so fällt auf, dass sich der Kategorische Imperativ auch als ein Prüfkriterium lesen lässt: Nicht nur, dass man selbst nach einem bestimmten Prinzip handeln muss, sondern auch das Einverständnis, dass dann auch alle Anderen ebenso nunmehr nach einem Gesetz so handeln würden. Im Nationalsozialismus kommt es durch die Gleichschaltung der eigenen Pflicht mit dem Pflichthandeln aller zu einem totalitären Pflichtverständnis. Die Geschichte rationalen Handelns erreicht ihren Höhepunkt – bis hin zum Irrationalen. Die Betrachtung der oft benutzten „Sachlogik“ der Zweck-Mittel-Rationalität wäre in diesem Zusammenhang eigenständig zu betrachten.*

Geführten. Nun gehört auch Abel zu den Führern, stabsmäßig, zuverlässig, treu ergeben – dies die politischen Tugenden. Das Buch wirft weitgreifende Fragen auf. Auf welche Frage hat Schütte als Autor und Historiograph eine Antwort gesucht? Wie hat er gearbeitet, wie lange recherchiert, in welchen Quellen gegraben, mit welchen Zeitzeugen gesprochen? Das, was daraus entsteht, liegt mit der Edition vor – mehr als eine Biographie, Leben und Werk, die zusammengehören, auch Rückblick auf das Entstehen einer Disziplin, Vorgeschichte einer wissenschaftlichen Bestimmung ihres Gegenstandes und schließlich die Nachgeschichte: was ist daraus geworden, was haben seine Schüler daraus gemacht. Kategorisch kantianisch: Was muss ich wissen, worauf soll ich hoffen, wie sollte ich leben, was ist der Mensch. Abel ist ein Mann der Imperative – diesmal sind es die richtigen Prinzipien pädagogischer Verantwortung. 1) Handle stets so, dass junge Menschen nie wieder in einen Krieg hineingezogen werden. 2) Gib ihnen jene Bildung, die sie brauchen, um sich selbst zu bilden: eine Bildung im Frieden, eine Erziehung zum Frieden. 3) Lehre sie einen Beruf. Jedoch auf eine Weise, die dem Auszubildenden wirkliche Bildung eröffnet – und nicht verschließt. 4) Entwickle ein politisches Gewissen beim Jugendlichen, politisches Denken darf kein Privileg von Berufspolitikern sein. Und heute von geradezu unübersehbarer Aktualität im Jahre 1957 Abel auf der *Dritten Internationalen Berufspädagogischen Tagung*: „*Im Zeitalter der Raketenwaffen und der Wasserstoffbomben leben die Völker am Rande der Katastrophe. Die immer engere Verschränkung von Pädagogik und Politik ist evident (...) Zu Ende ist die Zeit, in der Europa im Mittelpunkt der Welt stand (...) Europa wird nur weiterleben können, wenn es sich die Welt offen hält und ihr gegenüber selbst offen bleibt.*“ (Schütte 2025, S. 165)

*Mit Bildung kann man Kriege verhindern, mit Ausbildung nicht.
Die Maxime eines politischen Lebens.*

Krieg und Frieden – Война и миръ

Wieviel Leben passen in ein Kriegsleben: Rekrut, Soldat, Leutnant, zuletzt Offizier der *Abwehr* – einer Eliteeinheit der Wehrmacht, in ständiger Beobachtung durch den *Sicherheitsdienst*⁴⁵ der SS. Wieviel davon verträgt ein Buch in begrenztem und begrenztem Umfang. Was ist zu sagen, worüber muss man schweigen (...) Die Lebensabschnitte von Heinrich Abel zunächst sind auf den ersten Blick nicht ungewöhnlich – er teilt sein Schicksal mit allen, deren Jugend durch Volksschule und HJ geprägt wird. Und deren Mannesalter schließlich durch den Krieg gestählt worden ist: *Wie der Stahl gehärtet wurde (1932, 1948 dtsh.)*, nennt der sowjetische Dichter Nikolai Ostrowski (1904-1936) in seinem gleichnamigen Buch jene Erziehung.

⁴⁵ *Die dunklen Beziehungen zwischen der Abwehr und dem SD kann man hier nur andeuten (Schütte 2025, S. 92, 94, 95, 96, 102, 103): wird man Mitarbeiter eines Geheimdienstes, gibt man eine moralische Selbstbestimmung nahezu völlig auf. Man verkauft seine Seele. Zudem ist das Konstrukt einer Gewaltenteilung von Wehrmacht/SS bzw. Abwehr/SD ein Kunstgriff Hitlers. Die Distanz besteht zwischen gegenseitigem Misstrauen und anbefohlener „engster Fühlung“ (ebd. S. 103). Hitler schafft sich eine persönliche Armee, einen persönlichen Sicherheitsdienst und seine persönlichen, nur ihm untergebenen Vasallen: Heinrich Himmler und Joseph Goebbels.*

Auch Abel hat der Krieg hart gemacht: erst Soldat in der Heimat, dann an der Ostfront, zuletzt 1943 in Stalingrad. Es folgen bittere Jahre in sowjetischer Gefangenschaft – in sechs Lagern: stahlharte Erziehung, die jedoch eines hervorbringt: den Willen zur Selbstbildung - ein indirekter Nutzen des Lebens im Lager. Abel liest alle Bücher, die er in den „Schulungen“ lesen muss und auch jene darüber hinaus, die er lesen darf. Erst 1950 wird er entlassen. Dies ist manchem Anderen erspart geblieben, Abel musste das Unsagbare ertragen, sieben Jahre – Zeit zum Bereuen und Nachdenken, Lernen und Lesen, Reden und Zuhören. Sich neu finden. – Und dann bereits 1944 das Bekenntnis: *Die Welt hat uns beim Zerstören gesehen, möge sie uns beim Aufbau und Wiedergutmachen sehen.* (Schütte 2025, S. 146) Wenige derer, die 1939 in den Krieg zogen, haben die Zeit überlebt. Am Ende fühlt sich der Mensch enturzelt. Und jeder ganz für sich allein muss sehen, wie er mit sich und seiner Schuld oder Mitschuld zurechtkommt: Verschweigen und verdrängen – oder Wiedergutmachen. Nur Einzelne haben öffentlich den Mut zur inneren Läuterung aufgebracht. Wie immer in Deutschland.

1945 *Ernst Jünger* Der Friede. Ein Wort an die Jugend Europas und an die Jugend der Welt.

1946 *Theodor Litt* in seinem Vortrag auf dem Berufspädagogischen Kongress in Halle.

1953 *Heinrich Abel* im Kriegstagebuch (1939/40), welches er aufbewahren konnte.

1980 *Theodor Wilhelm* in dem Interview mit Gisela Miller-Kipp *Über meine Schuld.*

2001 *Hans Hermann Groothoff* Jahrgang 1915. Lebensbericht.

