

3 Entstehungsbedingungen des Paradigmenpluralismus

„Wenn Sie die Texte unserer Kollegen ganz verstehen wollen, sollten Sie sich durchaus auch deren Biographien anschauen!“¹ Diese Aussage soll Jürgen Zabeck selbst einmal getätigt haben. Überhaupt wird Zabeck als jemand charakterisiert, der ein außerordentliches „Interesse an den Biographien seiner Zeitgenossen“ gehabt habe, der die „wichtigsten Züge und Stationen der Lebensläufe von fast allen Kollegen“ kannte, mit der Zielsetzung, den Diskussionspartner und seine Äußerungen „aus einem ganzheitlichen Lebenszusammenhang“ zu verstehen.²

Jürgen Zabeck ist am 14.10.1931 in Hamburg geboren und am 21.03.2014 in Heidelberg gestorben. An der Universität Hamburg studierte Zabeck ab 1951 Betriebswirtschaftslehre, erlangte das Diplom 1954, arbeitete kurzzeitig als Volontär in der Wirtschaft, um 1957 die Diplomprüfung für Handelslehrer abzulegen. 1958 legte er die zweite Staatsprüfung für Handelslehrer ab, um 1959 an das Erziehungswissenschaftliche Seminar der Universität Hamburg abgeordnet zu werden. Bei Ludwig Kiehn promovierte er 1963 mit einer Studie zu Johann Georg Büsch. 1969 folgte der Ruf auf eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Berlin, ehe er in demselben Jahr einen Ruf auf die Professur für Wirtschaftspädagogik der Freien Universität Berlin annahm. 1972 folgte der Wechsel an die Universität Mannheim, wo er den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II mit dem Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik bis zu seiner Emeritierung 1997 innehatte.³

Eine solche kurze Darstellung der Biografie Zabecks ist nicht gemeint, wenn es um Verstehensbemühungen des Werkes von Autor:innen durch biografische Annäherungen geht. Vielmehr müssen zentrale Ereignisse, Persönlichkeiten und Zeiträume identifiziert werden, die die Entstehung des Werkes beeinflusst haben könnten.

Zabecks Werk wird häufig in den Zusammenhang seiner Erfahrungen mit den Studierendenprotesten, die er besonders intensiv während seiner Zeit an der Freien Universität Berlin gemacht hatte, gebracht. Weggefährten wie Klaus Beck, Thomas Deißinger

1 Beck et al. 2014, S. 435.

2 Beck und Müller 1991, S. 447–448.

3 Kell 2019; Zabeck 1964, S. 428.

und Wolfgang Müller diskutieren in verschiedenen Publikationen Zabecks wissenschaftliches Werk in diesem Kontext, d. h. vor dem Hintergrund der 68er-Proteste.⁴

Insbesondere die wissenschaftspolitischen Auseinandersetzungen der 1960er und 1970er Jahre scheinen eine wichtige Rolle in der Entwicklung Zabecks gespielt zu haben. Zu dieser Zeit schloss Zabeck sich gleichgesinnten Wissenschaftler:innen an. Während seiner Zeit an der Freien Universität Berlin wurde er Mitglied der „Notgemeinschaft für eine freie Universität“, die sich unter dem Eindruck der Studierendenproteste an der FU gegründet hat und kurze Zeit später als Sektion im „Bund Freiheit der Wissenschaft“ aufging. Diese Gruppen verfolgten spezifische politische Ziele und am Diskurs lassen sich sehr gut die ideologischen Überzeugungen ihrer Mitglieder studieren.

Das kritische Moment, welches in der Auseinandersetzung mit Wissenschaftler:innenbiografien liegen kann, illustriert Zabeck selbst. Die im vorangegangenen Kapitel erwähnte Abel-Biografie von Hanns-Peter Bruchhäuser⁵ wurde auch von Zabeck rezensiert. Angeblich wurden die Kritiker:innen erst durch diese Besprechung auf die Biografie aufmerksam.⁶ Zabeck, der Bruchhäusers Werk durchaus positiv bewertet, schreibt:

„Mit BRUCHHÄUSERS Untersuchung im Rücken, das heißt, in Kenntnis von Lebensgeschichte und Denkformen der Person ABEL sowie von der Vorstellung befreit, einer Lichtgestalt Respekt bekunden zu müssen, scheint es an der Zeit, das von ABEL [...] Geleistete neu zu analysieren.“⁷

Das, wofür Zabeck hier plädiert, ist der Anspruch, der auch mit diesem Kapitel verbunden ist und der bereits im vorherigen Kapitel mit Ricoeurs Ausspruch „Idole töten, auf die Symbole horchen“ zum Ausdruck gebracht wurde. Es muss darum gehen, ohne bestimmte gesellschaftliche Konventionen, die in der alltäglichen Kommunikation (zu Recht) gelten, die in der wissenschaftlichen Kommunikation aber der Erkenntnis entgegenstehen (können), eine schonungslose, ideologiekritische Analyse voranzutreiben. Dennoch müssen dabei wissenschaftliche Redlichkeit und Fairness gelten, denn biografische Annäherungen können schnell dazu verleiten, in eine Art wissenschaftlichen Voyeurismus zu verfallen, d. h. sich von Anekdoten und anderen Ereignissen, die das menschliche Leben geneigt ist zu produzieren, ablenken zu lassen und somit das Wesentliche aus dem Blick zu verlieren.

Zabeck liefert in seiner Dissertation einige interessante Erkenntnisse, denen man sich fast widerspruchslos anschließen kann. Er diskutiert ebenfalls die Bedeutung für das Verständnis eines Werkes im Zusammenhang mit Urheber:in des Werkes. Für Zabeck ist es dem „wissenschaftlichen Erkenntnisstreben aufgegeben, sowohl bei der Schöpfung, als auch beim Schaffenden anzusetzen“.⁸ In Anschluss an Wilhelm Dilthey

4 Vgl. Beck und Müller 1991; Beck und Deißinger 2011; Beck et al. 2014. Auch Willi Brand, Herausgeber der Kiehn-Festschrift, erwähnt in seinen Ausführungen zur Entstehung des Haupttextes zum Paradigmenpluralismus kurz diese Episode, vgl. E-Mail Brand an Porcher, 05.07.2023.

5 Siehe Kapitel 2, Abschnitt 2.4.

6 Greinert 2012, S. 19.

7 Zabeck 2010b, S. 468, Hervorhebung im Original.

8 Zabeck 1964, S. 38

und Erich Rothacker konkretisiert Zabeck diese Aussage. Um den „zentralen versicherungswirtschaftlichen Denkansatz“ von Johann Georg Büsch herauszufinden, sei es unerlässlich, „die Haltung Büschs zur Gesellschaft zu untersuchen, die Stellung des Sozialen in seiner Wesensstruktur aufzudecken“.⁹

Aus dem Gesagten leitet sich die Gliederung und Struktur dieses Kapitels ab: Zunächst soll eine Perspektive eröffnet werden, um sich einerseits kollektivbiografisch an die damalige wissenschafts- und hochschulpolitische, aber letztlich auch gesellschaftliche Situation anzunähern, andererseits, um die individuelle Situation Zabecks zu fassen. Dafür wird in Abschnitt 3.1 der Generationenbegriff diskutiert, genauer gesagt: ein Begriff von politischen Generationen der deutschen Geschichte. Nach diesen Ausführungen wird in Abschnitt 3.2 der Notgemeinschaft für eine Freie Universität bzw. dem Bund Freiheit der Wissenschaft untersucht, indem die Struktur, Ziele und Prämissen dieser Gruppierung dargestellt und Zabecks Rolle in diesen Organisationen rekonstruiert werden. Um die Passung des gewählten theoretischen Zugangs zu Jürgen Zabeck verständlich und plausibel zu machen, erfolgt in Abschnitt 3.3 eine Auseinandersetzung mit einigen Kernaspekten dieses Zugangs in Bezug auf Zabeck, d. h. es wird vor allem Zabecks wissenschaftliches Werk und Wirken eingeordnet.

3.1 Politische Generationen im 20. Jahrhundert

Im sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskurs ist der Generationenbegriff eine wichtige und weit verbreitete analytische Kategorie.¹⁰ Für Heinz Bude ist die theoretische Konstruktion von Generationen sogar sinnbildlich für die deutsche Auseinandersetzung mit der eignen Geschichte. Als ein Land, dass keine Revolutionen kenne sowie über keinen Gründungsmythos verfüge, habe man in Deutschland seine Geschichte anhand von Generationen und Generationskonflikten periodisiert.¹¹

Individuen mit Hilfe des Generationenbegriffs zu analysieren, bedeutet allerdings auch, sich mit den vielen Problemen und die berechtigte Kritik an diesem Begriff zu beschäftigen. Ein Einwand würde sich auf die beanspruchte Verallgemeinerung von Einzelfällen beziehen. Der erhobene kritische Einwurf zielt darauf ab zu fragen, inwieweit überhaupt zielführende Erkenntnisse durch diese Kategorie gewonnen werden können, scheint sie doch in falscher Weise zu objektivieren.¹² Dies ist jedoch nicht unbedingt ein Problem des Begriffs, sondern eher eines des durch die Popularisierung hervorgebrachten Gebrauchs. So sind einerseits scheinbar etablierte Generationeneinteilungen wie X, Y und Z¹³ bei näherer Betrachtung nicht eindeutig voneinander abgegrenzt oder unterliegen willkürlich gewählten Definitionen, andererseits werden durch die populärwis-

9 Zabeck 1964, S. 36

10 Riedel 2007, Sp. 274; Maas 2022; Wehler 2008, S. 185.

11 Bude 2003, S. 147.

12 Wehrs 2014, S. 27.

13 Vgl. für diese Verwendung in einem wissenschaftlichen Zusammenhang z. B. Reinhardt et al. 2024.

senschaftliche Generationenforschung immer neue Einteilungen konstruiert – vermutlich, um damit bestimmte Vorstellungen oder Interessen durchzusetzen.¹⁴

Helmut Schelsky adressierte diese Probleme im Vorwort zu seiner soziologischen Studie zur deutschen Jugend. Darin weist er darauf hin, dass der richtige Einwand der unzulässigen Verallgemeinerung selber die Prämisse, eine größtmögliche Differenzierung zu erreichen, nicht einlösen könne, da der wissenschaftlichen Forschung ein Moment der Verallgemeinerung inhärent sei. Schelsky führt die verschiedenen Jugendstudien der damaligen Zeit an und meint, dass diese zwar sehr wertvolle empirische Erkenntnisse liefern, mit Blick auf die Konkretisierung aber, d. h. mit Blick auf die umfassendere Erklärung der erfassten Erhebung, scheitern.¹⁵

In ganz ähnlicher Weise diskutiert auch M. Rainer Lepsius den Generationenbegriff sowie die Generationenforschung. In seiner Diskussion kommt Lepsius zu dem Schluss, dass der Begriff trotz seiner Schwächen und Ungenauigkeiten genau dann eine hilfreiche analytische Kategorie bilden kann, wenn es um „kulturelle Eliten“ als Untersuchungsgegenstand ginge, denn hier sei der Gegenstand bereits eingegrenzt und gegenüber anderen Gegenständen abgrenzbar.¹⁶

Genau um diese kulturellen Eliten geht es in den bisherigen Untersuchungen zur Notgemeinschaft für eine Freie Universität bzw. dem Bund Freiheit der Wissenschaft.¹⁷ Wie Lepsius fordert, gehen die Autor:innen dieser Untersuchungen u. a. von Karl Mannheim aus. Aus diesen Gründen soll auch in dieser Studie auf die Überlegungen und Weiterentwicklungen zum Generationenbegriff von Karl Mannheim aufgebaut werden, die 1928 veröffentlicht wurden und die in der Generationenforschung mittlerweile einen kanonischen Status erreicht haben. Helmut Fogt bemerkt bspw. zu der Arbeit Mannheims, diese sei eine „unübertroffene Generationskonzeption“, hinter der die moderne Sozialwissenschaft zurückgefallen sei.¹⁸ Fogts Arbeit liegt zwar mehr als 40 Jahre zurück, so dass diese Diagnose nicht mehr kritiklos übernommen werden dürfte, dennoch verdeutlicht sich hier der Eindruck des großen Einflusses, den Mannheims Generationenkonzept auf die Soziologie hat.

Karl Mannheim: Generationslagerung, Generationszusammenhang und Generationseinheit

Mannheim beginnt seine Ausführungen zum Generationenbegriff mit der Beschreibung der Problemlage und geht dabei auf die Fragestellung zweier wissenschaftlicher Richtungen der zeitgenössischen Generationenforschung ein: die positivistische und die romantisch-historische Fragestellung. Die erste Fragestellung, d. h. die positivistische, beschreibt Mannheim als eine Suche nach einer historischen Gesetzmäßigkeit, die die Generationsrhythmik allgemein aufgrund biologischer Gesetze zu bestimmen sucht. So habe man etwa den Versuch unternommen, alle 30 Jahre von einer neuen Generation

14 Vgl. für diese Kritik Maas 2022.

15 Schelsky 1975, S. 5–6.

16 Lepsius 2005, S. 51–52.

17 Vgl. Wehrs 2014; Koischwitz 2017.

18 Fogt 1982, S. 6.

zu sprechen, da die ersten 30 Jahre eines Menschenlebens die „Bildungsjahre“ seien und die Generationen alle 30 Jahre in ihrer Präsenz im öffentlichen Leben wechseln.¹⁹

In seiner Auseinandersetzung mit der positivistischen Fragestellung macht Mannheim eine interessante Feststellung. Er bemerkt, dass die „Generationsrhythmik [...] eher in den ‚séries‘, also in der Abfolge freier Gruppierungen der Menschen (Salons, literarische Gruppen usw.) wahrnehmbar zu sein [scheint, C. P.], als etwa [...] [in, C. P.] Institutionen [...]“.²⁰ Mannheim geht davon aus, dass sich Ausdrucksformen von Generationen nicht in Institutionen wie Schule oder Betrieb finden lassen, sondern in Sphären, die heute vielleicht als „Jugendkulturen“ beschrieben werden.²¹

Mannheim diskutiert weiter die Ansätze von Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger und Wilhelm Pinder. Diese Namen stünden laut Mannheim beispielhaft für eine Forschungstradition, die sich, vornehmlich in Deutschland, den positivistischen Einflüssen im Zuge der Aufklärung erfolgreich entzogen habe. Dadurch verlagere sich aber auch die Fragestellung. Während die Positivisten nach quantifizierbaren Merkmalen suchten, um letztlich an einer Fortschrittskonzeption der Generationenrhythmik festhalten zu können, betonten die drei eben genannten die nicht messbare, qualitativ erfassbare „innere Zeit“ der Generationen. Im Anschluss an Dilthey schreibt Mannheim, dass aus „dem Problem des nur mathematisch Zählbaren [...] ein Problem des Qualitativen [wird, C. P.], das nur nacherlebbar ist [...]“.²² Es geht darum, nicht mehr die historische Gesetzmäßigkeit zu finden, sondern die historische Einzigartigkeit jeder Generation zu bestimmen.

Damit beendet Mannheim den ersten Abschnitt seiner Analyse und beginnt im zweiten, wichtige Begriffe zu explizieren. Zunächst grenzt Mannheim „konkrete Gruppen“ vom „Generationszusammenhang“ ab. Von einer konkreten Gruppe spricht Mannheim, „wenn entweder gewachsene oder gestiftete Bindungen Individuen zu einer Gruppe vereinigen“.²³ „[D]er Generationszusammenhang [ist, C. P.] ein Miteinander von Individuen, in dem man zwar auch durch etwas verbunden ist; aber aus dieser Verbundenheit ergibt sich zunächst noch keine konkrete Gruppe“.²⁴ Um diesen Gedanken zu erhellen, zieht Mannheim einen Vergleich mit dem Begriff Klassenlage heran.

Die Klassenlage ist eine „schicksalsmäßig verwandte Lagerung bestimmter Individuen“.²⁵ Man sei immer ein Teil einer bestimmten Klasse, da man stets das „spezifische Schwergewicht einer besonderen Lagerung im gesellschaftlichen Gefüge“ empfinde. Diese Lage sei nun nicht so einfach aufkündbar wie die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, was allerdings nicht bedeute, dass man für den Rest seines Lebens an seine Klasse gebunden sei.²⁶

Daraus leitet Mannheim ab, dass sich vor dem Begriff Generationszusammenhang noch ein übergeordneter Begriff befinde. Denn bevor man von einem Generationszusammenhang sprechen könne, müsse man sich über die Generationslagerung bewusst

19 Mannheim 2023, S. 123.

20 Mannheim 2023, S. 124.

21 Zinnecker 2003, S. 41.

22 Mannheim 2023, S. 127.

23 Mannheim 2023, S. 134.

24 Mannheim 2023, S. 134.

25 Mannheim 2023, S. 135.

26 Mannheim 2023, S. 135.

sein. Mannheim stellt fest, dass man z. B. nicht davon sprechen könne, dass sich die deutsche Jugend um 1800 in derselben Generationslagerung befunden habe, wie die zu derselben Zeit lebende chinesische. Man müsse „im selben historisch-sozialen Raume – in derselben historischen Lebensgemeinschaft – zur selben Zeit geboren worden sein“, damit man von einer Generationslagerung sprechen könne, die einhergehe mit den „Hemmungen und Chancen“, die die jeweilige Zeit auf die Individuen ausübe.²⁷ Dies bezeichne die oberste Grenze als Kriterium der Generationslagerung.

Die unterste Grenze wird bezeichnet durch die Partizipation an historisch-aktuellen Problemen oder Ereignissen. So könne es sein, dass dieselbe Jugend, die durch eine Alterskohorte zusammengefasst werden kann, sich wohl in derselben Generationslagerung wiederfände – bei Mannheim die deutsche Jugend um 1800 – aber nicht im selben Generationszusammenhang. Die bäuerliche, in den abgelegenen Regionen Deutschlands lebende Jugend wäre von den „Gesamterschütterungen“ der Zeit nicht in demselben Maße betroffen gewesen wie die städtische. Gleichwohl könne sie aber durch die geteilte Generationslagerung potentiell am Generationszusammenhang partizipieren, wie Mannheim es am Beispiel der Befreiungskriege zeigt.²⁸ Es lässt sich in dieser Unterscheidung die Beobachtung machen, dass der Generationszusammenhang als historisch-aktuelles Ereignis beschrieben ist, was bedeuten könnte, dass der Generationszusammenhang etwas ist, das Historiker:innen an eine Generationslagerung mit einer Fragestellung anlegen.

Der dritte und letzte Begriff bei Mannheim ist die Generationseinheit. Innerhalb eines Generationszusammenhangs könne es zu unterschiedlichen „polaren Formen“ kommen. Die Herausbildung von zwei Generationseinheiten innerhalb desselben Generationszusammenhangs ließe sich auf die unterschiedlichen Reaktionen in der Auseinandersetzung mit dem den Generationszusammenhang betreffenden „historisch-aktuellen Schicksal“ zurückführen.²⁹ Die Generationseinheiten werden somit die für die Analyse relevante Stufe, denn nur hier seien laut Mannheim Gruppenbildungen von Menschen zu erwarten, die sich persönlich kennen und Netzwerke bilden.³⁰ Damit werden die Generationseinheiten empirisch beschreibbar.

Mannheims Überlegungen weisen aber auch einige Schwächen auf und werden zum Teil stark kritisiert.³¹ Einer dieser Kritikpunkte spricht die ausschließliche Anwendbarkeit auf „männliche, politisch-kulturelle Eliten“ an. Diesen Punkt hat Nikolai Wehrs in seiner Studie zum Bund Freiheit der Wissenschaft (BFW) diskutiert und plausibel entkräftet, indem er darauf hinweist, dass es sich beim BFW genau um so eine männlich dominierte Gruppierung handelt und daher die Überlegungen Mannheims Anwendung finden.³²

27 Mannheim 2023, S. 149.

28 Mannheim 2023, S. 150.

29 Mannheim 2023, S. 150.

30 Zinnecker 2003, S. 41.

31 Oliver Neun diskutiert diese in pointierter Weise, um sie zugleich zurückzuweisen, vgl. Neun 2009.

32 Wehrs 2014, S. 28. Wenn im Folgenden daher „Professoren“, „Mitglieder“ o. ä. Begriffe im Kontext einer Auseinandersetzung mit der Notgemeinschaft für eine Freie Universität und dem Bund Freiheit der Wissenschaft nicht gegendert werden, dann deute ich damit diesen Umstand an.

Die politischen Generationen im 20. Jahrhundert

Ernst Bloch sprach von der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“.³³ Seine Zeitdiagnose ist eine im analytischen Gehalt bemerkenswerte Darstellung, da sie das folgende Problem des Generationsbegriffs sehr gut fasst: Wie lassen sich Ereignisse, die zu einer bestimmten Zeit passieren, aber nach herkömmlicher Lehrmeinung nicht zu dieser Zeit passen, deuten? Und andersherum: Wie ließe sich das Vorhandensein unterschiedlicher, kollektiver Erfahrungen in derselben Zeit beschreiben und analysieren?

Bernhard Giesen gibt in einem Aufsatz einige aufschlussreiche Antworten. Zunächst unterscheidet er zwischen drei „Paradigmen“ der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen und fragt, wie man überhaupt „die Einheit einer Epoche“³⁴ denken könne, wenn doch jede Epoche selbst nur ein Konstrukt ist, die sich bei näherer Betrachtung nicht so homogen darstelle, wie die Epocheneinteilung suggerieren möchte. Giesen beantwortet diese Frage, indem er den Fokus weg von den epochalen Ereignissen auf die Wahrnehmungen der Zeitgenoss:innen und die ausgelösten Emotionen verschiebt. So führt Giesen das „Gedächtnisparadigma der getrennten Erinnerungen“ ein.³⁵

„Im Gedächtnisparadigma gelten Ereignisse als unerwartet, außerordentlich, überraschend. Ereignisse treten plötzlich auf, sie brechen Regeln, [...] sprengen die übliche Ordnung der Dinge – die Welt ist nicht mehr die gleiche, nachdem ein Ereignis stattgefunden hat“.³⁶ Das Gedächtnisparadigma ist nun besonders dadurch ausgezeichnet, dass die Ereignisse und ihr Einfluss auf die historische Entwicklung nicht aus der Perspektive von Systemen oder Institutionen analysiert werden, sondern aus der Wahrnehmungsperspektive von sozialen Gesellschaftsschichten, die dasselbe Ereignis unterschiedlich wahrnehmen und einordnen können. Das Ende eines Krieges kann für die eine Gruppe eine schmachvolle und identitätsverwirrende Niederlage darstellen, während es für die andere Gruppe Sieg oder Befreiung bedeutet.³⁷ Mit Karl Mannheim gesprochen: Hier bilden sich im selben Generationszusammenhang unterschiedliche Generationseinheiten heraus.

An dieser Stelle setzen die politischen Generationen des 20. Jahrhunderts an. Im Wesentlichen wird in dieser Studie auf Helmut Foltz zurückgegriffen, der diesen Begriff vorgelegt hat und der in verschiedenen Studien, die sich mit verwandten Fragestellungen beschäftigen, zitiert wird.³⁸ Anknüpfend an Mannheim und dem spezifischen Begriff Generationszusammenhang entwickelt Foltz den Begriff politische Generation.³⁹ Unter einer politischen Generation versteht Foltz

„diejenigen Mitglieder einer Altersgruppe oder Kohorte, die – mit bestimmten Schlüsselergebnissen konfrontiert – zu einer gleichgesinnten bewußten Auseinandersetzung

33 Vgl. Bloch 1962.

34 Giesen 2009, S. 199.

35 Giesen 2009, S. 199.

36 Giesen 2009, S. 200.

37 Giesen 2009, S. 200.

38 Vgl. z. B. Wehrs 2014; Koischwitz 2017.

39 Foltz 1982, S. 20.

mit den Leitideen und Werten der politischen Ordnung gelangten, in der sie aufwuchsen. Diese Auseinandersetzung pflegt in einer politisch formativen Lebensphase der politischen ‚Normalbiographie‘ der Generationszugehörigen stattzufinden und diese zu einer langfristig stabilen Neuorientierung ihrer politischen Grundhaltungen zu bewegen.“⁴⁰

Fogt rekonstruiert die politischen Generationen des 20. Jahrhunderts in Deutschland. Er ordnet dabei wichtige politische Ereignisse jeweils Alterskohorten zu und kommt so zu elf verschiedenen politischen Generationen. Diese politischen Generationen müssen dabei nicht zwangsläufig, wie der Begriff suggeriert, aktiv politisch auftreten. Es geht vielmehr um die politischen Ereignisse, die die Generationen entstehen lassen.

Ulrich Herbert verwendet daher den Begriff politische Generation, bleibt dabei aber an Fogt orientiert. Herbert schreibt, dass es durchaus *politische* Generationen in der deutschen Geschichte gebe, die diese Geschichte maßgeblich geprägt haben, aber auch durch sie geprägt wurden. Er diskutiert drei Generationen: die Kriegsjugendgeneration, die skeptische Generation sowie die 68er-Generation.⁴¹ Die Kriegsjugendgeneration ist definiert durch die Geburtsjahrgänge 1900 – 1910, die skeptische Generation wird den 1920er und frühen 1930er Jahren zugeordnet und die 68er werden den in den 1940er Jahren Geborenen zugeordnet. Zabeck, geboren 1931, kann der sogenannten „skeptischen Generation“ zugeordnet werden.⁴² Sein Handeln und das seiner Generation ist allerdings nicht zu verstehen, würde man diese Generation loslösen von den anderen beiden Gruppen.

Die Kriegsjugendgeneration ist gekennzeichnet durch die Erfahrungen des Ersten Weltkriegs – allerdings nicht durch eigene Erfahrungen in den Schützengräben,⁴³ sondern vielmehr durch die durch den Krieg entstandene Armut, die verlorenen Berufsaussichten und die durch die Niederlage, durch Dolchstoßlegende und besonders die durch den Versailler Vertrag empfundene Schmach und entstandener Rachegefühle. Es waren Personen aus dieser Generation, die zur Hauptträger- und -tätergruppe des Nationalsozialismus gehörten. Herbert schreibt: „Zwei Drittel der Angehörigen der Führungsgruppen von Gestapo, Einsatzgruppen und SD entstammen den Jahrgängen zwischen 1900 und 1915“.⁴⁴ Natürlich liegt dies auch daran, dass Personen aus diesen Jahrgängen schlicht im passenden Alter waren. Allerdings geht es Herbert hierbei eher um die Motive bzw. um den Zusammenhang zwischen den Erfahrungen in Kinder- und Jugendjahren und das spätere Engagement für den Nationalsozialismus.

40 Fogt 1982, S. 21.

41 Herbert 2003, S. 97.

42 In der Literatur gibt es verschiedene Zeiträume, die der Einteilung dieses Generationenzusammenhangs zugrunde liegen. Zabeck liegt mit seinem Geburtsjahr aber immer innerhalb dieser Zeiträume: 1925 bis 1935 bei Herbert 2003, S. 102; 1926 bis 1932 bei Payk 2011, S. 25; 1921 bis 1932 bei Bavaj 2007, S. 57; Dirk Moses spricht von „zwanziger und der frühen dreißiger Jahre“, Moses 2000, S. 234–235.

43 Auch wenn diese Erfahrung im Einzelfall vorhanden war, denn viele waren schließlich in der letzten Kriegshälfte entweder im wehrfähigen Alter oder haben bei ihrem Alter schlicht gelogen, um, möglicherweise aufgestachelt durch ihre Lehrer und weitere Meinungsmacher im Land, ihre Pflicht für „Gott, Kaiser und Vaterland“ zu erfüllen, vgl. Lohmann 2017.

44 Herbert 2003, S. 100.

Angehörige der Kriegsjugendgeneration waren nach 1945 von den Entscheidungen der Alliierten und deren Verwaltungsapparat in den Besatzungszonen abhängig. Sie wurden vor Kriegsverbrechertribunale gestellt, Entnazifizierungsprogrammen unterzogen oder mit Berufsverboten belegt. Dies hinderte bekanntlich die meisten nicht daran, in Westdeutschland der 1950er zurück in das öffentliche Leben zu drängen.⁴⁵ An diesem Übergang zwischen dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der Naziherrschaft und dem Aufbruchgefühl, das viele Westdeutsche mit der Gründung der BRD empfunden haben, die aber immer noch durch Täter:innen in verschiedenen Institutionen getragen wurde, setzt die Darstellung der nachfolgenden Generation an.

Diese Generation wurde hier als „skeptische Generation“ eingeführt. Tatsächlich hat sie in der bisherigen Forschung noch viele weitere Namen erhalten: Neben skeptisch⁴⁶ wurde sie auch als „Flakhelfer-Generation“⁴⁷ oder „Hitlerjugend Generation“⁴⁸ bezeichnet. Im Folgenden soll die Bezeichnung „45er“ übernommen werden, da diese einerseits in neueren Studien verbreitet ist,⁴⁹ andererseits das identitätsstiftende Ereignis dieser Generation auf den Punkt bringt: die Niederlage Deutschlands im Zweiten Weltkrieg und damit auch der Verlust des festen Glaubens an Hitler als heilsbringende Führungsfigur.

Die anderen Bezeichnungen für diese Generation beschreiben allerdings ebenfalls wichtige Elemente der Erfahrung für diese Generation. Sie ist geprägt durch das Aufwachsen im Nationalsozialismus. Ihre Mitglieder waren i. d. R. zu jung – und hier lässt sich eine Parallele zur Kriegsjugendgeneration erkennen –, um als Soldaten an der Front zu kämpfen. In den letzten Kriegsmonaten wurden sie vielleicht noch als Flakhelfer oder im „Volkssturm“ eingesetzt. Sie waren zu jung, um zu einer Tätergruppe zu gehören und in die Elitenkreise der Nazi-Gesellschaft aufzusteigen. Ihre akademische und berufliche Sozialisation begann nach 1945. Sie waren damit „jung genug, um neu anzufangen“,⁵⁰ doch sie waren alt genug, um den ideologischen Auswüchsen des NS-Erziehungssystems ausgeliefert worden zu sein. Viele von ihnen wurden durch die Hitlerjugend in Kindheit und Jugend indoktriniert. Dies unterscheidet sie von den später geborenen, den Angehörigen der 68er-Generation.

Hans-Ulrich Wehler differenziert die 45er in seiner deutschen Gesellschaftsgeschichte stärker aus und spricht bei den Jahrgängen von 1930 bis 1935 von „Jungvolk-Pimpfe“, die nicht mehr die unmittelbare Fronterfahrung oder die Erfahrung als Flakhelfer gemacht haben, aber durch den Bombenkrieg, Kinderlandverschickung, Flucht und Vertreibung Kriegsgeschehnisse hautnah erlebt haben.⁵¹ All diese Erfahrungen hat auch Zabeck gemacht.⁵²

45 Herbert 2003, S. 101; für eine detaillierte und biografische Darstellung von Mitgliedern der Kriegsjugendgeneration und ihrer Taten im Nationalsozialismus vgl. Wildt 2002.

46 Vgl. Schelsky 1975.

47 Vgl. Bude 2015.

48 Vgl. Hübner-Franke 1990.

49 Vgl. Herbert 2003; Wehrs 2014; Moses 2000.

50 Herbert 2003, S. 103.

51 Wehler 2008, S. 187.

52 Vgl. Kell 2019.

Ulrich Herbert geht in seinen Darstellungen zu den 45ern auch auf diese Erfahrungen ein. Die formative Kraft der Erfahrungen in der Hitlerjugend für die Identitätsbildung der 45er wurde bereits angeführt. Als zweiten Aspekt führt Herbert die „deprimierenden Erfahrungen des zunehmenden „Drills“ an, denen viele ebenfalls bereits in der Hitlerjugend ausgeliefert waren. Dieses Gefühl ließe eine zunehmende Distanz zum Nationalsozialismus zu. Gleichzeitig wurde aber immer die Pflicht in Form von Diensten am Volk und damit eine frühe Verpflichtung zur selbstverantwortlichen Arbeit betont, d. h. positiv hervorgehoben.⁵³

Hier lässt sich ein Paradoxon erkennen: Denn viele haben zwar insbesondere die Kriegsjahre als deprimierend und zunehmend desillusionierend empfunden, dennoch war gleichzeitig eine bis zum Schluss tiefe Loyalität gegenüber Hitler und der Glaube an eine „anständige Wehrmacht“ vorhanden.⁵⁴ An diesen Aspekt knüpft der dritte Aspekt von Herbert an.