Das Paradigma des Lebens: D a s B e r u f s p r o b l e m (1956)

Der Kern der Berufsbildungstheorie ist der Beruf. Auf dem Titelblatt der als Buch erschienenen Habilitation steht *Das Berufsproblem*. Der Beruf sei ein Stück Heimat, wie Groothoff, der später einen Aufsatz aus Anlass des Geburtstages von Abel verfasst, es nennt. Hinzu kommt das fatale Eingeständnis der damaligen Berufs- und Wirtschaftspädagogik: „Wir wissen nicht annähernd zu sagen, was Beruf ist“⁴⁶, hatte Alfons Dörschel⁴⁷ (1912-1998) feststellen müssen (vgl.

⁴⁶ *Bereits die Frage, was ein Beruf ist, erweist sich als wenig erkenntnisleitend: gewöhnlich werden hinreichend viele Merkmal aufzuzählen sein, die belegen, was ein Beruf sei. Eine vage Vorstellung, keine Definition. Von höherem erkenntnisleitendem Interesse ist vielmehr die Frage, wodurch eine Arbeit zum Beruf wird. Ebenso wie man fragen muss, wodurch ein bloßes Tun zu Arbeit wird, lässt ich analog nach einer Antwort suchen: Was macht eine Arbeit aus, dass man sie einen Beruf nennt. Mithin hat man eine entsprechende Definition wirklich verstanden, wenn man begreift, auf welche Frage der Autor eine Antwort gesucht. Die Wechselwirkung ist hermeneutischer Natur. Der Horizont der Fragen ist der Kontext einer Antwort. Und die zahlreichen richtigen und halbrichtigen Antworten sind der notwendige Kontext der ursprünglichen Frage. Bis heute finden sich begriffliche Unsicherheiten im Umgang mit den Bezeichnungen Arbeit und Beruf bzw. Vermischungen zwischen Berufsarbeit und Berufsbildung.*

⁴⁷ *Dörschel hat später in seinem noch heute lesenswerten Buch Geschichte der Erziehung. Im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft (Berlin 1972, 2. Auflg. 1976) seine Überlegungen über den Berufsgedanken, die Berufsidee und die Wandlung der Berufsauffassung erweitert und vertieft – indes, eine lehrbare Definition ist dabei nicht herausgekommen. Auch scheint er die Schrift von Max Weber über den Zusammenhang Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1904) nicht gekannt zu haben. Allerdings enthält der Text von Dörschel Quellen, die in der Berufspädagogik bis dahin nicht bekannt waren bzw. zum Teil bis heute noch sind (vgl. Dörschel 1976, S. 87, allerdings ohne Quellenangabe (S. 195).*

Abel 1963, S. 1). Eine Anregung, die Abel aufgreift und die das gesamte Buch⁴⁸ durchzieht. Zwei Aufgaben überlagern einander: es sind praktische Dinge zu lösen, Deutschland muss wieder aufgebaut werden. Und für Struktur und System, für Recht und Ordnung der Ausbildung braucht man eine begründende Bildungstheorie und einen geschlossenen Berufsbegriff⁴⁹. In praktischer Hinsicht erscheint Berufsbildung auch nach dem Krieg als die beste soziale Maßnahme einer wirksamen Jugendpolitik – vergleichbar mit dem Thema der Dissertation von 1934 – ähnlich, und doch völlig anders: *Fachliche Berufsbildung, nicht ideologische Berufserziehung*. Abel widmet sich beiden Aufgaben, die Aufsätze sprechen für sich. Schütte hat mehr als 116 Schriften von Abel ermittelt und bibliographiert – Bücher, Zeitschriften. Briefe aus dem Nachlass (S. 397-404 und 360) – eine bio-bibliographische Darstellung eines Lebenswerks. Das Erbe der Erben: erst Schüler, dann Weggenossen, dann Lehrer und schließlich Lehrer der Lehrer. Lehrer, die selbst wieder Lehrer ausbilden – unter ihnen Wolfgang Lempert (1930-2018), Karlwilhelm Stratmann (1930-1997), die 1962 am Manuskript mitgeholfen haben, auch Ingrid

⁴⁸ *Es erscheint wie eine redaktionelle Dramaturgie des Buches, dass Abel am Schluss zu der am Anfang gestellten Fragestellung zurückkehrt. Wiederum ist es das Eingeständnis, dass noch immer keine befriedigende Definition des Berufsbegriffs vorliegt – so der Befund am Anfang, so auch die Kritik am Ende (vgl. Abel 1963, S. 3 und 185 sowie 191). Die (Un-)Möglichkeit des Definierens berührt hier in aufschlussreicher Weise das ober bereits mehrfach erwähnte Verhältnis von Geistes- und Sozialwissenschaft: Berufsdefinitionen sind ein geistesgeschichtliches Produkt – aber stets im Kontext des Zeitgeistes einer Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Ist die logisch folgerichtige Definition zumeist das Werk eines Einzelnen, so wird der Begriff durch die alltägliche wie auch wissenschaftliche Kommunikation zu einem sozialwissenschaftlichen Problem. Man könnte behaupten, dass es nämlich in der Praxis gar nicht auf eine vollständig anerkannte und logisch vollkommene Berufsdefinition ankomme: es genügt, wenn die Betreffenden eine hinreichend realistische Vorstellung davon haben, was ein Beruf sei und welche Leistungsformen keine Berufe sind. Allein das geltende Recht benötigt in jedem Fall eine handhabbare Definition, um richterliche Entscheidung in der einen oder anderen Richtung fällen zu können. Ansonsten finden sich in der Literatur mannigfaltige Illustrationen von Beruf, kaum strenge Formen der Art S=P. Man wird also weiterhin nach Begriffen und Begreifen streben, zudem damit auch andere Bezeichnung des betreffenden Wortfeldes betroffen sind. Und insofern ist und bleibt der Berufsbegriff gleichermaßen ein geistes- und sozialwissenschaftliches Problem der Berufs- und Bildungswissenschaft. Der Titel des Buches von Abel „Das Berufsproblem“ hat indes nichts von seiner Aktualität verloren.*