Die tiefe Loyalität gegenüber Hitler wurde mit der Befreiung am 09. Mai 1945 auf eine Probe gestellt, die von der großen Mehrheit der 45er nicht bestanden wurde. Konfrontiert mit den Taten des Regimes und den Soldaten, die vom „Führer“ befohlen worden waren, führte dies zu einem tiefen Sturz des identitären Selbstverständnisses der 45er.⁵⁵ Es lohnt sich, ein – vor allem für Erziehungswissenschaftler:innen – aufschlussreiches Fallbeispiel an dieser Stelle zu zitieren. Es handelt sich um einen autobiografischen Aufsatz von Wolfgang Klafki (geboren 1927), der viele Annahmen des bisher Gesagten bestätigt, z. B. die große Rolle der Hitlerjugend zur Identitätsbildung, aber auch die radikale Abkehr vom Nationalsozialismus und Hitler am Ende des Krieges. Klafki schreibt:

„Auf dem Hintergrund der eben skizzierten Interpretation vermag ich mir auch zu erklären, warum sich – nach den Erschütterungen und Ernüchterungen des Fronteinsatzes in der letzten Kriegsphase – die, wie ich meine, in allen zentralen Punkten endgültige eigene Abkehr vom Nationalsozialismus und die Entwicklung demokratischer Überzeugungen nach dem Zusammenbruch des NS-Regimes bei mir – wie vermutlich bei etlichen anderen Altersgenossen – erstaunlich schnell und ohne größere innere Krisen vollzog: Als mir nach dem 9. Mai 1945 in kurzer Frist Informationen und glaubwürdige Belege über die wahren Ziele des Nationalsozialismus und Hitlers als seines führenden Repräsentanten zugänglich wurden und als ich von dem grausigen Ausmaß der verübten Verbrechen erfuhr, brach der ‚Überbau‘ des idealisierten Hitlerbildes zusammen und damit das zentrale, identifikatorische Element jener vorher skizzierten Deutungsfiktion. Ich habe diesen Prozeß nicht als Krise, sondern als Befreiung von falschen Orientierungen und als Eröffnung neuer, positiver Horizonte erfahren.“⁵⁶

Klafki berichtet davon, wie durch das Ende des Krieges und des NS-Regimes eine schnelle innere Umkehr von vorher die eigene Identität bestimmenden Werten und Vorstellungen, Überzeugungen und Ideologien stattfand. Die Geheimdienste der Alliierten

53 Herbert 2003, S. 103.

54 Moses 2000, S. 252–253. Die Vorstellung einer anständigen, sauberen und ehrenvollen Wehrmacht hat das Ende des Krieges bekanntlich überdauert.

55 Herbert 2003, S. 103.

56 Klafki 1988, S. 168.

hielten insbesondere die „Jungvolk-Pimpfe“ für eine „politisch hochgefährdete Altersgruppe“ aufgrund der ideologischen Einwirkung des Nationalsozialismus während einer „besonders aufnahmefähigen Lebensperiode“. Die Geheimdienste gingen deshalb davon aus, dass es viele Jahre dauern würde, bis aus diesen Menschen „demokratische Bürger geworden“ sind.⁵⁷ Doch das genaue Gegenteil trat ein.

Damit kann der Übergang zum vierten und letzten Aspekt von Herbert zur Beschreibung der 45er erfolgen. Die Schlussfolgerung aus den Erfahrungen der bisherigen Jugend waren eine misstrauische „Distanz gegenüber idealistischen Angeboten aller Art“.⁵⁸ Weitere Zuschreibungen der 45er sind Pragmatismus, Nüchternheit und eine kritische Grundhaltung.⁵⁹ Für die jungen, heranwachsenden Intellektuellen der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft macht Herbert außerdem vier Tendenzen fest, die sich so auch in der Breite der Bevölkerung breitmachten: Eine starke Orientierung am eigenen sozialen und beruflichen Aufstieg, d. h. die Verklärung eines Wohlstandsideals; eine Faszination an den Kulturen der angelsächsischen, vor allem der US-amerikanischen Welt; ein darauf begründeter „Hang zum Praktischen, Reformersischen, Nichtideologischen“ sowie eine positive Einstellung zur Idee eines geeinten Europas.⁶⁰

Nach Hans-Ulrich Wehler seien die 45er auf „Basis des antikommunistischen Konsenses“ jedem „vereinnahmenden ideologischen Entwurf“ mit außerordentlicher Skepsis begegnet.⁶¹ Diejenigen, die in den 1950er und 1960er Jahren in die Führungspositionen der Universitäten kamen und somit in die Wissenschaftselite aufgestiegen waren, beschreibt Wehler als „auffälliges Unikat“. Denn sie seien zwar in erster Linie Wissenschaftler:innen gewesen, dennoch haben sie die öffentlich geführte Auseinandersetzung nicht gescheut.⁶² So schreibt er:

„Wer von ihnen sich der Wissenschaft als Beruf zuwandte, tat das mit uneingeschränkter Intensität, oft auch nicht ohne Erfolg, zugleich aber scheute er nicht davor zurück, die Arena der politischen Auseinandersetzung mit ihren ganz andersartigen Spielregeln, als sie im Wissenschaftsbetrieb gelten, zu betreten, um für seine Meinung öffentlich einzustehen.“⁶³

Ein weiteres Element zum Verstehen der 45er ist die geleistete – oder eben unterlassene – Aufarbeitung der Verstrickungen der Väter im Nationalsozialismus die zu der Tätergruppe gehörten. Sie ist als Hauptkritik der 68er vielleicht sogar der wichtigste Aspekt. Alexander und Margarete Mitscherlich verfassten 1967 erstmals ihre psychoanalytische Studie zur westdeutschen Gesellschaft, die auf große Resonanz stieß und in mehreren Auflagen erschien. Sie skizzieren dort, wie aus einer ausgebliebenen Aufarbeitung der Verstrickungen der Väter – damit sind die akademischen Lehrer mitgemeint – die BRD

57 Wehler 2008, S. 187.

58 Herbert 2003, S. 104.

59 Herbert 2003, S. 105.

60 Herbert 2003, S. 105.

61 Wehler 2008, S. 188.

62 Wehler 2008, S. 188.

63 Wehler 2005, S. 138.

eine „apolitisch konservative Nation“ werden konnte, die sich lieber in das Private zurückzog und die Wirtschaft als das „Lieblingskind“ der Gesellschaft in den Mittelpunkt rückte.⁶⁴ Da die Verbrechen der Deutschen so ungeheuerlich gewesen waren, habe sich eine kollektive Verdrängung durchgesetzt, die darin gemündet sei, dass sich die Deutschen selbst als Opfer von Verführung und Verrat stilisierten.⁶⁵

Zu dieser Opferstilisierung und kollektiven Verdrängung liefert Heinz Bude in seiner Studie über die von ihm so betitelte „Flakhelfer Generation“ aufschlussreiche Einblicke, die auch das Verhältnis der 45er zu ihren Vätern erhellt. Für Bude war diese Generation eine „vaterlose“.⁶⁶ Der Vater war eine tragische Figur, die ihrer eigentlichen sozialen Rolle als Vorbildung innerhalb der Familie nicht mehr gerecht werden konnte, d. h. eigentlich nicht mehr gerecht werden sollte. Von den eigenen Söhnen wurden sie wie ein Fremdkörper in der Nachkriegsfamilie gesehen. Als ein Symbol derer, die sie mit einer mörderischen Ideologie betrogen haben und die an dem Elend und der Armut schuld seien. Bude meint, dass die demontierte Vaterfigur paradoxerweise der Grund dafür war, dass die 45er sich nicht gegen sie auflehnen konnten, denn diese Väter waren keine Identifikationsfiguren mehr. So blieb es bei einem äußeren Familienfrieden, in dem die Taten der Väter nie Anlass zur Rebellion waren. Sie waren verdammt zu einer „Toleranz der gemeinsamen Not“, denn wie auch in sich selbst sahen sie in ihren Vätern eine verratene Jugend, die aus den Erlebnissen des Ersten Weltkriegs zu dem geworden sind, was sie wurden. Sie „spürten die Hilfslosigkeit der geschlagenen und schuldigen Väter“.⁶⁷

Diesen sehr allgemeinen und vielleicht etwas undifferenzierten Analysen stellt Dirk Moses weitaus differenziertere Untersuchungen gegenüber.⁶⁸ Sie sind auch deshalb hilfreich, da sie den eben beschriebenen Väterkonflikt für die 45er erweitern. Denn Moses geht nicht nur davon aus, dass dieser Väterkonflikt zwingend auf die biologischen bezogen ist, sondern auch auf die akademischen Väter. Unter den Begriffen „Intellectual Revolution“ und „critique of tradition“ beschreibt Moses, wie die 45er in eine kritische Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Theorietradition, die von ihren akademischen Vätern vor 1945 entwickelt wurde, eingetreten sind.⁶⁹

Die 45er haben nach Moses sehr wohl eine Reaktion auf ihre Vergangenheit gezeigt, indem sie ihre unbedingte Loyalität gegenüber der Bundesrepublik, der liberalen Demokratie und dem Rechtsstaat bekräftigten. Hierin schienen sich die meisten Angehörigen der 45er Generation einig gewesen zu sein: Die damalige Gesellschaft der 1950er und 1960er Jahre war eine deutliche Verbesserung gegenüber ihren bisherigen Erfahrungen, auch wenn einige Linksliberale die konservative Nation reformieren wollten.⁷⁰ Damit ist der binnengenerationelle Konflikt der 45er angesprochen und die Frage nach der Differenzierung des 45er-Generationenzusammenhangs. In der Begrifflichkeit Karl Mannheims: Welche unterschiedlichen Generationseinheiten gab es?

64 Mitscherlich und Mitscherlich 1980, S. 19.

65 Moses 2000, S. 239.

66 Bude 2015, S. 58–64.

67 Bude 2015, S. 64.

68 Vgl. Moses 2000; vgl. Moses 2007.

69 Moses 2007, S. 65–66.

70 Moses 2000, S. 246; Wehler 2008, S. 188.

Folgt man Dirk Moses' Analyse, unterschieden sich die 45er in die Generationseinheiten des „integrative republicanism“ und des „redemptive republicanism“, wobei für erste Kategorie Wilhelm Hennis, für die zweite Jürgen Habermas als Beispiel dienen.⁷¹ Für seine Unterscheidung ausschlaggebend ist die Erinnerungskultur, deren Ausgestaltung zur Spaltung der 45er führte. Moses schreibt:

„Whereas redemptive republicanism sought rupture and regeneration, integrative republicanism based the new state on positive cultural and intellectual continuities, whether that of the German cultural nation or liberalism. These forty-fivers [integrative republicans; C. P.], while recognizing the criminality of the regime, [...] did not think that German history had come to an end and needed fundamental reconstruction.“⁷²

Für Nikolai Wehrs ist der binnengenerationelle Konflikt anders begründet und seine Analyse zum Bund Freiheit der Wissenschaft und dessen professoralen Mitgliedern liegen andere Prämissen zugrunde. Bei Wehrs bekommt das Erlebnis der Studierendenproteste durch Mitglieder des 68er-Generationszusammenhangs eine zentrale Rolle zugesprochen. Doch letztlich sind sowohl bei Moses als auch bei Wehrs Gemeinsamkeiten zu finden: Die grundlegenden Unterschiede, die die Generationseinheiten konstituieren und die Moses bereits in der akademischen Sozialisation in den 1950er Jahren ausmacht, spielten natürlich eine Rolle bei der Verfestigung der polaren Situation in den 1960er Jahren. Letztlich ging es bei der Herausbildung der Generationseinheiten um die Frage: Braucht es einen radikalen Neuanfang für die Bundesrepublik, oder kann bei der Gestaltung des neuen Staates auf bewährte, aber mit Blick auf den Nationalsozialismus unschuldige Traditionen zurückgegriffen werden? Dass diese Frage sich auch auf Fragen der Berufsbildung beziehen lässt, wird sich noch zeigen.

Aus den Ausführungen zum Generationsbegriff und dessen Konkretisierung im Begriff der politischen Generationen folgt nicht, dass die unter diesem Begriff gefassten Individuen mit allen behandelten Merkmalen übereinstimmen müssen. Ferner wäre es eine Fehlinterpretation zu glauben, es ginge um die Festlegung von Meinungen, Werten und Überzeugungen, die Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt gehabt haben. Wie sich noch zeigen wird, wird die Wandlungsfähigkeit gerade in der Anwendung dieser Begriffe berücksichtigt und hervorgehoben. Der hier verwendete Generationenbegriff determiniert daher nicht die analysierten Personen, sondern versucht, ihre Wandlung im Laufe der Zeit begrifflich fassbar zu machen.

3.2 Die Notgemeinschaft für eine Freie Universität und der Bund Freiheit der Wissenschaft

Waren die 1950er Jahre noch ein Jahrzehnt, in der das Bildungssystem im Bewusstsein der westdeutschen Gesellschaft randständig war, begann in den 1960er Jahren, ausgelöst

⁷¹ Vgl. Moses 2007.

⁷² Moses 2007, S. 71.

durch den Sputnik-Schock, eine Debatte um die Bedeutung von Bildung für eine Volkswirtschaft und für eine gerechte Gesellschaft.⁷³

Die Studierendenproteste waren kein westdeutsches Phänomen. Ihr Ursprung ist in den USA auszumachen, wo es besonders um die rassistischen Strukturen der US-Gesellschaft und den Vietnamkrieg ging. Natürlich wurden diese Elemente auch nach Europa und in die BRD exportiert, doch gerade in der BRD ging es stark um die NS-Vergangenheit und deren Kontinuitäten.⁷⁴ Man darf allerdings nicht den Fehler begehen, die 68er Bewegung mit Hochschulreform oder Studierendenprotesten gleichzusetzen. Tatsächlich waren die Universitäten nur *ein* Ort des Protestes, und die Forderung nach einer Demokratisierung der Hochschulen nur *ein* Teil einer komplexen Bewegung.⁷⁵

Dennoch waren es diese 68er, d. h. die Studierenden, die an den Universitäten protestierten, denen von den Zeitgenoss:innen und späteren Historiker:innen die größte Aufmerksamkeit zuteilwurde.⁷⁶ Die Freie Universität Berlin wurde zu einem Siedepunkt der Proteste, die ab Mai 1965 begannen und sich vor dem Hintergrund der ab 1966 regierenden großen Koalition unter Kurt Georg Kiesinger – einem ehemaligen NSDAP-Mitglied – zunehmend als außerparlamentarische Opposition verstand, die gegen die Kontinuitäten der NS-Zeit in der BRD kämpfen wollte.⁷⁷

Die nach dem Zweiten Weltkrieg wiedereröffneten westdeutschen Universitäten waren auch dadurch gekennzeichnet, dass Professoren auf die Lehrstühle berufen wurden, die noch wenige Jahre zuvor im Dienst des Nationalsozialismus standen. Doch nicht nur diese personelle Kontinuität motivierte die Studierenden zum Protest, sondern auch die als verkrustet, unzeitgemäß, autoritär und undemokratisch wahrgenommenen Strukturen der alten Ordinarienuniversität.

„Demokratisierung“ war das politische Stichwort dieser Jahre und an den Universitäten sollte dies durch eine Mitbestimmung der anderen Statusgruppen – Studierende, Assistent:innen, Verwaltung – verwirklicht werden. Das 1969 in Berlin verabschiedete Hochschulgesetz sollte dieses Ziel umsetzen und führte die Viertelparität in allen Gremien ein, was dazu führte, dass bei Einstellungen von Tutor:innen, Assistent:innen und Professor:innen die anderen Statusgruppen ein echtes Mitspracherecht erhielten.

Dieses Hochschulgesetz sollte an allen Berliner Hochschulen wieder den ordentlichen Lehrbetrieb ermöglichen und eine gewisse Ruhe zurück an die Campi bringen. Dennoch setzten sich die Proteste der radikalen Studierenden fort. In diese Gemengelage hinein gründeten Professoren an der Freien Universität Berlin eine Gruppierung, die sich gegen die Reformpolitik wendete und sich entschieden gegen die radikalen Studierenden positionierte.

73 Echternkamp 2013, S. 212.

74 Angster 2012, S. 59–62.

75 Für eine kritische Einschätzung des Einflusses der 68er-Bewegung auf die Hochschulreform vgl. Rohstock 2011.

76 Angster 2012, S. 62.

77 Angster 2012, S. 62–63.

Aktionsformen der NofU und des BFW

Die Studierendenproteste bzw. die 68er-Bewegung waren kein West-Berliner Phänomen. Auch an anderen Hochschulen in den urbanen Zentren Westdeutschlands gab es Aktivitäten, bspw. in Freiburg, Frankfurt oder Hamburg. Die Freie Universität Berlin gilt allerdings gemeinhin als eine Hochburg der Proteste. Es ist daher kein Wunder, dass sich an dieser Hochschule zuerst die Notgemeinschaft für eine Freie Universität (NofU) gegründet hat, die dann als Berliner Sektion in den Bund Freiheit der Wissenschaft (BFW) eingegangen ist.⁷⁸

Auf der Gründungsversammlung im Dezember 1969 soll Horst Sanmann gesagt haben: „Wir wollen uns wenigstens nicht von unseren Kindern in zehn Jahren vorwerfen lassen, dass wir nichts getan hätten.“⁷⁹ Otto von Simson, ebenfalls NofU Mitglied, soll die Situation an der Freien Universität Berlin mit der Machtergreifung Hitlers verglichen haben.⁸⁰ Kommentare wie diese könnten dazu verleitet haben, dass die Mitglieder der NofU und des BFW aus zeithistorischer Sicht als „wehleidig argumentierende Professoren“⁸¹ eingeschätzt wurden, die aus Verbitterung über den Verlust ihrer Privilegien durch die Hochschulreformen jede Rationalität verloren haben.

Allerdings: Viele der „pragmatischen Liberalen“, wie die BFW-Professoren auch bezeichnet werden,⁸² zeigten zu Beginn der Studierendenproteste zumindest partiell durchaus Sympathien für die Protestbewegung.⁸³ Auch sie haben eine Reform der Hochschulen befürwortet, doch lagen ihre Vorstellungen davon konträr zu den tatsächlich durchgeführten Reformen.⁸⁴ Komplex wird die Gemengelage, wenn man bedenkt, dass sich mit Ernst Fraenkel und Richard Löwenthal jüdische, vom Nationalsozialismus verfolgte Remigranten als Gründungsmitglieder beteiligten.⁸⁵ Denn selbst diese Professoren sahen sich dem Vorwurf ausgesetzt, Faschismus in die Universität und Gesellschaft zu tragen. Als über ein Seminar des Politikwissenschaftlers Fraenkel eine kritische, aber anonym verfasste Rezension in einer FU-Hochschulzeitung erschien, eskalierte der Streit zwischen linken Studierenden und Fraenkel derart, dass Simone Ladwig-Winters in ihrer Fraenkel-Biografie davon ausgeht, dieser Streit habe zu einer schweren Gürtelrose bei Fraenkel geführt.⁸⁶

Die Radikalität der aktiven Studierenden mussten viele Professoren, die sich in der NofU und im BFW engagierten, am eigenen Leib erfahren. Es wurden Lehrveranstaltungen gestört oder boykottiert, Sitzblockaden vor den Hörsälen oder den Büros der Professoren organisiert oder anklagende Parolen an die Wände der Institutsgebäude gesprüht.

78 Ich gehe im Folgenden nicht weiter auf die Gründungsgeschichte der NofU und BFW ein, vgl. hierzu Wehrs 2014; Koischwitz 2017.

79 Wehrs 2014, S. 153.

80 Wehrs 2014, S. 152.

81 Schildt 2004, S. 455.

82 Hacke 2006, S. 95.

83 Hacke 2006, S. 94–95.

84 Schlicht 1980, S. 99.

85 Wehrs 2022, S. 625.

86 Ladwig-Winters 2009, S. 321.

Neben diesen Aktionsformen gab es auch körperliche Attacken. Als Alexander Schwan am Otto-Suhr-Institut einen Vortrag hielt, wurde dieser durch protestierende Studierende gestört und Schwan zu einer Stellungnahme aufgefordert. Ihm wurde dabei sogar angedroht, ihn aus dem Fenster (im Erdgeschoss) zu werfen. Auch die Verwüstung seines Büros wurde in Aussicht gestellt.⁸⁷

Ein prominentes, weil medienwirksam verbreitetes Beispiel ist die Farbeimerattacke auf Folkmar Koenigs, der an der Technischen Universität Berlin lehrte. Nachdem dieser ein NofU-kritisches Plakat in der Mensa der Technischen Universität zerschnitt, wurde ihm ein Eimer mit gelber Farbe über den Kopf geschüttet. Koenigs stand noch mit Farbe beschmiert wenig später am Kurfürstendamm, verteilte NofU Flugblätter und hing sich ein Plakat mit der Aufschrift „TU Professor den Kommunisten missliebige“ um den Hals.⁸⁸

Bald schon erschienen Bücher, die im Titel die plakative Frage stellten, ob es sich bei den Studierendenprotesten nicht um eine „Vorhut eines linken Faschismus“ handle.⁸⁹ Im vollen Bewusstsein der Assoziation mit den Verbrechen Maos bezeichneten liberal-konservative Intellektuelle die 68er-Bewegung auch als „Kulturrevolution“.⁹⁰

Der Hauptfeind des BFW waren eindeutig linke Kräfte an den Universitäten und die NofU zeigte in der Auseinandersetzung mit den linken Studierenden durchaus einen Hang zum Pathos. So trug die Schriftenreihe der NofU den Titel „Freie Universität unter Hammer und Sichel“.⁹¹ Penibel dokumentierte die NofU jede Aktion linker Studierender. Doch nicht nur die öffentlich sichtbaren Aktionen wurden dokumentiert, sondern auch das, was sich in den Vorlesungen, Seminaren und Übungen abspielte. In einem Bericht, der in der besagten Schriftenreihe abgedruckt wurde, beschreibt eine nicht näher genannte US-amerikanische Person ein Kafka-Seminar. Dort wird der Dozent dieses Seminars in der Einleitung mit „Linksextremist Dr. Gerhard Bauer“ vorgestellt.⁹²

Als ein „Kampfausschuss“ im Studentenwohnheim Siegmundshof angekündigt wurde, reagierte die NofU mit einer kommentierenden Veröffentlichung des Flugblatts. Das Ziel der Organisator:innen, die „bevorzugte Bereitstellung von Wohnraum im Heim für ‚besonders unterdrückte Ausländer‘ und ‚besonders unterdrückte ausländische Arbeiter‘“, interpretierte die NofU folgendermaßen: „Das Heim soll also nicht mehr länger ein Studentenwohnheim bleiben. Es soll eine Herberge für radikale Kämpfer aus dem In- und Ausland werden“.⁹³

Die NofU suchte mit ihren Aktionen und Veröffentlichung immer wieder auch die außeruniversitäre Öffentlichkeit. Um für öffentliche Zustimmung zu werben, appellierte die NofU in einer Zeitungsanzeige an Eltern: „Ist Ihnen der Lehrer Ihres Kindes gleichgültig? Damit wollte die NofU auf den angeblichen Leistungsverfall an Berliner Uni-

87 Ladwig-Winters 2009, S. 331.

88 Wehrs 2014, S. 327–328.

89 Vgl. Schoeps und Dannemann 1968. Prominent ist auch die Jürgen Habermas zugeschriebene Faschismusthese, nach der die Studierendenproteste auch als linker Faschismus bezeichnet wurden. Allerdings hat Habermas diesen Begriff schnell wieder revidiert, auch, um den SDS nicht mit den nationalsozialistischen Studierenden der 1930er Jahre zu vergleichen, Bauß 1977, S. 64.

90 Hacke 2006, S. 95.

91 Vgl. Notgemeinschaft für eine freie Universität 1972.

92 Kafka-Seminar: Bericht eines US-Amerikaners.

93 Vgl. Notgemeinschaft für eine freie Universität 18.10.1972.

versitäten hinweisen. Ihr Urteil in dieser Anzeige: „Politischer Radikalismus verdrängt Sachkenntnis“. ⁹⁴

Öffentlichkeitswirksam sollten auch die Abgänge der NofU-Professoren aus Berlin inszeniert werden. Thomas Nipperdey begründete in einem öffentlichen Abschiedsbrief an den Berliner Senator für Wissenschaft und Kunst, Werner Stein, seinen Weggang: „Das Bündnis der Radikalen mit den Faulen und den weniger Begabten trägt seine Früchte“. ⁹⁵

Die NofU durchsuchte ebenfalls die Vorlesungsverzeichnisse der FU nach marxistisch klingenden Lehrveranstaltungen und skandalisierte diese regelmäßig öffentlich. Dies führte in einer Episode dazu, dass drei Proseminare in der Germanistik vom Wissenschaftssenator verboten wurden, was einen klaren Eingriff in die Freiheit der Lehre bedeutete. ⁹⁶

Am bedeutsamsten waren die von 1974 bis 1980 veröffentlichten sogenannten „ADS/SEW Listen“, die auch als „schwarze Listen“ bekannt sind. Es handelt sich dabei um Listen mit Namen von Studierenden, die bei Berliner Hochschulwahlen auf ADS-Listen kandidierten oder in der SEW ⁹⁷ aktiv waren. Diese Listen umfassten am Ende 1664 Namen. Der NofU war es stets wichtig zu betonen, dass es sich bei den Wahllisten um öffentlich einsehbare Dokumente handelte, die von der NofU nur zusammengefasst wurden. Doch natürlich war ihnen bewusst, dass diese Listen von Personalabteilungen in ganz West-Deutschland genutzt werden würden. Die schwarzen Listen waren innerhalb und außerhalb des BFW dennoch höchst umstritten und brachten der NofU den Vorwurf ein, „McCarthyismus“ zu betreiben. ⁹⁸

Ursprünglich angetreten, den durchaus empirisch nachweisbaren, aber wohl kaum qualitativ erfassbaren Einfluss linker und linksextremer Gruppen an den Hochschulen zurückzudrängen, entwickelte sich der BFW in den 1970er Jahren zu einer „Lobbyorganisation für konservative Positionen in der Bildungspolitik“. ⁹⁹ So gesehen handelte es sich beim BFW um einen „Interessenverband, der auf die Bildungspolitik von Bund und Ländern einwirken wollte“. ¹⁰⁰

Die NofU kommentierte auch die geplante Reform der Lehrerbildung an der FU. „Nach diesem Modell soll das pädagogische Studium künftige Lehrer in die Lage versetzen, ihren Schülern Kenntnisse und Fertigkeiten nur in Verbindung mit reflexiven (??) Verhalten zu vermitteln und damit die Fähigkeit zur Emanzipation zu fördern“. Diesen Text aus der Reformskizze kommentierte der NofU-Vorstand nicht nur mit den beiden Fragezeichen im Abdruck, sondern auch schriftlich: „Die Ausbildung soll künftige Lehrer in die Lage versetzen, ihre Schüler zu befähigen, unsere Gesellschaft als eine privatkapitalistische Klassengesellschaft zu ‚entlarven‘ und als solche zu bekämpfen“. ¹⁰¹

94 Zeitungsanzeige NofU an Eltern.

95 Vgl. Notgemeinschaft für eine freie Universität 1972.

96 Wehrs 2014, S. 289–290.

97 Die SEW, Sozialistische Einheitspartei Westberlins, gilt als SED-Ableger in West-Berlin, vgl. Jacob 2011.

98 Wehrs 2022, S. 636–638.

99 Wehrs 2010, S. 94.

100 Koischwitz 2017, S. 200.

101 NofU über Lehrerbildungsreform.

Die Ideologie des BFW

Die NofU und BFW-Professoren abwertend als „alte weiße Männer“ zu bezeichnen, die sich verbittert über den Verlust ihrer Privilegien als Antikommunisten radikalisierten, ist genauso wenig zutreffend wie die Verklärung dieser Menschen und ihrer Handlungen. So gesehen erscheinen sie als Opfer der Umstände. Um differenzierte Erkenntnisse zu bekommen und auch, weil es wissenschaftlich redlich ist, muss man wohl einsehen, dass diese Menschen in der tiefen Überzeugung lebten, dass Richtige zu tun. Sie glaubten, dass alles getan werden müsse, um die Demokratie – natürlich in ihrem Verständnis – zu schützen. Es muss daher darum gehen, tiefer in die Gedankenwelt dieser Intellektuellen vorzudringen, d. h. Werte, Überzeugungen, Ideale etc. zu identifizieren.

Im Folgenden soll es darum gehen, eine gemeinsame Ideologie, d. h. gemeinsame politische Grundüberzeugungen, der BFW-Professoren zu identifizieren. Für den BFW stellt Nikolai Wehrs einerseits fest, dass sich Einzelne durchaus in extreme Positionen zurückgezogen haben, wie etwa Ernst Nolte,¹⁰² andererseits aber auch, dass kollektive Selbstzuschreibungen, z. B. durch Hermann Lübke, existieren, die den Begriff Liberal-konservatismus nutzen.¹⁰³

Der Begriff Liberalkonservatismus erscheint zunächst als ein Oxymoron. Versteht man unter *liberal* Offenheit und Progressivität, drückt *konservativ* eher Bewahren und Traditionserhaltung aus. Warum haben sich dann Intellektuelle wie die Mitglieder des BFW teilweise selbst mit diesem Begriff beschrieben, der ja scheinbar kein sinnvoller Begriff ist? Es ist zunächst eine Skizzierung dieses Begriffs notwendig.

Ein Merkmal des Liberalkonservatismus ist das Bekenntnis zum Realismus als Perspektive auf soziale Verhältnisse, in Abgrenzung zum soziologischen Nominalismus.¹⁰⁴ Diese „antinominalistische Grundhaltung“ macht es dem Liberalkonservatismus möglich, die Funktion der Berufsverbände positiv zu bestimmen. Demnach befriedigen die Berufsverbände ein Bedürfnis nach Gemeinschaft und dienen als „Schutz gegenüber den Machtansprüchen des Staates“.¹⁰⁵

Ein weiteres Merkmal ist die Betonung des Geschichtlichen und die Kraft der Tradition, wobei im Unterschied zu anderen konservativen Ideologien nicht alle Traditionen als legitim angesehen werden. Nur diejenigen, die Gerechtigkeit und Freiheit in der Geschichte versprochen, werden als nützliche Traditionen akzeptiert.¹⁰⁶ Dagegen ist natürlich sofort einzuwenden, dass die Frage nach Gerechtigkeit immer auch standpunktgebunden ist. Im Laufe dieses Kapitels wird sich noch zeigen, dass Zabeck ein anderes Gerechtigkeitsverständnis hatte als z. B. Herwig Blankertz, der seines ebenfalls explizit darlegte.

Im Zusammenhang mit dem BFW und dem bildungspolitischen Diskurs der 1970er Jahre ist außerdem kurz auf die Politikkonzeption des Liberalkonservatismus einzugehen. Im Liberalkonservatismus ist eine tiefe Skepsis „gegenüber der direkten Demokra-

102 Wehrs 2014, S. 475.

103 Wehrs 2010, S. 110; Wehrs 2014, S. 476.

104 Müller 1982, S. 357.

105 Müller 1982, S. 361.

106 Müller 1982, S. 361–362.

tie“ zu beobachten. In Auseinandersetzung mit der politischen Philosophie Rousseaus entwickelte sich eine politische Theorie des Liberalkonservatismus, die eine selbstbewusste Staatsautorität propagiert, die als Abwehr gegenüber anarchistisch verstandener Radikaldemokratie einerseits und autoritärer Exekutive andererseits eine konsequente Gewaltenteilung einfordert.¹⁰⁷

Jens Hacke hat in seiner Studie zur „Philosophie der Bürgerlichkeit“ herausgearbeitet, wie die Identität der alten Bundesrepublik durch den Liberalkonservatismus insbesondere der sogenannten „Ritter-Schule“ (benannt nach dem Philosophen Joachim Ritter) begründet wurde. Als „Glaubenssätze“ dieser Richtung, die sich insbesondere in den 1970er Jahren auch in der Bildungspolitik zeigten, nennt Hacke

„Verantwortung gegen Gesinnung, institutionalisierte Dezipion gegen herrschaftsfreien Diskurs, Tradition und Sittlichkeit versus idealisierte Vernunft und Moralität. Die Beweislast trägt der Reformier, der beschleunigte Fortschritt verlangt kulturell nach Kompensation, Ideologien aller Art ist mit Skepsis zu begegnen [...]“.¹⁰⁸

Folgt man der Interpretation Hackes, so bekommt man auch ein differenziertes Verständnis für die Haltung der liberalkonservativen Intellektuellen. Während zunächst, vor allem aus heutiger Perspektive, die Proteste der Intellektuellen gegen die Reformen mit Unverständnis begegnen könnte, zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass es den liberalkonservativen Intellektuellen darum ging, die noch als neu und brüchig empfundenen, gerade erst im Wachsen sich befindenden Institutionen zu schützen. Diese Institutionenordnung der Bundesrepublik galt vielen als „Liberalitätsgarantie“. „Die Stabilität der staatlichen Institutionen sollte die Bürger in die Realitäten der parlamentarischen Demokratie eingewöhnen“.¹⁰⁹

So gesehen ist eine scharfe Unterscheidung zu machen zwischen Liberalkonservatismus und einer Form des Konservatismus, der zuvor in Deutschland zum Wegbereiter des Nationalsozialismus wurde.¹¹⁰ Die Liberalkonservativen der hier relevanten Zeitspanne waren, wie auch schon in der Auseinandersetzung mit dem 45er-Generationszusammenhang angedeutet, westlich geprägte Intellektuelle. Ihr Konservatismus war „fest auf liberale Prinzipien eingeschworen“, d. h. sie wendeten sich gegen jede Form von Totalitarismus.¹¹¹ Till Kinzel deutet das Buch der BFW-Mitgründerin Edith Eucken-Erdsiek mit dem Titel „Gesellschaftsordnung und die radikale Linke“ als ein Beispiel für diese Haltung.¹¹²

Einen „normativen Kern“ dieser Philosophie auszumachen, ist nach Hacke allerdings nicht möglich. Denn die Liberalkonservativen predigen einerseits die „Pfleger von Sitten und Traditionen“, deren Funktionsbeschreibung sie oft in den Mittelpunkt ihrer Auseinandersetzung stellen, gleichzeitig haftet ihren Begriffen eine gewisse Flexibilität an.