⁴⁹ *Es ist m.W. noch nie berücksichtigt worden, dass Abel an wenig bekannter Stelle Vorstellungen des Berufs erwähnt, die nicht unproblematisch sind. So zitiert er Heinrich Arimond mit folgender Aussage: „Ich definiere Beruf als einen Zusammenschluss planmäßiger, einen bestimmten Erfolg anstrebender Tätigkeiten ... (dadurch) wird klargestellt, dass Beruf keine real Gegebenheit, sondern nur etwas in der Vorstellung, in der Idee Vorhandenes ist.“ (Arimond 1958, in: Abel 1963, S.191) – Derartige Belegstellen werden möglicherweise auch deshalb überlesen, weil sie an einem Ort platziert sind, wo man sie nicht mehr erwartet. Gewöhnlich haben derartige Darstellungen üblicherweise die Gliederung, dass vor den statistischen Betrachtungen die theoretischen Grundlagen entwickelt werden. Dass gewissermaßen als Resümee und Ausblick das Definitionsproblem des Berufsbegriff noch einmal aufgegriffen wird, ist überraschend – ist aber zweifellos möglich und vielleicht sogar notwendig. Dies betrifft auch die Erwähnung des „dialektischen Wahrheitsbegriffs“ in Bezug auf Robert Heiss, wo Abel offensichtlich zustimmend den Gedanken übernimmt, dass der Beruf von einer „eindeutigen Größe zu einer mehrdeutigen, ja manipulierbaren Größe geworden sei“ (Abel 1963, S. 185). Wenn dies so ist, dann erschwert dieser Umstand nicht nur das Definieren, sondern macht es geradezu unabdingbar. Es ist bedauerlich, dass Abel diese Beobachtung nicht vertieft und mit Quellen belegt hat, es ist ebenso bedauerlich, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik diese und andere Stellen von Abel nicht zur Kenntnis genommen hat.*

Lisop (geb. 1933) und Antonius Lipsmeier⁵⁰ (geb. 1937) sowie die Wolfdietrich Greinert (1938-2019): jene Nachkriegsgeneration, zu jung für die Front, alt genug, die Erinnerungen einer Jugend beurteilen und einordnen zu können. Das Buch über Heinrich Abel lässt sich lesen wie eine Geschichte der Berufspädagogik – vor und nach Abel. Und jene Kollegen und Freunde gehören in das Buch hinein, weil ein Mensch Freunde braucht – gerade in jener Zeit. Die Biographien erweisen sich als Spiegel der Wissenschaftsdisziplin, diese als Kulmination biographischen Strebens (Schütte 2025, S. 346). Dass sich Berufspädagogik nach langen Geburtswehen zu einer in der Bundesrepublik anerkannten universitären Disziplin mit eigenständigen Lehrstühlen entwickeln konnte ist, auch ein persönliches Werk ihrer Nestoren: Man muss sich als ebenbürtig neben den Kollegen der Allgemeinen Pädagogik, Philosophie und Soziologie behaupten können. Nur wenn sich da der akademische Kandidat als satisfaktionsfähig erweist, wird auch das Berufungsgebiet als universitäre Wissenschaft anerkannt werden. M.E. ist dies ein Verdienst all jener, die in den 60er Jahren⁵¹ diesen Durchbruch vollzogen haben.

Kontroversen und Kontrahenten

Neben engen Weggefährten, vor allem Hans Hermann Groothoff, sind es jene Fachkollegen, die man zumeist schlechthin als Kontrahenten bezeichnet – ein Begriff jedoch, der Verschiedenes meint: bei Blankertz anders als bei Zabeck. Schütte konstatiert zwischen Abel und Blankertz ein „grundsätzlich verschiedenes theoretisch-erziehungswissenschaftliches Selbstverständnis“ (Schütte 2025, S. 266). In der Tat sind soziologische Zusammenhänge bei Abel stärker herausgearbeitet und breiter dargestellt als bei Blankertz, während bei jenem in nahezu allen

⁵⁰ Lipsmeier nennt ihn 1985 in der ZBW einen „Pionier der Vergleichenden Berufspädagogik“ – meines Erachtens muss man diese Würdigung sogar verstärken: Vergleichend haben auch andere gearbeitet, aber sehr wenige haben am Beispiel osteuropäischer Entwicklungen die auf diese Weise weit komplexere und schwierigere Methode des analytischen und ideologiefreien Vergleichs gewagt. Bei Abel kam erleichternd hinzu, dass er während der Gefangenschaft die russische Sprache erlernt hatte – eine nicht unwichtige Voraussetzung dafür, wenn man versucht, die Sowjetunion verstehen zu wollen. Bis in die Gegenwart ein Dilemma zwischen Verständnis und Unverständnis – dieser und jener Menschen, dieser und jener russischen Präsidenten, differenziert und im geschichtlichen Kontext: a) Dazu gehört die Erschießung tausender polnischer Offiziere 1940 in Katyn auf Befehl von Stalin). b) Nach dem Überfall am 22. Juni 1941 beginnen überall Massenerschießungen von Juden durch die SS bzw. eingesetzte Hilfspolizisten, u.a. in Lemberg (1941), Kamenez-Podolsk (1941) und Riga (1941). Bis Dezember 1941 werden etwa 500 000 von 2,5 Millionen sowjetischen Juden ermordet. c) Boris Zabarko (geb. 1935), als Kind selbst in einem Konzentrationslager, hat in seinem Buch tabellarisch aufgeführt, dass zwischen Juni und Dezember 1941 in der Ukraine von der SS insgesamt 450 000 Juden umgebracht worden sind (vgl. Zabarko, Nur wir haben überlebt, 2016, S. 530). Das einzigartige Buch enthält die Lebensgeschichten von 86 Überlebenden in ihren wiedergegebenen Erinnerungen. d) Nach Schätzungen sind im Zweiten Weltkrieg 22 Millionen Russen umgekommen. Das auch in der Bundesrepublik in den 50er Jahren beginnende Studium der sowjetischen Geschichte ist eine Suche nach Wahrheit durch Wissen: vergleichende Pädagogik ist mehr als ein bloßes Vergleichen. Ein Vergleich hat seine eigene Logik des Erklärens und seine eigen Hermeneutik des Verstehens: friedliche Existenz beginnt mit Mitleid und Trauer; friedlicher Koexistenz mit Wissen und Verstehen.

⁵¹ Berufen werden Bewerber für Berufspädagogik, für Wirtschaftspädagogik bzw. für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (in einzelnen Fällen auch mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik). In jener Zeit sind prägend Abel (1962), Zabeck (1969), Müllges (1970), Stratmann (1970), Dauenhauer (1971), Lempert (1972), Wiemann (1973), Greinert (1979) - die Kontraste sind unübersehbar: denn die Denomination sagt wenig über das tatsächliche Gegenstands- und Methodenverständnis.

historischen Arbeiten die ideen- und geisteswissenschaftlichen Quellen überwiegen. Hätten beide Charaktere die Kraft gefunden, Stärken zu vereinen und gegenseitige Schwächen zu mindern, hätten wir in den 60er Jahren eine andere Berufspädagogik gehabt. Für sich genommen sind die Zuschreibungen einer Geistes- oder Sozialwissenschaft vereinfachte Abstraktionen, die in reiner Form ohnehin nicht vorkommen. Man prüfe einmal am Text, wieviel *sozialwissenschaftliche* Zusammenhänge in der sogenannten *geisteswissenschaftlichen* Pädagogik von Dilthey zu finden sind – der Befund könnte aufschlussreich sein. Zweifellos benötigt berufspädagogisches Urteilsvermögen eine sowohl hinreichende geisteswissenschaftliche Belesenheit wie auch eine angemessene sozialwissenschaftliche Kenntnis der praktischen Dinge – wer beides beherrscht, ist unschlagbar. Sozialwissenschaftliche Studien sind oft stärker vergleichend, international, erscheinen praktischer, wirken aktueller. Blankertz kommt 1959 mit seiner Dissertation vom Neukantianismus her, da ist Abel bereits bei einer Vielzahl von sozialwissenschaftlichen Studien angelangt. Auch die in der DDR entstehende Polytechnische Oberschule gehört zu dessen Themen: *Polytechnische Bildung und Berufserziehung in internationaler Sicht* (1959) – aufmerksame Beobachtungen der Entwicklungen in der Sowjetunion und der DDR.