107 Müller 1982, S. 373–375.

108 Hacke 2006, S. 14–15.

109 Hacke 2006, S. 291.

110 Vgl. hierzu Weiß 2020, 2012.

111 Herf 1992, S. 19.

112 Kinzel 2003, S. 113.

Die Liberalkonservativen rücken den Pluralitätsbegriff in den Vordergrund, der im Zusammenspiel aus „Traditionsbezug und Offenheit“ diese Ideologie „modernitätsermöglichend“ wirken lassen solle.¹¹³

Zabeck in der NofU und im BFW

Die NofU dokumentierte penibel jeden Angriff auf Professoren sowie Störaktionen von Studierenden. Auch wenn sich in den offiziellen Publikationen der NofU keine direkten Hinweise auf Aktionen finden lassen, die Zabeck betrafen, kann man wohl den Aussagen, die sowohl von ihm selbst als auch über ihn existieren, Glauben schenken. Im Nachruf auf Zabeck heißt es, er sei „nicht zuletzt nach studentischen Attacken auf seine und die körperliche Unversehrtheit seiner Familie“ in die NofU und den BFW eingetreten.¹¹⁴

In verschiedenen Briefen an Ludwig Kiehn berichtet Zabeck über weitere Aktionen: So sollen Studierende vergeblich versucht haben, seine Wahl zum stellvertretenden Vorsitzenden des Fachbereichsrats zu verhindern.¹¹⁵ An anderer Stelle beschreibt Zabeck die Verhältnisse an der Freien Universität als „bedrückend“; an einer ungestörten Durchführung der Lehre sei nicht zu denken, es sei denn, man vermittele „revolutionäre Strategien“. Über seine Studierenden urteilt er, diese verfügten über ein „gering ausgebildetes geistiges Differenzierungsvermögen“. Weiter schreibt er, dass ihm das „sterile neomarxistische Gequatsche gewaltig zum Halse“ heraushänge.¹¹⁶ Kurz nach seinem Wechsel an die Universität Mannheim schreibt Zabeck an Kiehn, dass er durch die Berliner Erfahrung in eine „tiefe Krise“ geraten ist, die es ihm zwei Jahre lang unmöglich gemacht hat, zu publizieren.¹¹⁷

Die anderen Protagonisten der NofU und des BFW beriefen sich in ihrer Ablehnung der Hochschulreformen, die zu einer Demokratisierung führen sollten, auch auf demokratietheoretische Argumente. Ernst Nolte soll gesagt haben:

„Es wäre lächerlich, von einer Studentensouveränität in Analogie zur Volkssouveränität zu sprechen [...]. Im Verhältnis von Professoren und Studenten liegt keine Entsprechung zu der Beziehung von Regierung und Volk, es handelt sich vielmehr um das Verhältnis einer führenden Gruppe zu ihren Kandidaten.“¹¹⁸

Ähnlich demokratietheoretisch argumentierte auch Zabeck. So verglich er in einem Brief an Kiehn die Demokratisierung der Hochschulen mit dem preußischen Wahlrecht und meint, dass es unmöglich ist, „ein für den Staat brauchbares System von Fiktionen auf ‚sekundäre Systeme‘ zu übertragen“.¹¹⁹ Zabeck ergänzt, dass dieses „System von Fiktionen“ sein Verständnis einer demokratischen Staatsverfassung sei.

113 Hacke 2006, S. 295.

114 Beck et al. 2014, S. 436.

115 Vgl. Zabeck an Kiehn, 01.10.1970.

116 Zabeck an Kiehn, 19.04.1970.

117 Zabeck an Kiehn, 30.09.1972.

118 Wehrs 2014, S. 113.

119 Zabeck an Kiehn, 01.10.1970.

Zabeck trat der NofU bald nach ihrer Gründung bei. Die Gründe für seinen Beitritt legt Zabeck ausführlich in einem Brief an Ludwig Kiehn dar. Auf dem Brief findet sich der Vermerk „sehr vertraulich!“, mit der Unterschrift von Kiehn versehen. Der Brief ist auf den 01.10.1970 datiert und wurde anlässlich des Geburtstags von Kiehn verfasst. Dort heißt es:

„Der im letzten Jahr eingetretene Wandel in der Lage an den Berliner Hochschulen rührt her vom völligen Absterben der alten ‚antiautoritären‘ Studentenbewegung, in deren Kielwasser ich – daß muss ich zugeben – einige Zeit mitgeschwommen bin. Auch die ‚Theorie‘ dieser Bewegung, die Frankf. Schule, ist politisch tot. An die Stelle sind geschlossene disziplinierte Kader getreten, die ganz offen zu ihren Verbindungen mit SEW und KPD-Aufbauorganisationen stehen und theoretisch auf einen orthodoxen Marxismus festgelegt sind. [...] Es stellt sich jetzt hier für mich das Problem, was zu tun ist. Ich kann mich einfach nicht meinen Kollegen anschließen, die sich selbst gern als linksliberal bezeichnen, Rote Zellen tolerieren, von Pluralität reden und in einer an Dummheit grenzenden Arglosigkeit die Feinde der Pluralität und Liberalität auf Wunsch der Studenten in Assistenten- und Tutorenstellen holen. Um im Sinne von Freiheit und Vernunft wirksam werden zu können, habe ich mich der ‚Notgemeinschaft für eine Freie Universität‘ angeschlossen und mich dort engagiert und exponiert.“¹²⁰

Dieses Engagement zeigte sich u. a. darin, dass Zabeck ab dem 17.02.1971 Mitglied des ersten und zweiten Vorstands der NofU war. Aufgrund des Wechsels an die Universität Mannheim schied er zum 31.12.1972 aus diesem Vorstand aus.¹²¹

Zabecks Engagement in der NofU zeigt sich auch in seiner aktiven Teilnahme am universitätsinternen Diskurs. In einer im RIAS übertragenen Debatte diskutierte Zabeck mit Bernd Rütters, ebenfalls NofU-Mitglied, dem FU Präsidenten Rolf Kreibich sowie mit den reformunterstützenden und in der „Aktionsgruppe Hochschullehrer“ organisierten Hans-Hermann Hartwich und Klaus Ulrich. Hier wirft Kreibich der NofU „destruktive Politik“ vor, woraufhin Zabeck antwortet, dass dieser Vorwurf nicht neu sei und dass Kreibich diesen „in einem Brief an den Vorsitzenden des Fachbereichs erhoben“ habe und dabei auch auf die Beiträge von Zabeck in den Fachbereichssitzungen eingegangen sei.¹²² Die konkreten Inhalte sind nicht mehr zu rekonstruieren.¹²³ Vermutlich ging es um die Forderung Kreibichs, „auf Antrag von Mitgliedern des Fachbereichsrats auch Gutachter und Sachverständige aus der Öffentlichkeit zuzulassen“, was Zabeck wahrscheinlich ablehnte. Im weiteren Verlauf des Gesprächs erwähnt Zabeck noch, dass er sehr wohl konstruktiv an dem Prozess mitwirken würde.¹²⁴

120 Zabeck an Kiehn, 01.10.1970, unterstrichen im Original, sehr wahrscheinlich von Kiehn.

121 Vgl. Notgemeinschaft für eine freie Universität 1986, S. 69.

122 Colloquium – Eine deutsche Studentenzeitung, Jg. 1970, H. 12. Meine Nachfragen beim RIAS-Archiv ergab, dass von der Sendung kein Mitschnitt mehr existiert. Für die „Aktionsgruppe Hochschullehrer“ vgl. Wehrs 2014, S. 310–313.

123 Im Universitätsarchiv der FU Berlin fanden sich keine Hinweise. Der Vorsitzende des Fachbereichs war Carl-Ludwig Furck, der lange Zeit an der Universität Hamburg gearbeitet hat. Im Archiv der Staats- und Universitätsbibliothek Hansestadt Hamburg (SUBHH) finden sich ebenfalls keine relevanten Dokumente. Auf meine Nachfrage bei Rolf Kreibich erhielt ich keine Antwort.

124 Vgl. Colloquium – Eine deutsche Studentenzeitung, Jg. 1970, H. 12.

Als Zabeck den Ruf an die Universität Mannheim erhielt, lehnte er Bleibeverhandlungen ab. Wie viele Mitglieder der NofU schrieb auch er einen öffentlichen Brief an den Wissenschaftssenator. Hier betont er, dass er immer „loyal“ versucht hat, „in dem durch das Universitätsgesetz gezogenen Rahmen an sachgerechten Reformen mitzuarbeiten“. Besonders interessant ist aber die folgende Aussage:

„Ich verlasse Berlin, weil ich an der Freien Universität keine Möglichkeit mehr sehe, in Verantwortung vor unserem Staat und einzelnen Studenten eine sinnvolle Arbeit zu leisten. [...] Ich brauche deshalb hier nicht noch einmal auf jene Störungen, Boykottmaßnahmen und Diffamierungskampagnen einzugehen, die ich wegen meiner Funktion im Fachbereichsrat und wegen meines Eintretens für eine ideologiefreie Wissenschaft habe erdulden müssen. Die Angriffe linksradikaler Studentengruppen sind auch nicht der Grund für meinen Weggang; ich hätte sie – wie bisher – überstanden und wäre notfalls wieder mit den wenigen lernwilligen Studenten in den Untergrund ausgewichen. Wie ich eingangs andeutete, verlasse ich die Freie Universität, weil ich nicht mehr die Verantwortung für eine Handelslehrausbildung tragen kann, die in ihrem erziehungswissenschaftlichen Bereich immer mehr unter linksradikalem Vorzeichen politisiert wird.“¹²⁵

In diesem Brief verweist Zabeck auch auf einen Aufsatz, in dem er versucht hat deutlich zu machen, welche Gefahren aus den Hochschulreformen entstehen könnten. Dieser Aufsatz, mit dem Titel „Über die Gefahr einer ‚Politisierung‘ der Handelslehrerbildung“ wurde 1972 in der „Deutschen Berufs- und Fachschule veröffentlicht“.

Schon der erste Absatz dieses Aufsatzes macht deutlich, welche Position Zabeck in dieser Sache hat. Er schreibt, dass „die deutsche Universität sich gegenwärtig in einer schweren Krise“ befindet, weil „Leistungsstrukturen [...] zerstört“ würden, der Nachweis von wissenschaftlicher Qualifikation nicht mehr erbracht werden müsse und nicht mehr die „Idee der Wahrheit“ gelte, sondern vielmehr die gesellschaftspolitischen Ziele.¹²⁶ Schule stehe, so Zabeck, immer im Spannungsfeld zwischen systembedingten Anforderungen und der Förderung der Entfaltung des Individuums. Ein Lehrer dürfe sich zwar in diesem Spannungsfeld bewegen, er solle sogar auf die Grenzen hinweisen, die ein bestimmtes System mit sich bringe, aber er müsse sich loyal gegenüber einer Wirtschaftsordnung zeigen, die „die demokratisch legitimierten Gremien unseres Staatswesens“ bestimmten. „Politische Praxis darf in der Schule keinen Platz haben“, schreibt Zabeck.¹²⁷

Bezogen auf das Universitätsgesetz und seine Erfahrungen an der Freien Universität schreibt Zabeck Folgendes: Es gebe eine „Egalisierung von Qualifizierten und Unqualifizierten in den Entscheidungsgremien“. Damit bezieht er sich auf Berufungsverfahren an der Freien Universität. Es ginge nicht mehr um die „Gewinnung eines qualifizierten Wissenschaftlers“, sondern darum, „Freiraum für die Durchsetzung eigener Interessen“ zu schaffen.¹²⁸ Damit suggeriert Zabeck, dass es vorher möglich war, unter , aus seiner

125 Zabeck an Wissenschaftssenator Werner Stein, 25.08.1972.

126 Zabeck 1972d, S. 367.

127 Zabeck 1972d, S. 370–371.

128 Zabeck 1972d, S. 373.

Sicht, wahren, echten wissenschaftlichen Kriterien Professuren zu besetzen, die nun untergraben werden.

Auch nach seinem Weggang aus Berlin blieb er der NofU bzw. dem BFW treu. Ab dem 10.02.1976 war er Mitglied des Beirats der NofU.¹²⁹ Wie lange Zabeck Mitglied im BFW bzw. der NofU war, ist nicht zu rekonstruieren, da die Mitgliederkartei nicht zu Verfügung steht.¹³⁰ 1986 führt die NofU aber noch Zabeck als Mitglied des Beirats. Daher kann davon ausgegangen werden, dass Zabeck zu dieser Zeit noch aktives Mitglied war. An Aktivitäten im BFW lässt sich nachweisen, dass Zabeck 1976 an einer Bundesausschusssitzung teilgenommen hat, wobei im Protokoll kein Wortbeitrag von ihm vermerkt ist.¹³¹

Darüber hinaus fungierte er nach seinem Wechsel an die Universität Mannheim als örtlicher Vertrauensmann für den BFW. Die Universität Mannheim wurde 1967 aus einer Wirtschaftshochschule heraus gegründet. Nikolai Wehrs stellt fest, dass die „reform-skeptischen Professoren“ hier so unbedrängt waren, dass sie keinen Anlass für Aktivitäten sahen, wie sie Zabeck aus seiner Berliner Zeit kannte.¹³² Ganz im Gegenteil: 1973 wurde hier angeblich Eduard Gaugler genau wegen seiner BFW-Mitgliedschaft zum Rektor der Universität gewählt.¹³³ Wehrs zitiert hierzu eine Episode, um seine Einschätzung, die BFW-Professoren hätten keinen Anlass für Aktivitäten gesehen, zu stützen:

„Als der BFW-Vorstand [...] Jürgen Zabeck bat, die Mannheimer Habilitationsakte eines in Bremen umstrittenen Wissenschaftlers zu besorgen, lehnte dieser ab. Eingedenk seiner NofU-Vergangenheit, merkte er an: Während meiner Berliner Zeit war ich nicht so pingelig. Aber die Verhältnisse in Mannheim sind doch ganz anders. Wo eine Universität noch in Ordnung ist, darf man meines Erachtens von unserer Seite nichts tun, was diese Ordnung in Frage stellt.“¹³⁴

Für den BFW war Zabeck außerdem an der Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien beteiligt. Die Hessischen Rahmenrichtlinien waren in den 1970er Jahren unter der Leitung des damaligen Kultusministers Ludwig von Friedeburg der Versuch, den traditionellen Schulfächerkanon zu überwinden und insbesondere die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde in den Lernzielbereich Gesellschaftslehre zu überführen. Diese Bildungsreform löste heftige Kritik aus und scheiterte letztlich.¹³⁵

Thomas Nipperdey publizierte eine kritische Stellungnahme aus der BFW-Position heraus. Im Februar 1973 bat Nipperdey Zabeck um ein Vorgutachten zum Entwurf des Kultusministeriums, und zwar mit Blick auf die didaktischen Konzeptionen insgesamt für das Lernfeld Wirtschaft.¹³⁶ Es zeigt sich hier auch die fachliche Bedeutung Zabecks

129 Notgemeinschaft für eine freie Universität 1986, S. 69.

130 E-Mail Wehrs an Porcher, 22.06.2023.

131 Ergebnisprotokoll der Bundesausschusssitzung vom 01.05.1976 in Köln.

132 Wehrs 2014, S. 240.

133 Wehrs 2014, S. 240.

134 Wehrs 2014, S. 240.

135 Vgl. Zoll 2010; Später 2024, S. 190–211.

136 Nipperdey an Zabeck, 12.02.1973; Nipperdey an Zabeck, 21.02.1973; Zabeck an Nipperdey, 22.02.1973. Der Ausdruck „Lernfelder“ wurde damals tatsächlich verwendet.

innerhalb des BFW, wenn Nipperdey schreibt: „Ich wäre Ihnen ganz außerordentlich dankbar, wenn Sie mir in dieser Sache beistehen würden, zumal wir keinen Experten auf dem Gebiet der Wirtschaft haben“.¹³⁷

Zabeck schickte im März 1973 ein ausführliches, elf Seiten langes Gutachten an Nipperdey. Dieses Gutachten ist deshalb so aussagekräftig, weil es wichtige Rückschlüsse auf Zabecks Gesellschaftsbild zulässt. In seiner Kritik an den didaktischen Konzeptionen der Rahmenrichtlinien schreibt Zabeck zunächst, dass es bei der „materialen Ausgestaltung eines Unterrichtskonzepts“ darum gehe, „Qualifikationsmerkmale festzulegen und Auswahlentscheidungen zu treffen“. Der Didaktiker müsse sich an zwei Zielen orientieren:

„(1) einmal soll er mit seinen Unterrichtsempfehlungen dem Heranwachsenden helfen, sich selbst zu finden. Das kann der Heranwachsende nur innerhalb historischer Gegebenheiten und im Hinblick auf sie. Wegen der prinzipiellen Plastizität des Menschen hat Identität die Integration zur Voraussetzung. (2) Zum anderen soll es der Heranwachsende lernen, über die Gegebenheiten hinauszufragen, die Idee der besseren gesellschaftlichen Möglichkeiten zu fassen. Dabei kann es jedoch nicht allein um die Einübung der Technik eines von Ideen geleiteten politischen Handelns gehen, sondern immer auch um die Vermittlung eines Problembewußtseins, das dadurch gekennzeichnet ist, daß die Interessen des Einzelnen zur Idee des Gemeinwohls in Beziehung gesetzt und an den Grundkategorien unserer freiheitlichen-demokratischen Ordnung gemessen werden.“¹³⁸

Diesen grundsätzlichen Zielen wurden die Rahmenrichtlinien laut Zabeck nicht gerecht. Im weiteren Verlauf der Studie wird sich noch zeigen, dass es sich hierbei um eine gesellschafts- und bildungspolitische Grundposition Zabecks handelt.