Die Habilitation (1962) indes berührt die Geistesgeschichte auf den ersten Blick nur kurz. Sie widmet sich dann ausführlich der Gegenwart – gewissermaßen eine berufssoziologische Betrachtung zur Lage der Nation. Konflikte in der Zunft sind unvermeidbar, Kontroversen sind in jener Zeit ohnehin stärker ausgeprägt als heutzutage, wo man sich eher aus dem Wege geht oder miteinander kooperiert, weil man sich braucht. Man erinnere sich an den Habermas-Luhmann-Konflikt (1971) – ein zeitgenössischer Universalienstreit zwischen verschiedenen Gesellschaftstheorien. Vergleichbar auch die Auseinandersetzung zwischen Blankertz und Zabeck, welche in jüngster Zeit von Christoph Porcher u.a. in der Neuauflage des Buches *Bildung im Zeitalter der großen Industrie* (1969/2025) nachgezeichnet worden ist: zwischen beiden weit tiefere Gräben als bei Abel und Blankertz. Paradigmatische Landschaften türmen sich auf – ein Kampf der Ismen, ein kritisches Beobachten zwischen den Lagern, Ansätze einer verdeckten Ignoranz ebenso wie offenkundige Autoritätsbeweise: Die *Wissenschaft von der Erziehung* lebt vom Streit der Meinungen über die rechte Weise des Erziehens – ein Generationsproblem seit eh und je: a) Führen oder/und Wachsen lassen, b) Einheitlich- oder/und Beliebigerkeit, c) Fremd- oder/und Selbststeuerung von Lernen, von Arbeiten, von Studieren – von Denken schlechthin, d) theoretisches Wissen oder/und praktische Erfahrung, e) akademische oder nichtakademische Lehrer- und Ausbilder Ausbildung, e) allgemeine und/oder berufliche Bildung; f) pädagogisches oder/und ökonomisches Primat in allen Fragen der Berufsbildung usw.

Die Meinungen gehen umso stärker auseinander, sobald sich die Fragen zuspitzen. Indes: es gibt keine einfachen Antworten. Der Diskurs allein ist die Antwort der Vielen auf das Eine. Aber nur, wenn der *discourse* mehr ist als eine bloße Diskussion. Streit und Streiten will erlernt sein, mühselig und nervig. Wissenschaft jedoch erlahmt, wenn es keinen argumentativen Streit um strittige Meinungen gibt. Was gilt als unstrittig, was als streitbar, was eher als eine Scheindebatte? Wodurch eigentlich wird eine wissenschaftliche Aussage zu einer paradigmatischen Meinung, wodurch daraus ein anerkanntes Paradigma? Oft sind es letztlich die Gemeinsamkeiten, die einen Kompromiss nahelegen: das Kriegsbeil ist begraben, die Theorieentwicklung keinen Schritt weiter. Unabgeschlossene Kontroversen sind wie bleibende Fragezeichen auf einer *to do Liste*, die die community daran erinnern, dass der Streit der Meinungen nicht beendet ist,

solange grundverschiedene Paradigmen friedfertig nebeneinander weiterbestehen. Nachdem 2023 die Standpunkte von Klaus Beck und Günter Kutscha aufeinandergetroffen sind, ist viel Zeit vergangen – wiederholt hat sich in aller Deutlichkeit gezeigt: zwei jeweils getrennt existierende Berufs- und Wirtschaftspädagogiken waren und sind in ihren geschichtlichen Wurzeln verschieden, in ihrem forschungsmethodischen Herangehen unterschiedlich, in ihren didaktischen und berufsethischen Implikationen teilweise miteinander unvereinbar. Dies allein ist für sich genommen nicht verwerflich – ärgerlich ist, dass die Entwicklung stagniert. Und neue Generationen letztlich gar nicht mehr wissen, worum es eigentlich geht. Der Blankertz-Zabel-Konflikt und die Blankertz-Abel-Kontroverse haben eine Nachhaltigkeit, indem sie Grundsätzliches zu Sprache bringen: Wie ist eine Theorie der Berufsbildung wissenschaftlich möglich und zugleich praktisch nützlich?

Die Abel-Rezeption in der DDR – viele Fragen, kaum Antworten

Ob es in der DDR-Berufspädagogik eine Abel-Rezeption gegeben hat, erfährt man in dem Buch von Friedhelm Schütte nicht: die Frage stellt sich nicht, weil kaum etwas darauf hindeutet, dass man dort die Veröffentlichungen von Abel offiziell zur Kenntnis genommen hat. In dem anbefohlenen Lehrbuch *Berufspädagogik* (1987) – verfasst unter Führung des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR (ZIB) – findet sich Abel an keiner Stelle. Erst der Blick in weniger bekannte Quellen relativiert das (Vor-)Urteil. Der damals noch junge Professor für Berufspädagogik an der TH Dresden Dr. Heinz Knauer (1920-2000) bestellt das Abel-Buch (1963) im Westen, die Universitätsbibliothek beschafft den Titel, der sich seither immer in seinem Besitz befand, in jener kleinen Handbibliothek, zu der auch Kerschensteiner (1926), Thyssen (1954), Wefelmeyer; Wefelmeyer (1959) und Schlieper (1963) gehörten. Knauer besaß wenige, aber für ihn wichtige und die einzigen Bücher aus der Bundesrepublik.