Zum Lernfeld Wirtschaft formuliert Zabeck den allgemeinen Verdacht, dass es sich bei der Auflösung der „traditionellen Fächer“ zugunsten von Lernfeldern um einen Versuch handele, durch den „die politischen Zwecken leichter nutzbar gemacht werden können“.¹³⁹ Weiter kritisiert er, dass die Autoren der Rahmenrichtlinien die Erfahrungen mit dem Wirtschaftskundeunterricht, die bereits seit mehreren Jahrzehnten auch in der Sekundarstufe I durch die Handelsschulen gemacht wurden, ignorierten. Allerdings führt Zabeck nicht näher aus, welche Erfahrungen konkret gemeint sind. Des Weiteren wirft er den Autoren vor, die Zielintention des Lernfeldes Wirtschaft sei nicht darauf ausgerichtet, „Wirtschaft als soziales Werk“ zu fassen, welches eine „Integration verlangt, die differenzierte Qualifikationen und einen Leistungswillen zur Voraussetzung hat“.¹⁴⁰

Die soziale Marktwirtschaft wird von Zabeck grundsätzlich positiv gesehen, denn sie würde, „im Interesse des Gemeinwohls“, für „Freiheit und Wohlstand“ sorgen. Durch

137 Nipperdey an Zabeck, 21.02.1973.

138 Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973, S. 2.

139 Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973, S. 5.

140 Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973, S. 5.

eine einseitige marxistische Perspektive der Rahmenrichtlinien auf das Lernfeld Wirtschaft würden Schüler:innen die notwendigen Kenntnisse samt ihrer Beurteilung nicht vermittelt, die die prinzipielle Leistung der kapitalistischen Logik für die Gesellschaft erbringe. Die vielleicht wichtigste Stelle im Gutachten, zumindest mit Blick auf die Zuordnung Zabecks zum 45er-Generationenzusammenhang, ist die folgende: Zwar erkennt er an, dass die „Chancen der Eigentumsbildung in der Bundesrepublik nach dem zweiten Weltkrieg ungleich verteilt waren“, dennoch dürfe man nicht verkennen, dass es „aus dem Nichts gelungen“ sei, Wohlstand zu schaffen und diesen „relativ breit zu streuen“ – besonders im internationalen Vergleich mit Blick auf andere Wirtschaftssysteme. Die hessischen Rahmenrichtlinien würden sich nicht das Ziel setzen, „die Schüler zur Achtung vor dem Geleisteten zu erziehen“. ¹⁴¹

Zum Schluss macht Zabeck seine liberale Überzeugung noch einmal deutlich, wenn er die „Brechung des individuellen Leistungsstrebens“ durch die Rahmenrichtlinien kritisiert, indem das „individuelle Leistungsstreben eine Abwertung“ erfahren würde. Er bemängelt, dass die für den gesellschaftlichen Aufstieg notwendigen „Tugenden“, die mit „persönlicher Initiative, Fleiß, Phantasie und Mut“ zusammenhängen würden, in den Rahmenrichtlinien keine Rolle spielen würden. ¹⁴²

Im April übersendete Nipperdey sein fertiges Gesamtgutachten über die Hessischen Rahmenrichtlinien an Zabeck, mit der Bitte, dieses kritisch zu kommentieren. ¹⁴³ Zabeck zeigte sich insgesamt zufrieden mit dem Ergebnis, übte jedoch auch teilweise harsche Kritik. So hält er es für „ganz unglücklich“, dass die „extrem linke Pädagogengazette *betrifft:erziehung*“ so oft zitiert wird. Außerdem stört er sich daran, dass „ausgerechnet“ Herwig Blankertz und Hilbert Meyer zitiert werden. Hierzu schreibt er:

„Alles, was die beiden Autoren über das Problem der Deduktion ausführen, ist für denjenigen, der einmal eine Einführung in die Logik gelesen hat, in höchstem Maße banal. Und der Hinweis auf das Blankertz'sche Strukturgitter ist höchst gefährlich, Offenbar ist nicht bekannt, welche Rolle der Neomarxist Blankertz in Nordrhein-Westfalen spielt.“ ¹⁴⁴

Zabecks Kritik führte übrigens – aus seiner Sicht – nur zu einem Teilerfolg: Nipperdey beließ sowohl die Quellen aus „*betrifft:erziehung*“ als auch die Hilbert Meyer-Quelle ¹⁴⁵ im Gutachten. ¹⁴⁶ Lediglich die Verweise auf Herwig Blankertz sind nicht mehr zu finden.

In Zusammenhang mit „*betrifft:erziehung*“ steht eine Darstellung über Zabeck, die als Fremdzuschreibung charakterisiert werden kann. In einem kurzen Bericht dieser Zeitschrift über den Austritt Zabecks aus der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

141 Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973, S. 7–9.

142 Zabeck, Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministers „Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre“, 07.03.1973, S. 10–11.

143 Nipperdey an Zabeck, 19.04.1973.

144 Zabeck an Nipperdey, 24.04.1973.

145 Vgl. Meyer 1971.

146 Nipperdey 1974, S. 42–45.

(GEW), den er mit einem öffentlichen Brief begründet haben soll – dieser Brief liegt leider nicht vor – wird Zabeck nur indirekt zitiert: Zabeck behauptete, „die GEW [würde, C. P.] unter der Zielformel ‚Demokratisierung‘ gesellschaftliche Veränderungen anstreben, die praktisch die Umwandlung der FDGO [Freiheitliche Demokratische Grundordnung, C. P.] [...] in eine sozialistische Gesellschaft bedeuteten“. Zabeck wird weiter als „Rechtsaußen unter den FU-Erziehungswissenschaftlern“ bezeichnet.¹⁴⁷

Auch an der Universität Mannheim setzte Zabeck den in Berlin angefangenen Widerstand gegen einen vermeintlich anwachsenden Neomarxismus und die Unterwanderung der Universitäten durch kommunistische Kräfte fort. Bezogen auf einen Gesetzesentwurf zu den Instituten der Lehrerbildung schrieb Zabeck 1975 – zu dieser Zeit Dekan der Fakultät für Philosophie, Psychologie und Erziehungswissenschaft – eine kritische Stellungnahme an den Rektor der Universität, Eduard Gaugler. Zabeck beschreibt den Gesetzesentwurf als Schritt in die „einphasige Lehrerbildung“ und schließt mit den Worten: „Es kann nicht abgestritten werden, daß in den letzten Jahren eine starke Ideologisierung der Erziehungswissenschaft unter neomarxistischen Vorzeichen erfolgt ist und daß daraus – gerade in der Lehrerbildung – Gefahren für unseren Staat erwachsen“. ¹⁴⁸

3.3 Zabeck als Mitglied des 45er-Generationszusammenhangs

Die Zuordnung Zabecks zum 45er-Generationszusammenhang basiert im Wesentlichen auf drei Ableitungen. Die erste Ableitung folgt aus Zabecks Geburtsjahr, das, egal, welche Zeitspanne die Autor:innen zur Bestimmung dieses Generationszusammenhangs auch wählen, genau in diese Konstruktion passt. Die zweite Ableitung folgt aus Zabecks Aufstieg in den Elitenkreis der Bundesrepublik in den 1960er Jahren. Die dritte Ableitung folgt aus Zabecks Partizipation an einem Ereignis – die Studierendenproteste und die Auseinandersetzung mit den 68ern – , welches konstitutiv ist für den 45er-Generationszusammenhang. Dies ist ablesbar an seiner Mitgliedschaft im BFW.

Um einen Weg zu finden, der die generationelle Zuordnung weiter erhärten kann, sollen verschiedene Aspekte aus Zabecks Berufsleben mit dem zur Verfügung stehenden Quellenmaterial kritisch diskutiert werden. Dies betrifft Zabecks Partizipation am (berufs-)bildungspolitischen und -theoretischen Diskurs, sowohl mit Blick auf seine frühen Werke, d. h. insbesondere durch seine Kritik am „Establishment“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den 1960er Jahren, als auch als gefestigter und anerkannter Erziehungswissenschaftler mit Blick auf die Reformdebatten der 1970er Jahre.

Dies ist umso bedeutsamer, wenn man sich vor Augen führt, dass viele seiner Mitstreiter im BFW in den 1950er und 1960er Jahren noch als „junge Avantgarde“ galten, die eine „sozialwissenschaftliche Modernisierung der westdeutschen Geisteswissenschaften“ vorantreiben wollten, die mit der Erfahrung der 68er-Bewegung eine im Einzelfall unterschiedlich ausgeprägte, liberalkonservative politische Haltung entwickelten.¹⁴⁹ Za-

147 ad personam 1972, S. 80.

148 Stellungnahme Zabeck an Gaugler, 01.09.1975.

149 Wehrs 2014, S. 476.

becks frühe Kritik am Establishment als auch die späteren Texte sind daher vor diesem Hintergrund relevant.

Aus der Diskussion zum Generationenbegriff ging hervor, dass die Generationszusammenhänge sich weiter in Generationseinheiten unterteilen ließen. Dazu wurde, in Anlehnung an Dirk Moses, die Generationseinheiten der „integrative republicans“ und „redemptive republicans“ eingeführt.¹⁵⁰ Eine Gegenüberstellung der Antworten, die diese Generationseinheiten auf die gemeinsam geteilte, lebensprägende Erfahrung gefunden haben, kann dazu beitragen, Zabecks Position besser zu verstehen, weil dabei deutlich wird, worauf Zabeck reagiert hat und mit wem bzw. mit welchen Positionen er sich auseinandergesetzt hat. Exemplarisch kann diese Gegenüberstellung mit Herwig Blankertz durchgeführt werden, denn Blankertz und Zabeck pflegten einen intensiven Briefaustausch, der sich über mehrere Jahrzehnte erstreckt und nahezu vollständig erhalten ist. Diese Ego-Dokumente¹⁵¹ liefern einen unmittelbaren Einblick in die Gedankenwelt dieser beiden Erziehungswissenschaftler im direkten Verhältnis zueinander.

Wie gezeigt, ist ein Merkmal der 45er der Einfluss der NS-Ideologie auf sie in Kinder- und Jugendjahren. Über diese Phase in Zabecks Leben ist nahezu nichts bekannt. Die Recherchen hierzu haben ergeben, dass Zabecks Vater, Max Karl Heinrich Zabeck (1885 – 1949), Mitglied in der NSDAP und im NSLB (Nationalsozialistischer Lehrerbund) gewesen ist.¹⁵² Weiter publizierte Max Zabeck ein Leseheft für den Englischunterricht, in welchem propagandistische Texte von britischen Autor:innen versammelt sind, die ihre Begeisterung für Hitler und das „neue Deutschland“ bekunden.¹⁵³

Weiter haben die Recherchen ergeben, dass eine Mitgliedschaft Jürgen Zabecks in der Hitlerjugend sehr wahrscheinlich ist. Die Mitgliedschaft war ab 1939 für alle Zehnjährigen Pflicht.¹⁵⁴ Zabeck musste also ab 1941 Mitglied der Hitlerjugend gewesen sein, wobei natürlich nicht auszuschließen ist, dass es Gründe gegeben hat, die ihn von der Mitgliedschaft befreiten. Abgesehen von diesen Indizien der nationalsozialistischen Einwirkung auf Zabeck in seiner Kindheit und Jugend liegen keine weiteren Erkenntnisse vor, die die Kindheits- und Jugenderfahrungen Zabecks weiter erhellen könnten.

Vielversprechender ist die Betrachtung des akademischen Lehrers von Zabeck. Es sollte bis hierhin deutlich geworden sein, wie wichtig die Auseinandersetzung oder eben die Nicht-Auseinandersetzung der 45er mit ihren Vätern für die Beschreibung dieses Generationenzusammenhangs, aber auch für die Angehörigen der 45er selbst gewesen ist. Zabecks Doktorvater Ludwig Kiehn (1902 – 1984), über den Zabeck einmal schrieb, dieser sei mit ihm in ein „geistiges Vaterschaftsverhältnis“ getreten,¹⁵⁵ ist hierfür prädestiniert.

150 Siehe Abschnitt 3.1.

151 Siehe zu dieser Quellenart Abschnitt 2.3.

152 NSDAP Mitgliederkartei Zabeck; NSLB Mitgliederkartei Zabeck.

153 Vgl. Zabeck und Rost 1938.

154 Broszat und Frei 2007, S. 253. Einen guten Einblick in die soziale Realität der Hitlerjugend findet sich bei Postert 2021. Hier sind die in Abschnitt 3.1 erwähnten und von den Mitgliedern der Hitlerjugend erlebten Handlungen und geforderten Tugenden von Pflichtbewusstsein, Gehorsam und militärischen Drill eindrucksvoll beschrieben.

155 Zabeck an Kiehn, 01.10.1967.

Ludwig Kiehn als Vaterfigur

Der Hamburger Wirtschaftspädagoge Ludwig Kiehn war eine wichtige Person im beruflichen Leben Zabecks. Wertschätzung, Respekt und vielleicht sogar ein Stück weit Verehrung zeigte Zabeck seinem Doktorvater in vielfältiger Weise. Bis zu dessen Tod schrieb Zabeck jedes Jahr zum Geburtstag einen Brief an Kiehn. Die Briefe sind stets höflich und respektvoll gehalten, zeigen aber auch eine persönliche Verbundenheit, etwa wenn Zabeck private und familiäre Angelegenheit mit Kiehn teilt.¹⁵⁶ Als Kiehn starb, veröffentlichte Zabeck eine Edition mit gesammelten Aufsätzen von Kiehn.¹⁵⁷

Ein wichtiger Aspekt in der Auseinandersetzung mit Ludwig Kiehn ist dessen Positionierung innerhalb des Nationalsozialismus. Eine ausführlichere Analyse liegt hierzu bereits vor.¹⁵⁸ Daher sollen hier nur die wichtigsten Aspekte zusammengefasst dargestellt werden. Es kann nicht geleugnet werden, dass Ludwig Kiehn überzeugt war von den Grundgedanken des Nationalsozialismus. Er vertrat diese Ideologie in seinem Werk und verteidigte sich im Entnazifizierungsverfahren durch Glättung und Verharmlosung seiner Positionen, teilweise bis hin zur Täuschung.

In seinen Veröffentlichungen aus dieser Zeit ist ein klares Bekenntnis zur nationalsozialistischen Ideologie erkennbar. Am eindrücklichsten ist dies in der Herausgabe des Arbeitsheftes „Volk“ zu sehen, welches für die politische Bildung vorgesehen war und in welchem er Textauschnitte führender Nationalsozialisten versammelt hat. In der Einleitung macht Kiehn klar, dass er vom Lebensraum im Osten träumt. Weiter fordert er die Jugend auf, dass in

„zuchtvoller Haltung zum Geschlechtsleben [...] jeder junge Volksgenosse seine Erbmasse für seine Kinder und Enkel biologisch gesund erhalten [soll, C. P.]; darüber hinaus muß er aber gerade auch in seiner Gattenwahl vor Volk und Staat die rassische Beschaffenheit seiner Kinder verantworten können.“¹⁵⁹

Um die Haltung, Meinung und Position Zabecks zu dieser wichtigen Figur seines beruflichen Lebens herauszuarbeiten, lohnt sich ein Blick in die eben angesprochene Edition. Im Vorwort dieser Edition mit ausgewählten Aufsätzen Kiehns, die Zabeck herausgab, thematisiert dieser das Leben und Werk seines akademischen Lehrers und damit auch die NS-Vergangenheit. Zabeck verteidigt Kiehn und stellt ihn als einen von der Nachkriegsverwaltung ungerecht behandelten Mann dar. So schreibt Zabeck etwa, Kiehn, der ab 1934 eine Professur für Erziehungswissenschaft in Kiel innehatte, sei „[w]ie viele andere [auch, C. P.], [...] im dritten und vierten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts beruflich aus der Bahn geworfen [worden, C. P.]“.¹⁶⁰ Es wird so dargestellt, als hätte Kiehn sich den gesellschaftlich-politischen Verhältnissen nicht entziehen können und keineswegs

156 Die Briefe sind im Nachlass Kiehns enthalten, der in der Staats- und Universitätsbibliothek der Hansestadt Hamburg (SUBHH) aufbewahrt wird. Es sind allerdings nur die Briefe enthalten, die Zabeck verfasst und an Kiehn geschickt hat.

157 Vgl. Kiehn 1986.

158 Vgl. Porcher 2024.

159 Kiehn 1935, S. 8.

160 Zabeck 1986, S. IX.

aktiv an diesen Ereignissen partizipieren wollen. Der nationalsozialistische Staat habe „immer tiefer in die Erziehungswirklichkeit“ eingegriffen und damit auch Kiehns berufliche Realität beeinflusst, indem das Politische in das Feld von Forschung und Lehre eingeführt wurde.¹⁶¹

Kiehn sei ein Mann gewesen, dem „die aktive Betätigung im Raume der Staatspolitik wesensfremd war“.¹⁶² Seine Veröffentlichungen zwischen 1933 und 1936 seien der Versuch gewesen, „einen Bereich echter Menschenbildung neben dem der politischen Schulung und Propaganda abzugrenzen“.¹⁶³ Die scheinbare Publikationspause Kiehns, die nach Zabeck von 1936 bis 1945 existierte, deutet Zabeck als eine Abkehr Kiehns zu „seiner anfänglichen Auffassung vom Wesen des nationalsozialistischen Staates“.¹⁶⁴ Die Darstellung einer Publikationspause, die Kiehn auch im Entnazifizierungsverfahren behauptete, ist jedoch falsch. Kiehn hat immer wieder Schriftenberichte publiziert, die weit über die einfache Darstellung aktueller Veröffentlichungen hinausgehen. Tatsächlich bewertet Kiehn verschiedene Veröffentlichung mit Blick auf die Zielerreichung der nationalsozialistischen Bewegung.¹⁶⁵

Über die Nachkriegszeit schreibt Zabeck, dass diese von Kiehn als „Zeiten menschlicher Bewährung ganz ernst genommen“ worden wäre.¹⁶⁶ Die Entnazifizierungsphase wird von Zabeck als eine „harte Probe“ beschrieben. Denn Kiehn wurde im Juli 1946 „aus dem Amt eines Referenten für den Neuaufbau der Lehrerbildung im Volksbildungsministerium in Kiel auf Grund einer in ihrer Tendenz völlig mißverstandenen Veröffentlichung aus dem Jahre 1934“ entlassen.¹⁶⁷

Es handelt sich bei der besagten Veröffentlichung um den Aufsatz „Preußisch-deutscher Nationalismus unter der Weimarer Republik“.¹⁶⁸ Zabeck ergänzt in einer Fußnote, dass es sich hierbei um eine „Kritische Würdigung der Schriften Arthur Moeller van den Brucks“ handelt.¹⁶⁹ Moeller war ein ideologischer Wegbereiter des Dritten Reichs und wichtiger Autor der deutschnationalen Bewegung, der später von Armin Mohler, Autor der Neuen Rechten, zur wichtigen Figur des ebenfalls problematischen, weil neurechten Begriffs der „Konservativen Revolution“ hochstilisiert wurde.¹⁷⁰

Dieses Vorwort basiert auf einer Veröffentlichung Zabecks aus dem Jahre 1962. Wesentliche Teile lassen sich hier druckgleich wiederfinden. Umso erstaunlicher ist es, dass auch in diesem Text die Veröffentlichung, die angeblich zu Kiehns Entlassung geführt haben soll, explizit benannt und zitiert wird. Dort heißt es: „Die Entlassung aus der Stellung eines Referenten für den Neuaufbau der Lehrerbildung im Volksbildungsministerium in Kiel, die auf Grund einer Veröffentlichung aus dem Jahre 1934 im Juli 1946 ange-

161 Zabeck 1986, S. X.

162 Zabeck 1986, S. X.

163 Zabeck 1986, S. X.

164 Zabeck 1986, S. X–XI.

165 Vgl. Porcher 2024.

166 Zabeck 1986, S. XI.

167 Zabeck 1986, S. XI.

168 Vgl. Kiehn 1934.

169 Zabeck 1986, S. XI, Anmerkung 13.

170 Vgl. Mohler 1989; kritisch dazu Weiß 2012; Hufer 2018; Weiß 2020.

ordnet wurde, ist jedenfalls in völliger Verkennung des pädagogischen Anliegens Kiehns erfolgt“.¹⁷¹

Die Tatsache, dass Zabeck hier, 1962, so offen über diesen Aufsatz spricht, muss erstaunen. Offenbar war er sich sicher, dass seinem Professor ein Unrecht widerfahren sei, und dass niemand das Gegenteil behaupten könne. Diese Laudatio für Kiehn hat zumindest meiner Kenntnis nach nicht zu einer Auseinandersetzung mit dem zu dieser Zeit noch lebenden und im Dienst stehenden Kiehn geführt.

Anfang der 1990er Jahre ist eine kurze Debatte über Ludwig Kiehn innerhalb der BWP entstanden. Es ging im Kern um die richtige wissenschaftliche Positionierung mit Blick auf die Vergangenheit einer *Gründergeneration*, d. h., derjenigen, die nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Lehrstühle der Berufs- bzw. Wirtschaftspädagogik berufen worden sind.

Ausgangspunkt war eine Anfrage von Martin Kipp an den Vorstand der „Vereinigung von Universitätsprofessoren der Wirtschafts- und Berufspädagogik“. Kipp hielt auf dem 12. DGfE-Kongress einen bilanzierenden Vortrag zur Erforschung der betrieblichen Berufserziehung im Nationalsozialismus, in dem er auch die Vereinigung ansprach, deren Mitglieder sich im Sinne der Aufklärung dieser Zeit mit ihren Gründern beschäftigen sollten. Der Anlass hätte für Kipp nicht besser sein können: 1991 jährte sich die Gründung dieser Vereinigung zum 50. Mal.¹⁷² Wohlgedemerkte ging es Kipp nicht in erster Linie darum, die Biografien der Gründer zu erforschen, sondern durch sie eine Forschungslücke zu erhellen, d. h. die Erhellung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses während der NS-Zeit.

Im Anschluss an diesen Vortrag verschickte Kipp eine Anfrage an den Vorstand der Vereinigung. Die Anfrage wurde anscheinend nicht zur Zufriedenheit Kipps behandelt, denn 1991 sah er sich genötigt, in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ seine Anfrage und die ablehnende Haltung der Vereinigung publik zu machen. In diesem kurzen Text wird Zabeck eine „Erinnerungsabwehr“ unterstellt, denn dieser war es wohl, der in einem unter den Mitgliedern der Vereinigung kursierenden Brief die Position vehement vertrat, die Kipp'sche Anfrage zu ignorieren.¹⁷³

Zabeck antwortete ebenfalls in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ auf diesen Text. Im Wesentlichen wird hier der von Kipp erwähnte Brief an die Mitglieder der Vereinigung abgedruckt, jedoch beginnt der Text mit zwei einleitenden Absätzen, in denen Zabeck schreibt, Kipp würde versuchen, ihm zu unterstellen, er würde nicht zugeben wollen, in welcher „Kontinuität [er, C. P.] wirklich stehe“. Hierzu schreibt Zabeck, dass dies „absurd“ sei.¹⁷⁴

Im erwähnten Brief geht Zabeck nicht zimperlich mit Kipp um. So merkt er etwa an, dass Kipp „weiter vorangekommen wäre, wenn er das Handwerk des Historikers und das des empirischen Sozialforschers besser beherrschen würde“. „Von Unkenntnis und Unbeholfenheit“ ist dann die Rede, wenn Zabeck auf den Brief von Kipp sowie seinen Text aus dem Jahr 1990 rekurriert; Kipp wird als „anmaßend und wichtigtuerisch“ dargestellt,

171 Zabeck 1962, S. 766.

172 Vgl. Kipp 1990.

173 Vgl. Kipp 1991.

174 Zabeck 1991, S. 508.

weil dieser sich „in moralisierendem Ton“ an die Vereinigung und die NS-Vergangenheit ihrer Gründer wende und angeblich „zu Gericht sitzen“ wolle und über diese Gründer urteile.¹⁷⁵

An diesen Streit knüpft Rolf Seubert zwei Jahre später an. In einem Aufsatz möchte Seubert deutlich machen, dass es Zabeck in der Tat um eine bestimmte Form der Erinnerungsabwehr geht. Denn Zabeck messe die Vergangenheit gewissermaßen mit zweierlei Maß, welches Seubert am Beispiel Ludwig Kiehn zeigen möchte. Seubert widerspricht Zabecks Einschätzung von Kiehns Leben und Werk deutlich und schließt daraus, dass Zabeck kein aufrichtiges Interesse an der Aufklärung der NS-Vergangenheit seines Doktorvaters habe.¹⁷⁶

Die Debatte endete scheinbar ergebnislos, zumindest sind keine weiteren Veröffentlichungen mehr zu finden. Dass sie jedoch Einfluss bei Zabeck hatte, zeigt sich in seiner „Geschichte der Berufserziehung“. Denn hier gesteht Zabeck mit Bezugnahme auf Seubert zu, dass Ludwig Kiehn während der Zeit des Nationalsozialismus eindeutig in die „bildungspolitische Diskussion“ eingriff und dass es eine Übereinstimmung mit der Position Friedrich Felds gibt.¹⁷⁷

Das Beispiel des Umgangs mit Ludwig Kiehn illustriert in ausgeprägter Weise vielfältige Verhaltensmuster Zabecks, die eine Zuschreibung zum 45er-Generationszusammenhang plausibel erscheinen lassen. Den 45ern wurde von den 68ern der Vorwurf gemacht, diese hätten sich nicht ausreichend mit ihrer eigenen, aber auch und insbesondere mit der Vergangenheit ihrer Väter beschäftigt und hätten so dazu beigetragen, dass bestimmte Aspekte des gesellschaftlichen und politischen Lebens während des Nationalsozialismus auch in der BRD weiterexistierten. Mit „Väter“ sind dabei auch akademische Lehrer gemeint, die in großer Zahl nach 1945 auf die deutschen Lehrstühle zurückkehrten.

Aus dem Gesagten soll nun nicht gefolgert werden, dass Zabeck eine wie auch immer geartete Nähe zum Nationalsozialismus unterstellt werden kann. Das ist auch nicht aus den Überlegungen zum Generationsbegriff, insbesondere zum 45er-Generationszusammenhang, ableitbar. Es geht schlicht darum, plausibel zu machen, dass Zabeck wie auch die überwältigende Mehrheit seiner Altersgenossen dieser Ideologie ausgeliefert war, sie in gewisser Weise verinnerlicht wurde, aber mit dem epochalen Ereignis von 1945, dem Ende des Krieges, der Nazi-Herrschaft und damit auch der Bewusstseinswerdung der Verbrechen eine Abkehr erfolgte, die jedoch eine tiefe Identitätskrise auslöste, die letztlich diesen Generationszusammenhang konstituiert.

175 Zabeck 1991, S. 509.

176 Vgl. Seubert 1993.

177 Zabeck 2013, S. 709. Zabeck fügt hinzu, dass er ab 1945 einen Bruch in Kiehns Leben sah. Dessen Publikationen nach 1945 seien daher unabhängig von Kiehns Vergangenheit im Nationalsozialismus zu bewerten. Diese Debatte über Kontinuität und Diskontinuität wird auch in der breiteren Erziehungswissenschaft geführt, vgl. Tenorth 1988. Ich kann hierzu nichts sagen, eine Analyse der Nachkriegsschriften von Kiehn zum Zwecke dieser Untersuchung würde den Rahmen sprengen.

Herwig Blankertz und Jürgen Zabeck

Herwig Blankertz (1927 – 1983) ist insofern ein weiteres gutes Beispiel, als über ihn bekannt ist, in seiner Jugend ein glühender Anhänger Hitlers gewesen zu sein. Er soll bei der Rede Goebbels 1943 im Sportpalast mit voller Überzeugung die Frage nach dem totalen Krieg bejaht haben. Eine Handlung, für die er sich nach dem Krieg bis zum Ende seines Lebens geschämt habe.¹⁷⁸ Nach dem Krieg entwickelte Blankertz sich in eine ganz andere Richtung, die auch seine wissenschaftliche Arbeit beeinflusst zu haben scheint: Er wurde überzeugter Sozialdemokrat.¹⁷⁹

Doch auch ähnlich wie Zabeck scheint es Blankertz nicht geschafft zu haben, eine kritische Distanz zu seinem Doktorvater aufzubauen. In seinem Nachruf auf seinen Doktorvater Erich Weniger ignorierte Blankertz die damals schon längst bekannte Verstrickung Wenigers mit dem Regime bzw. umschrieb diese in unzulässig beschönigender Weise.¹⁸⁰

Die Person Blankertz ist nicht nur mit Blick auf den Umgang mit den akademischen Vätern informativ, sondern auch, um die bis hierin diskutierte analytische Perspektive zu konkretisieren. Vergleichend lassen sich zwei Erziehungswissenschaftler anführen, die einerseits in Jugendjahren dieselbe schicksalhafte Erfahrung gemacht, sich dann aber in zwei völlig unterschiedliche Richtungen entwickelt haben. So können die beiden Generationseinheiten, die bis hierin diskutiert worden sind,¹⁸¹ mit Bezug zur Erziehungswissenschaft und der BWP exemplifiziert werden. Zabeck schrieb einmal an Blankertz in Zusammenhang mit einer Podiumsdiskussion, zu der Zabeck auf Vorschlag von Blankertz eingeladen wurde: „Ich könnte mir vorstellen, daß Sie mich als Disputanten vorgeschlagen haben, weil Sie [...] annehmen, ich werde – was auch immer Sie vorzutragen haben – anderer Meinung sein.“¹⁸²

Glücklicherweise existiert im Nachlass von Herwig Blankertz eine Akte, die die umfassende, von Mitte der 1960er bis Anfang der 1980er Jahre sich erstreckende Korrespondenz zwischen Herwig Blankertz und Jürgen Zabeck dokumentiert. Diese Korrespondenz zeigt einen bemerkenswerten Wandel in der Sprache und Haltung Zabecks.

Sie beginnt mit einem Brief von Blankertz an Zabeck im Jahr 1965. Blankertz bedankt sich bei Zabeck für die Übersendung seiner 1964 erschienenen Dissertation. Ausdrücklich erfreut zeigt sich Blankertz über die Rezension von Zabeck zu seiner Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“¹⁸³, die, wie Blankertz schreibt, im „Hausbuch meiner Feinde“ erschienen ist. Damit spielte Blankertz auf die Herausgeber des „Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik“ – Karl Abraham, Alfons Dörschel, Kurt Herberts, Ludwig Kiehn, Hans Krasensky, Walther Löbner, Friedrich Schlieper, Fritz Urb-

178 Meyer 2024, S. V.

179 Meyer 2024, S. VII. Meyer fügt hier noch hinzu, dass Blankertz kein, wie von der NRW-CDU oft behauptet, Neomarxist gewesen sei.