Den Thyssen hat er wohl am häufigsten benutzt, den Abel aber hat er verehrt⁵². Später waren für die DDR solcherart Buchbestellungen immer schwieriger geworden, lediglich die großen Bibliotheken in Berlin und Leipzig erhielten teilweise das eine oder andere Geschenkexemplar aus Verlagen der Bundesrepublik oder mussten es kaufen. Knauer hat das Abel-Buch seinen Doktoranden empfohlen, bis er es in treue Hände weitergegeben hat. Manche Buchseiten sind vergilbt, Eselsohren und Knitter waren nicht zu vermeiden – über sechzig Jahre sind seither vergangen. Die Erinnerungen lückenhaft, die Bleistiftstriche verblichen – Zeugnis, was seinerzeit als wichtig erschien: auch politisch wichtig, aus der Perspektive der DDR gegenüber den Westen. Und so ist das Buch wie durch ein Wunder erhalten geblieben – Heinz Knauer ist 2000 gestorben. Der Band erinnert an eine Generation in Ost und West, welche zu den Altvorderen zählt und heute von manchem in Unkenntnis der Umstände belächelt wird, der Fluch der Gegenwart, die nur sich selbst kennt.

⁵² *Es ist nicht bekannt, ob Heinz Knauer etwas über die Biographie von Abel gewusst hat – beiden ist gemeinsam, dass sie Soldaten an der Ostfront gewesen sind. Hätte er es gewusst, dann wäre auch dies ein weiterer Grund gewesen, sich Abel zu nähern – auch biographisch. Als Knauer nach wenigen Monaten aus amerikanischer Gefangenschaft heimkehrt, wird er sagen: als der Krieg vorbei war, war meine Jugend vorbei.*

Heinrich Abel und seine widersprüchliche Rezeptionsgeschichte in der DDR könnte einer der Indikatoren sein, wie sich Wahrnehmungen zwischen Ost und West herausbilden und wandeln, weshalb sie zeitweilig vergehen, verdrängt werden und aufs Neue entstehen. Neben den offiziellen staatlichen Verlautbarungen sind es eher manche inneruniversitären Entwicklungen, die das Bild relativieren. Zu erwähnen sind die beiden 1982 und 1988 an der TU-Dresden entstandenen Dissertationen zur Entwicklung einer *Allgemeinen Berufspädagogik*, in denen Abel immerhin erwähnt wird, vor allem das 63er Buch *Das Berufsproblem*. Indes: die Bedeutung wurde offensichtlich unterschätzt, auch deshalb, weil die seit den 80er Jahren erschienenen *Quellen und Dokumente* von Stratmann (u.a.) zeitweilig alles andere überstrahlten. Hinzukommt, dass man bei der Lektüre des 63er Buches leicht dem Vorurteil erliegen kann, dass Abel aus wissenschaftstheoretischer Sicht⁵³ kaum etwas abzugewinnen sei – im Unterschied zu den wortgewaltigen Wissenschaftstheoretizitäten von Zabeck oder Dauenhauer. Erwähnenswert als eine der wenigen bildungstheoretischen Ausnahmen sind schließlich zwei DDR-Habilitationsschriften, die unter dem damaligen Direktor Arnold Knauer (1931-1981) am Zentralinstitut (ZIB) entstanden sind und 1977 an der Humboldt-Universität verteidigt wurden. Diese Arbeiten von

⁵³ Nicht zufällig überschreibt Schütte eines der besonders problemorientierten Kapitel mit der Überschrift *Habilitation – Berufsbildungsphilosophie adieu*. Das Wort *Adieu* kann verschiedenes bedeuten. Schütte deutet die Strategie Abels als ein Abschied von dem „klassischen bildungsphilosophischen resp. neuhumanistischen Diskurs der Arbeits-, Berufs-, Sozial- und Wirtschaftspädagogik“, um den notwendigen Blick „vom Kopf auf die Beine zu stellen“ (Schütte 2025, S.184 und 187). Seine originäre und für die 60er Jahre neuartige Handschrift „legitimiert sich mithin primär soziologisch, nicht mehr philosophisch“ (ebd. 187). Möglicherweise lässt sich dies auch so deuten, dass es vor allem eine Ablehnung der Philosophen jener Zeit war, die eben Berufsbildung allein mit Philosophie zu erklären suchten – eine Distanz zu den Personen, nicht gegenüber Philosophie und ihrer Erkenntnistheorie: wer nach wissenschaftlichen Erkenntnissen sucht, wendet bewusst oder unbewusst erkenntnistheoretische Methoden an. Das Erkennen kommt aus der Erkenntnisweise nicht heraus. Zeitweilig ist insofern eine Abwendung von der Philosophie hin zur Soziologie in den 60er Jahren geradezu notwendig gewesen – bis deutlich wird, dass auch mit Soziologie allein eine Theorie der Berufsbildung nicht möglich ist. Immerhin erhält Theodor Litt – m.E. zutiefst Hegelianer – für Abel eine „zentrale Referenz in Fragen der Bewertung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ – so Schütte (2025, S. 172). Später schloss sich u.a. eine Phase an, wo man glaubte, in der Arbeitspsychologie die hilfreichen Anregungen finden zu können. Bis in die Gegenwart bleibt die Frage bestehen, wie sich Berufspädagogik und Berufliche Fachrichtungen zu ihren (verschieden möglichen) Hilfswissenschaften verhalten. Wenn z.B. die Berufliche Didaktik der Pflegewissenschaft einen überraschend hohen Anteil an hermeneutischen und phänomenologischen Theorieansätzen beansprucht, so stellt sich die Frage nach dem rechten Maß von Eigenem und Fremdem: allein mit Philosophie ist einzelwissenschaftliche Theorieentwicklung nicht zu machen – ohne Philosophie allerdings auch nicht. Die vor kurzem erschienene Dissertation von Patrick Stobbe (Hamburg 2025) über den Zusammenhang des Berufs mit der Bildung & der Bildung mit dem Beruf ist ein Beleg, dass man immer dort philosophisch argumentieren muss, wo man nach organisch ganzheitlichen Beziehungen sucht: dafür ist die Philosophie als Wissenschaft des Gesamtzusammenhangs im Unterschied zu den Einzelwissenschaften eine Möglichkeit. Auch die Makrosoziologie nimmt ganzheitliche Probleme in den Blick, die mikrosoziologisch ausgeblendet bleiben. Schütte erwähnt zudem die zeitweilige Bedeutung von Anthropologie, die „Kritische Theorie“, Handlungstheorie sowie Systemtheorie (Schütte 2025, S. 22 f.) Neuerdings kommt auch der Bildungstechnologie bzw. Informatik eine ganzheitliche Verantwortung zu, da sie wie kaum eine andere Disziplin alle Fächer, alle Berufe, alle Studiengänge beeinflusst. Ob diese sich allerdings einer solchen – auch moralischen – Funktion bewusst ist, lässt sich schwer feststellen. Und wenn nicht, dann sind es die „Anwender“ selbst, die eine derartige Verantwortung für das Wenden und Verwenden übernehmen müssen.

Karl-Heinz Strech (geb. 1942) und von Reinhard Pester (geb. 1941) waren der engagierte Versuch, an die Stelle der überkommenen *Berufsschulpädagogik*, dann *Pädagogik der Berufsausbildung* eine neuartige und komplexere *Marxistisch-leninistische Berufsbildungswissenschaft* zu setzen. Beide enthalten Abel als Literaturquelle. Indes ist der Versuch einer neuen Disziplin ohne nachhaltige Wirkung geblieben. Mit dem neuen Direktor des ZIB, Wolfgang Rudolph (1940-2012) beginnt ein wissenschaftlicher Rückschritt und bildungstheoretischer Verfall, bei allen praktischen Erfolgen der DDR-Berufsausbildung. Vertreter der bürgerlichen Berufspädagogik waren für Rudolph lediglich politische Gegner, die man bekämpfen müsse – „ein hartes Ringen mit bürgerlichen Auffassungen, z. B. den Theorien von Kerschensteiner und Litt, mit dem Klassengegner“ – so Rudolph 1987. Die DDR hat die Schriften von Heinrich Abel bis 1989 kaum beachtet. Nach Erscheinen des Buches von Schütte würde mancher heute anders über Abel denken. Zu spät. Von dem selbst ernannten Zentralinstitut ist wenig Brauchbares übriggeblieben – indes steht eine differenziertere⁵⁴ Betrachtung der tatsächlichen Publikationen der 50er bis 80er Jahre aus.

Gleichermaßen gefährlich und nützlich auch das Machen einleuchtender Bilder ... Solche Bilder sind nützlich, solange sie nützen ... Meist aus den alten gemacht, den vorhandenen gebildet werden, scheinen sie falsch, doch sie sind's nicht. Sie wurden's. Bertolt Brecht, 1981, S. 902 f.

Erinnerungen für Morgen: Rückblick & Ausblick

Die funktionale Bedeutung geschichtlicher Reflexion ist nicht trivial. Der geschichtliche Blick in den Rückspiegel ist keine historische Beschaulichkeit. Was sagen die Bilder, wer hat sie gemacht. Und welche Bilder werden die Bilder von damals in der Zukunft erzeugen. Macht sich der Mensch ein Bild von der Geschichte, mit dem er leben kann? Die Reflexion geschichtlicher Erfahrung ist – wenn man sie recht anstellt – stets der Gegenwart verpflichtet. Einen Ausblick auf Zukunft gibt es nur über den mühsamen Umweg: Man muss wissen, woher man kommt, um zu erkennen, wohin man will. Die alte Bildung war zu gering, die alte Erziehung zu verführerisch. Die *Berufsschul-Pädagogik* selbst muss sich läutern, damit aus einer *Berufs-Schulpädagogik* eine Berufspädagogik, vielleicht eine Berufs- und Bildungswissenschaft wird. Ohne kritische Gesellschaftsanalyse – und ohne selbstkritische Besinnung – wird es nicht gehen. Der Studierende heute wird zum Berufsbildner erzogen, noch ehe er Berufsschullehrer ist. Das Studium soll mehr sein als eine Berufsschule für Lehrer. Um zu begreifen, was Berufsbildung ist,

⁵⁴ Immerhin profitiert das Zentralinstitut für Berufsbildung (ZIB) zeitweilig von den historischen Arbeiten des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (später Akademie der Pädagogischen Wissenschaften). Auch die Veröffentlichungen zur Geschichte der Berufsbildung, die an der Humboldt-Universität entstanden sind, hätten die Richtungsentscheidungen der Forschung am ZIB beeinflussen können, u.a. die Arbeiten von Heinz Kelbert, Georg Schmelzer, Rudolf Natzke, Werner Lemm. Auch eine Verbindung zu den Forschungen unter Leitung von Thomas Kuczynski (1944-2023), Institut für Wirtschafts-geschichte an der Akademie der Wissenschaften in Berlin wäre im wahrsten Sinne des Wortes lokal nahe-liegend sowie geistig bereichernd gewesen. Hervorgehoben sei schließlich eine zeitweilige Phase am ZIB (1976-1980), in welcher immerhin die bereits erwähnten zwei Habilitationen von Reinhard Pester und Karl-Heinz Strech zur Theorie und Geschichte einer Berufsbildungswissenschaft entstanden sind. In beiden an der Humboldt-Univ. verteidigten Schriften wird Heinrich Abel zumindest erwähnt, wenn-gleich nicht aufgearbeitet.

muss man begriffen haben, was Bildung ist. Zwei Lernorte bestimmen jenen Weg: in der Berufsschule lerne man, *wie* man unterrichtet – an der Universität, *warum* man gerade so unterrichten muss. Und deshalb ist ein wissenschaftliches Studium *keine* Ausbildung von Lehrkräften. Mindestens zwei universitäre „Kompetenzen“ deuten sich an: diese als bildungstheoretische Urteilsfähigkeit, jene als didaktische Handlungskompetenz. Ein jeder an der Hochschule – Studierende wie Studierende – wird sich fragen müssen, mit welchem Lern- und Lehrort er sich eher identifiziert. Aus dem wissenschaftlichen Studium dürfe man kein Handwerk machen. An der Universität werden nicht aus Menschen Handwerker gemacht, sondern aus „Handwerkern“ Lehrer. Allem Tun solle das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird, sagt die Klassik – und selbstverständlich muss ein Lehrer ein guter „Handwerker“ seines Faches sein – aber kein Handwerksgehilfe. Vom Fachgehilfen zum didaktischen Meister, vom Methodenstudium zum Methodiker. Dies die tiefere Aufgabe der Universitäten und Hochschulen, an denen Berufsschullehrer studieren.

Schütte überschreibt das letzte Kapitel seines Buches *Epilog Diskursgeschichte – Erinnerungen für Morgen*. Abel wird verortet, die Frage nach einer Nachhaltigkeit aufgeworfen, die Gründe für ein zeitweiliges Vergessen überdacht – gleichsam eine Wiederentdeckung wertvoller Marksteine berufspädagogischer und arbeitssoziologischer Bemühungen der 50er und 60er Jahre: ein Blick hinter die Kulissen der Zukunft. Das Vokabular hat sich gewandelt, die alten Probleme sind geblieben. Wie ist eine Jugendpolitik möglich, die den Jugendlichen in Arbeit bringt, indem ihm die Gesellschaft eine grundlegende Ausbildung vermittelt. Es gilt m.E. reproduktionstheoretisch formuliert: *So wenig wie eine Gesellschaft aufhören kann zu produzieren, sowenig kann sie aufhören auszubilden*. Arbeitsmarkt und Bildungsmarkt sind zwei Seiten einer Medaille. Auch das Problem einer *beruflichen Qualifikation* eines Lehrlings ist älter noch ehe es zu einem Problem der sogenannten *beruflichen Handlungskompetenz* des Auszubildenden geworden ist. In dem zu beobachtenden Drang nach einer Perfektionierung des Messens von Kompetenzen besteht die Gefahr einer Vernachlässigung der „Kompetenzproduktion“, (Schütte 2025, S. 337), das Risiko ist eine falsch verstandene „wissenschaftssystematische Reduktion von Berufsbildern auf Kompetenzerwartungen“ (ebd. S. 338) – oftmals nur noch ein Reagieren auf „gestiegene Komplexitäts-, Abstraktions- und Analyseanforderungen“ (ebd.). Die bei Abel beschriebene Frühgeschichte von Beruf und Berufsbildung sowie die von ihm analysierte Situation der Qualifikations- und Sozialisationsprozesse in der alten Bundesrepublik spiegeln sich in den Bildern der Gegenwart: Schütte arbeitet sich über den geschichtlichen Umweg an den Problemen der Gegenwart ab – wie jeder verantwortungsvolle Historiker: die Arbeit an der Geschichte mündet in die Arbeit im Alltag der neuen Bundesrepublik – der Zeitenwandel ist komplex. Selbst die Vorstellung, was eigentlich „*natürliche Intelligenz*“ – als Kunst des Denkens – genau ist, steht zur Diskussion: *künstliche Intelligenz* kann nur mit einem *naturwüchsigen Urteilsvermögen* hinterfragt werden⁵⁵.

⁵⁵ *Wir vermögen nicht zu sagen, ob ein kritisches Urteil der KI über die Irrtümer der KI realistisch ist. Selbst dann, wenn man verschiedene KI-Systeme über einander befragen würde, kommt man lediglich zu vagen Äußerungen: eine Maschine kann sich selbst nicht zerstören, ein Computer kann nicht ermitteln, worin seine logischen Fehlschlüsse bestehen. Der Mensch ist und bleibt auf sich selbst zurück verwiesen. Die Kompetenz einer „Kritischen Theorie“ verbleibt beim Menschen.*

*Die Modernisierung verändert Inhalte und Formen der Berufsbildung,
die alten Probleme bleiben: Bildung und soziale Schichtung*

Die neue Rationalität von Beruf und Bildung

Moderne Intelligenz besteht nicht allein in einer umfassenden Informierung durch Daten. Vielmehr geht mit der Datenmenge eine strengere Methodisierung des Denkens einher. Nicht Daten werden gelernt, sondern Methoden – von jeher eine Aufgabe der Didaktik. Die digitalisierte Logik diszipliniert das Denken: Verstand, Urteilskraft und Vernunft erhalten eine neue Bedeutung. Die digitale Vernunft in den Händen des Menschen ist nichts ohne die Urteilskraft des Verstandes. Indem sich die Didaktik der Einheit von Verstandes-, Urteils- und Vernunftskraft zuwendet, entsteht eine neue Methodik und Methodologie: das *Berufsproblem* (Abel) in Gestalt des *Bildungsproblems* besteht für den Einzelnen in der Fähigkeit eines beruflichen und somit auch gesellschaftlichen Urteilsvermögens. Versteht man Schütte richtig, so zeigt sich zudem eine Tendenz des Zusammenwachsens von Berufsausbildung und akademischem Studium: das entstandene „nichtakademische Arbeitsvermögen“ der Gegenwart (ebd. S. 339) trägt schon jetzt Züge, die früher ausschließlich der Ingenieurarbeit zukamen. Der Facharbeiter von heute bewältigt Anforderungen eines Ingenieurs von gestern. Der Computer war zunächst Instrument in Wissenschaft und Forschung, er ist heute Werkzeug in nahezu einem jeden Beruf. Aus dem Wissenschafts-Computer ist ein Alltags-Computer geworden – schleichend ein neuer Inhalt allgemeiner und beruflicher Bildung: es lässt sich kaum noch gesichert unterscheiden, ob die Nutzung allgemein- oder berufsbildender Natur ist. Die Dimensionen einer Weiterbildung im weitesten Sinne lassen sich lediglich ahnen. Beruf und Bildung werden Mechanismen einer Professionalisierung unterworfen, die den Arbeitsalltag verändert und weiter verändern wird. Wir wissen heut nicht, wer wir morgen sein werden. Die Handhabung der Technik wird zum Nadelöhr der beruflichen Tätigkeit, nur ein gewisser Teil der dafür notwendigen Fähigkeiten wird durch Unterricht und Ausbildung vermittelt – vieles ist Ergebnis von Erfahrungen. Allein mit dem traditionellen trial-error-Lernen ist auf Dauer kein Erfolg zu erlangen – logisch-folgerichtiges Herangehen an komplexe Situationen ist erfolgversprechender als ein mühseliges Probieren. Algorithmisches Handeln erweist sich als effektiver als ein zielloses Suchen im Internet. Welcher funktionale Zusammenhang also besteht zwischen jenem Wissen der Grundlagenbildung (Ressource 1) und dem schier unendlich großen Wissen online (Ressource 2): wie muss die eine gestaltet sein, damit sie eine Orientierungshilfe für die andere sein kann. Diese Fragestellung beruht auf einem anderen Kompetenzverständnis: kompetent ist, wer über beide Ressourcen verfügt.

Welche Aufgaben werden vor der Facharbeit von Morgen stehen? Und woher kennt die Berufspädagogik das Zukunftsgeheimnis? Was wird der Lehrplan des Lebens sein, was das Bleibende, was das zukünftig Entstehende – und was davon wiederum das Bleibende. Der Blick zurück indes wendet sich nach vorn, man muss das Buch von Friedhelm Schütte verstehend lesen, um es lesend zu verstehen. Dazu gehört auch die bereits erwähnte große Zahl an Fußnoten und bibliographischen Angaben. Der Adressatenkreis ist offen, die Absicht des Autors richtet sich an jeden, der über Geschichte nachdenkt, sich um Gegenwart sorgt und um Zukunft müht. Die Biographie von Heinrich Abel ist eine Lektion des Lebens: jeden kann es ereilen. Und das Buch

soll vor pädagogischen Irrtümern bewahren, bevor es in Bildung und Erziehung zu spät ist. Die Partei eines jeden Pädagogen ist die Jugend – Welch ein Gedanke (...)

Kriegsniederlage macht Friedensmut. Friedensmut macht Friedenshochmut. Hochmut macht Kriegsmut. Kriegsmut macht Kriegshochmut. Kriegshochmut macht Kriegsniederlage. Kriegsniederlage macht wieder Friedensmut.

Pädagogik nach dem Krieg – Noch immer kein Epilog

Die Kriege ähneln sich – die Ursachen mögen unterschiedliche Gründe haben: die Wirkungen sind immer dieselben. Jene, die den Krieg selbst nicht verursacht haben, leiden am meisten unter den Folgen. Mit letzter Kraft dann der Neuanfang. Das, was in Stunden zerstört worden ist, wird erst in Jahren wieder aufgebaut sein. Minenfelder, die man Schritt für Schritt, Mine für Mine beseitigen muss. Und in den Köpfen? Ein Haus wieder aufzubauen, ist schwer, ein falsches Denken zu beseitigen weit schwerer. Leben die Gedanken fort, fängt alles von vorn an. Hass erzeugt Gegenhass – der Teufelskreis, in dem Kriege entstehen. Die Sprache benutzt für die Beschreibung des Zirkels eine sogenannte Anadiplose⁵⁶ - geeignet die Banalität des Bösen sichtbar zu machen, zu wenig, Leid und Schicksal ausdrücken zu können. Die Form der Anadiplose erscheint vereinfacht, fast kindlich. Dieser Eindruck wandelt sich: man versuche einmal, auf eigene Weise eine Anadiplose zu formulieren – mit Geist, mit der Kraft der Sprache und mit der Farbe des Wortes.

⁵⁶ Eine der lehrreichsten Anadiplosen stammt von Luther. Gut mach Mut. Mut macht Hochmut, Hochmut aber wehe tut. Wehe tun macht wieder gut. Der Gedanke findet sich in mehreren Abwandlungen an zahlreichen Stellen der Weimarer Ausgabe. Mitunter ist es nur der Anfang der Anadiplose „Gut macht Mut ...“ (WA 6, S. 225, Böhlau: 2003). Einen Überblick zu ähnlichen Stellen gibt der Registerband (WA 60), der u.a. auf die geistige Quelle bei Jesus Sirach verweist (vgl. WA 60, S. 702 ff.) Zu beachten ist die Doppelbedeutung des Wortes: gut als Charaktereigenschaft eines Menschen bzw. Gut als materieller Besitz. So originell es sein mag, was man mit Sprache ausdrücken kann, so dass ein jedes Kind den Sinn begreift, so wenig hat dies dazu beigetragen, Kriege verhindern zu können. Alles, was je versucht worden ist, war selten dauerhaft. Friedensverträge werden gebrochen, Beschlüsse des Gerichtshofs für Menschenrechte missachtet, Sicherheitsgarantien versprochen und nicht eingehalten. Was tun? Ein Gefühl der Ohnmacht entsteht – aber Ohnmacht wovor genau? Und vor wem? – Man muss bei der Erziehung der Kinder beginnen. Das Frieden ein hohes Gut ist, begreift ein Kind über dessen Gegenteil. Frieden ist für das kindliche Fassungsvermögen abstrakt, die Bilder des Krieges sind konkret. Neben dem Bild „Der Krieg“ (um 1920) von Otto Dix (1891-1969) ist in der Galerie Neue Meister in Dresden ein Schild angebracht, welches auf die psychische Gefahr einer Betrachtung durch Kinder aufmerksam macht. Was ist dem Kind zumutbar? Jeglicher Hass in Schule und Familie ist zu bestrafen! Der Hass von Kindern gegen Kinder, von Schülern gegen ihre Lehrer, von Bürgern gegen ihre Politiker ist eine der Ursachen, aus der weitere Ursachen resultieren. Man begreife, dass alles mit der Erziehung beginnt. Und, dass der Erzieher selbst erzogen werden muss: die Lehre von Stalingrad, die Warnung nach Auschwitz, das traurige Eingeständnis weltweiter Kriege seit 2022 bis heute.

Der sprachliche Versuch zwingt zur Klarheit des Denkens: der Anfang einer Anadiplose zieht einen jeden der folgenden Gedanken nach sich. Die Form hat ihre eigene Logik, der sich die Inhalte unterwerfen.

Krieg macht Frieden, Frieden macht Selbstzufriedenheit, Selbstzufriedenheit macht Unzufriedenheit, Unzufriedenheit macht Krieg, Krieg macht wieder Frieden. Kriegspädagogik macht Krieg, Krieg macht Friedenssehnsucht, Friedenssehnsucht macht Friedenspädagogik⁵⁷, Friedenspädagogik macht keinen Frieden, kein Frieden macht wieder Krieg.

Der wichtigste Weg einer Erziehung zum Frieden ist die Erziehung gegen den Krieg – gegen jede Form von Hass. Es ist schwer, dafür in den Lehrplänen der Berufsbildung Inhalte zu finden, an die sich anknüpfen lässt. Die Erziehung zum Frieden ist keine Sache der Inhalte, sie ist eine Aufgabe der Person. Erziehend wirken Inhalt, Form und Person. Der Lehrer lebt den Friedensgedanken – in seinem Wesen selbst muss der Gedanke tief verwurzelt sein, damit Lernende eine Ahnung eines hohen Guten haben, noch ehe davon die Rede ist. Das beste Mittel der Friedenserziehung sind die Bilder des Krieges.

⁵⁷ So einsichtig die Entstehung einer sogenannten Friedenspädagogik ist, so fragwürdig ist die Tatsache, ob es sich dabei um eine strenge pädagogische Disziplin handelt: nicht alles, was für Erziehung bedeutsam ist, darf zu einer eigenständigen Pädagogik erhoben werden, wodurch die Landschaft der ohnehin bereits bestehenden Pädagogiken immer unübersichtlicher wird – eine zu beobachtende Tendenz auch bei den Psychologien, Soziologien, Philosophien und Ethiken. Alles wird mit allem kombiniert – woraus immer neue Bezeichnungen, jedoch kaum neue Erkenntnisse entstehen. – Als Signalbegriff genügt der Begriff „Friedenserziehung“ – die Frage, ob daraus irgendwann eine disziplinäre Friedenspädagogik entsteht, stellt sich nicht: die anerkannte Bedeutung einer Erziehung zum Frieden ist ausreichend für das Erkennen einer pädagogischen Verantwortung, sich diesem Problem didaktisch, methodisch und ethisch zuzuwenden. Dazu bedarf es keiner neuen Pädagogik. Zu berücksichtigen allerdings ist, dass die entstandenen Versuche der Etablierung einer Friedenspädagogik es als ungerecht empfinden könnten, wenn ihre bereits länger bestehende Existenz disziplinär infrage gestellt wird. Beginnt man mit der 1970 von Hermann Röhrs erschienenen „Friedenspädagogik“, so ist bis heute die Zahl der Editionen unübersehbar geworden, u.a. Olbertz (1978), Buddrus (1987), Heitkämper (1984), Weiß (1991), Heck (1993), Palencsar (2005), Kössler (2014) und Mocosch (2018). All dies hat in sich selbst seine Berechtigung, die Vielfalt der argumentativen Zugänge, der aufgearbeiteten historischen Quellen und der methodischen Überlegungen ist zweifellos beachtenswert, so dass die Hoffnung besteht, dass sich auf dieser Grundlage eine in sich abgeschlossene Disziplin entwickeln wird. Bis dahin gilt eher die Vision: der Weg ist das Ziel, die Suche des Nichts nach dem Etwas (Chr. Morgenstern).