180 Hesse 1995, S. 35. Für den Nachruf vgl. Blankertz 1961a.

181 Siehe hierzu Abschnitt 3.1 in diesem Kapitel.

182 Zabeck an Blankertz, 24.07. 1981.

183 Vgl. Blankertz 1963.

schat – an.¹⁸⁴ Dass er dies nicht ganz ernst gemeint hat und z. B. Kiehn nicht als seinen „Feind“ betrachtete, machte er in einem anderen Brief deutlich.¹⁸⁵

In der Rezension kritisiert Zabeck den Umgang von Blankertz mit Karl Abrahams Schriften, die für Zabeck im Zentrum der Argumentation stehen. Weiter zeigt sich Zabeck nicht mit Blankertz' Definition der Problemgeschichte einverstanden.¹⁸⁶ Blankertz geht in seinem Brief auch auf die Kritik Zabecks ein und zeigt sich an einigen Stellen nicht einverstanden mit Zabecks Ausführungen. Der Ton ist dabei stets wohlwollend und respektvoll. Blankertz lädt Zabeck dazu ein, über „Problemgeschichte“ mit ihm zu diskutieren, sobald er Zabecks Dissertation gelesen habe.¹⁸⁷

Zabeck antwortet einige Monate später. Die Verzögerung erklärt er damit, dass er Blankertz mit seinem Antwortschreiben eine Fassung seines Aufsatzes „Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft“¹⁸⁸ übersenden wollte. Zabeck zeigt sich in diesem Brief dankbar gegenüber dem respektvollen Umgang von Blankertz mit Zabecks Kritik und beschreibt seine allgemeine Haltung gegenüber der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als wichtig. Er schreibt: „Wohin würden wir kommen, wenn wir eine in der Sache harte Kritik übelnähmen [sic]?“ Zabeck begründet weiter seine Kritik an Blankertz, geht aber auch auf die von Blankertz erwähnten Gegenargumente ein.¹⁸⁹

Im weiteren Verlauf der 1960er Jahre entwickelte sich eine mehr oder weniger intensive Korrespondenz, in der es um verschiedene Angelegenheiten geht: So lud Blankertz Zabeck ein, einen Beitrag für das „Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe“ zu schreiben.¹⁹⁰ Blankertz förderte Zabecks wissenschaftliche Karriere insofern auch, dass er Klaus Mollenhauer auf Zabeck mit Blick auf einen Beitrag in einer nicht näher beschriebenen „erziehungswissenschaftlichen Reihe“ aufmerksam machte, woraufhin dieser sich bei Zabeck meldete.¹⁹¹ Es handelt sich bei dieser Reihe um „Grundfragen der Erziehungswissenschaft“, die bei Juventa erschienen ist und in der Blankertz seine „Theorien und Modelle der Didaktik“ veröffentlichte.¹⁹² Doch der Verlagsleiter äußerte wohl zunächst Bedenken, einem „unbekannten Autor“, wie es Zabeck zu dieser Zeit noch war, einen berufspädagogischen Band zu übertragen. Blankertz teilte dies Zabeck mit und verwies darauf, dass er ganz anderer Meinung sei.¹⁹³ Wohl auch dank Blankertz' Einschreiten erhielt Zabeck letztlich einen Autorenvertrag für die geplante Publikation.¹⁹⁴

184 Blankertz an Zabeck, 16.03.1965.

185 Blankertz an Zabeck, 24.11.1965.

186 Vgl. Zabeck 1965a.

187 Blankertz an Zabeck, 16.03.1965.

188 Vgl. Zabeck 1965b.

189 Zabeck an Blankertz, 20.11.1965.

190 Blankertz an Zabeck, 27.04.1967. Vgl. für das Handbuch Speck und Wehle 1970; für Zabecks Beitrag vgl. Zabeck 1970.

191 Zabeck an Blankertz, 31.10.1967.

192 Vgl. Blankertz 1971.

193 Blankertz an Zabeck, 30.11.1967.

194 Zabeck an Blankertz, 21.12.1967.

Zu Zabecks Publikation ist es jedoch nie gekommen; der Band zur Berufserziehung wurde letztlich von Wolfgang Lempert und Reinhard Franzke veröffentlicht.¹⁹⁵

Der deutlichste Ausdruck der gegenseitigen Zuneigung findet sich aber in der unmittelbaren Karrierethematik. Als es um die Besetzung der Professur an der Pädagogischen Hochschule Berlin ging, zeigte sich Blankertz als Fürsprecher für die Berufung Zabecks.¹⁹⁶ Und auch als es um die Berufung an die Freie Universität Berlin ging, zeigte sich Blankertz erfreut darüber, dass Zabeck sein Nachfolger werden wird.¹⁹⁷ Andererseits schrieb Zabeck an Blankertz bezüglich der bevorstehenden Emeritierung Kiehns: „Ich wäre glücklich – und das gilt auch für die anderen Mitglieder der Abteilung – wenn Sie, lieber Herr Blankertz, für Hamburg Interesse zeigen würden.“¹⁹⁸

Noch im März 1970 zeigte sich die respektvolle, professionelle, fast freundschaftliche Kommunikation der beiden Personen in einer Episode über den Umgang mit Studenten, die sich herablassend über Zabeck geäußert haben sollen. Der Grund hierfür war, dass Blankertz für die Berufung Zabecks an die Freie Universität Berlin verantwortlich gemacht wurde. Blankertz wie auch Zabeck äußerten ihr Bedauern über die mangelnde Diskursfähigkeit der Studierenden dieser Zeit.¹⁹⁹

Doch bereits ein Jahr später zeigte sich ein Stimmungsumschwung in radikaler Weise. In einem Brief von Blankertz an Zabeck im Januar 1971 offenbart Blankertz eine tiefe Enttäuschung gegenüber Zabeck aufgrund von Äußerungen, die dieser auf einem nicht näher beschriebenen Beiratstreffen gemacht habe. Vermutlich handelt es sich um den Beirat zum Fernstudiengang Arbeitslehre, zu dessen Mitwirkung Blankertz Zabeck ein Jahr zuvor eingeladen hat.²⁰⁰ Blankertz beginnt seinen Brief mit einer Feststellung:

„Während der letzten Beiratssitzung war ich etwas erstaunt, daß [...] einige Bemerkungen von mir, die ich der Abkürzung wegen in humoristisch gemeinter Überspitzung formulierte [...] Sie offenbar verdrießlich stimmten. Ich habe zwar nie angenommen, daß unsere Auffassungen völlig übereinstimmten, aber ich war doch der Meinung, daß hinsichtlich substantieller wissenschaftlicher Prämissen und der Einschätzung der politisch-gesellschaftlichen Funktion unserer Disziplin eine Verständigungsebene gegeben sei. Sie haben mir jedenfalls vielfältigen Anlaß zu einer solchen Einschätzung der Lage gegeben, durch Ihre Publikationen, durch ihre Publikationsabsichten – [...] – und durch Ihre Briefe.“²⁰¹

Offenbar hat Blankertz Zabeck bei einem anschließenden Mittagessen des Beirats auf diese Einschätzung angesprochen, hat dabei jedoch eine verwundert-ablehnende Reaktion erhalten. Deshalb macht Blankertz sich die Mühe, in der bisherigen Korrespondenz nachzulesen und daraus zu zitieren, um seinen Eindruck mit Quellen zu fundieren. Wel-

195 vgl. Lempert und Franzke 1976.

196 Zabeck an Blankertz, 14.01.1968; Blankertz an Zabeck, 19.02.1968.

197 Blankertz an Zabeck, 03.12.1969.

198 Zabeck an Blankertz, 02.07.1968.

199 Zabeck an Blankertz, 27.02.1970; Blankertz an Zabeck, 04.03.1970.

200 Zabeck an Blankertz, 13.01.1970.

201 Blankertz an Zabeck, 11.01.1971.

che Aussagen Zabecks haben Blankertz zu seiner eben beschriebenen Meinungsbildung über Zabeck bewogen?

Der erste Brief, den Blankertz anführt, datiert vom März 1968. Zabeck greift eine vorangegangene Kritik von Blankertz an Zabecks Ausführungen zur Berufsbildungstheorie auf. Zu dieser Zeit lief bereits das Berufungsverfahren an der Pädagogischen Hochschule Berlin. Blankertz bestätigt Zabeck in einem vorangegangenen Brief gute Chancen, wertet sogar die anderen Kandidaten ab und spricht davon, dass er Zabecks Unterlagen für eine „noch reizvollere Stelle“ präsentieren könnte.²⁰² Im weiteren Verlauf des Briefs kommt Zabeck auf das Verfahren in Berlin und die angedeutete „reizvollere Stelle“ zu sprechen. Er vermutet, dass es sich um Göttingen handelt, doch räumt er sich selbst dort keine großen Chancen ein. Denn offenbar hat Zabeck das Gefühl, dass er beim „wirtschaftspädagogischen Establishment“, welches er in Göttingen vermutet, keinen Kredit hat. Zabeck schreibt hierzu folgendes:

„Mein Aufsatz im Jahrbuch (ist er wirklich ‚anmaßend in der Form‘?) hat beim wirtschaftspädagogischen Establishment der Herberts-Stiftung einen Sturm entfacht. Offenbar ist Dörschel bei der Lektüre des Manuskripts manche [sic] entgangen. Auf der Tagung der Stiftung im Januar (Kiehn war verhindert) bin ich sozusagen zum ‚Dutschke der Wirtschaftspädagogik‘ gestempelt worden – was das dort bedeutet, können Sie sich denken. Dörschel – von den Vorwürfen seiner Kollegen eingedeckt – hat sich der allgemeinen Richtung in aller Emotionalität angeschlossen. Ohne Phantasie zu besitzen, läßt sich ausmalen, wie die Urteile über mich aussehen werden, die aus dieser Richtung kommen. Man fürchtet einen weiteren Einbruch in den Kreis derer, die seit langem auf der Stelle treten, weil sie sich gegenseitig nichts tun mögen (oder es schon gar nicht mehr können). Gerade jetzt freue ich mich, daß ich mit Ihnen, lieber Herr Blankertz, ein offenes Wort sprechen kann. Wir sehen ja, wohin es führt, wenn die radikale sachliche Kritik unterbleibt, wenn den notwendigen harten Diskussionen ausgewichen wird.“²⁰³

Die Auslassungen Zabecks gegenüber der Stiftung und dem „Establishment“ müssen für Blankertz der Anlass zu seiner geänderten Meinung über Zabeck gewesen sein. Die Stelle, in der Zabeck sich als „Dutschke der Wirtschaftspädagogik“ bezeichnet, zitiert Blankertz in dem Brief von 1971.

Im zweiten Brief, den Blankertz als Quelle anführt, schreibt Zabeck an Blankertz, wie froh er sei, dass dieser sich von „unsachlichen Anfeindungen“ seitens des „wirtschaftspädagogischen Establishments“ nicht unterkriegen lasse und weiter seinen Weg gehe. Worum es genau geht, ist nicht ersichtlich. Zabeck bezieht sich auf einen Brief Blankertz' vom 12.03.1968, der allerdings nicht in der Akte vorhanden ist. Zabeck betont, dass auch er sich nicht von seinem Weg abbringen lassen wird. Weiter betont Zabeck, wie sehr er den „fairen Schlagabtausch der Argumente“ schätzt. Es folgt die Passage, die Blankertz 1971 zitiert:

202 Blankertz an Zabeck, 19.02.1968.

203 Zabeck an Blankertz, 11.03.1968, Hervorhebung im Original. Für den erwähnten Aufsatz vgl. Zabeck 1968b.

„Neulich war Herr Kiehn zwar – vorübergehend – ein wenig verstört: Er hatte Ihren Hamburger Vortrag in der Hbg. Lehrerzeitung gelesen. Kiehn hat nun einmal einen stark konservativen Zug, er ist leicht geneigt, konsequent zu Ende Gedachtes nicht als wissenschaftliche Aussage zu nehmen, sondern als politischen Radikalismus zu deuten. Aber er ist durch mich schon Kummer gewohnt; trotz unterschiedlicher Ansichten in manchen Fragen kommen wir sehr gut miteinander aus.“²⁰⁴

Über diese beiden Zitate schreibt Blankertz 1971 in seinem kritischen Brief an Zabeck:

„Nach diesen Aussagen mußte ich doch davon ausgehen, daß Sie sich selbst nicht als ‚konservativ‘ betrachteten und daß Sie die von mir im fraglichen Aufsatz verfolgten Linien als konsequent zu Ende Gedachtes zumindest tendenziell bejahten. Wenn Sie [sich, C. P.] meine Ausführungen in der Hamburger Lehrerzeitung noch einmal vornehmen, werden Sie sich leicht davon überzeugen können, daß da alles das enthalten und deutlich ausgesprochen ist, was ich jetzt für die Arbeitslehre-Konzeption im Beirat veretrete und was Sie jetzt mißbilligen.“²⁰⁵

Dann wird es besonders emotional:

„Ich finde es unfair und auch ein bißchen undankbar von Ihnen, wenn Sie mich hinter meinem Rücken abqualifizieren. Dabei ist die Tatsache, daß dieses oder jenes über mich geredet wird, völlig gleichgültig. Ich habe mir zu viele Feinde gemacht, als daß mich so etwas stören dürfte. Was mich irritiert, ist vielmehr, daß Sie, für den ich, nachdem unsere Bekanntschaft eigentlich durch Ihre Kritik an meiner Habilitationsschrift eingeleitet worden war, bei zahlreichen Gelegenheiten erfolglos, teils erfolgreich eingetreten bin, nun von mir abfallen und mich als ‚Gegner‘ behandeln.“²⁰⁶

Den Schlussabsatz beginnt Blankertz weiter emotional, wenn er schreibt, dass er von Zabeck „keine Erklärung oder Richtigstellungen erwarte“ und dass er „an Einzelheiten völlig desinteressiert“ sei. Gänzlich nüchtern zeigt sich Blankertz dann aber im Schlussatz seines Briefes, indem er zurück zur Arbeit im Beirat kommt und seinem Wunsch nach einer gemeinsamen Linie Ausdruck verleiht.

In diesen Auslassungen zeigt sich das bestätigt, was sich bereits aus dem vorangegangenen Briefwechsel hat erahnen lassen: Blankertz entwickelte offenbar eine, auf der professionell-wissenschaftlichen Ebene, fast schon freundschaftliche Zuneigung gegenüber Zabeck. Die ausführlichen Briefe mit Kritik und Gegenkritik an den gegenseitigen Schriften, die Unterstützung bei Schwierigkeiten im Umgang mit Studierenden sowie Kolleg:innen, die Einladung, an der Juventa-Reihe mitzuwirken und nicht zuletzt die Bemühungen durch Blankertz für die Berufung Zabecks nach Berlin legen ein Zeugnis davon ab. Blankertz sah in Zabeck vielleicht keinen engen Vertrauten, aber doch jemanden, mit dem er in der grundlegenden Sache auf einer Linie stand. So lässt sich auch die Förderung der Wissenschaftskarriere von Zabeck durch Blankertz erklären. Doch was war

204 Zabeck an Blankertz, 02.07.1968.

205 Blankertz an Zabeck, 11.01.1971.

206 Blankertz an Zabeck, 11.01.1971.

überhaupt der Auslöser für diesen Streit? Die Antwort findet sich in Zabecks Antwortbrief.

Dieser begrüßt die offene und ehrliche Art, wie Blankertz die Probleme anspricht, und betont, dass er einiges einstecken könne. Doch Zabeck weist Blankertz gleich zu Anfang darauf hin, dass es eigentlich keinen Grund für die Feststellung der Meinungsveränderung bei ihm gebe. Vielmehr habe Blankertz die von ihm zitierten Aussagen missverstanden: Sie seien kein Ausdruck seiner politischen Überzeugungen gewesen. Vielmehr betont Zabeck sogar, dass er der Erziehungswissenschaft keine gesellschaftspolitische Funktion beimisst und meint, dass er nun erkenne, dass zwischen ihm und Blankertz hier von Anfang an ein großer Dissens bestanden hat.²⁰⁷

Der nachfolgende lange Absatz soll ungekürzt zitiert werden, denn er beinhaltet viele Punkte, die nicht nur die Frage nach dem Auslöser dieses Streits beantworten, sondern auch die für den weiteren Erkenntniszusammenhang dieser Studie von großer Bedeutung sind:

„Aus der unmittelbaren Bezogenheit meines wissenschaftlichen Vorgehens auf Realität, wie es sich im Zusammenhang des kognitiven und pragmatischen Ansatzes meiner objektsprachlichen Pädagogik zeigt, wird von vornherein die ‚Systemgebundenheit‘ möglicher Ergebnisse deutlich, eine Systemgebundenheit, die wegen der Orientierung am Individuum nicht auf totalitäre Systeme übertragbar ist, die für jene freiheitlich-demokratische Grundordnung gilt, wie sie bei uns besteht. Daß von dieser Position her radikal gefragt und kritisiert werden kann, ohne daß Erziehungswissenschaft in Gesellschaftspolitik umschlägt, glaube ich gezeigt zu haben und werde ich künftig noch zeigen. Sogar eine Außenseiterrolle kann man innerhalb dieses Systems spielen; so und nur so konnte die von Ihnen zitierte Analogie verstanden werden. Es ist mir nicht entgangen, daß Sie mit Ihrem kritischen Ansatz von anderen Voraussetzungen als ich ausgehen. Aus diesem Grunde war es mir in vielen Fällen nicht möglich, die praktischen Ergebnisse Ihres Denkens zu akzeptieren. Aber darüber habe ich Sie auch nie im Unklaren gelassen. Die Unterschiede, die in der Substanz unserer Aussagen bestehen müssen, haben meine Bewunderung für die Radikalität Ihres Denkens jedoch niemals Abbruch getan. So glaubte ich seinerseits Kiehn gegenüber herausstellen zu müssen, daß Sie Ihre historischen Urteile in einem problemgeschichtlichen Zusammenhang ganz anders formulieren können, als es ihm jemals möglich gewesen wäre. Der Zusammenhang Ihrer Analysen und Wertungen mit einem Engagement für praktische sozialistische Gesellschaftspolitik wurde von mir nicht gesehen, jedenfalls habe ich Ihre Aussagen anders gedeutet als sie von Ihnen offenbar gemeint waren. Sonst hätte ich auch nicht dem Vorwurf entgentreten können, Ihr Vortrag zeige politischen Radikalismus. Auch während der Diskussion im Beirat ging ich anfangs davon aus, Sie bedienten sich lediglich jener marxistischen Klischees, mit denen sich linksliberale Intellektuelle neuerdings in Erregung zu versetzen pflegen. Wenn ich meine Einwendungen ‚verdrießlich‘ vorgetragen habe, dann sicherlich deshalb, weil ich allmählich allergisch auf die Leichtfertigkeit reagiere, mit der Grundprinzipien unserer Gesellschaft verspielt werden. Nach unserem kurzen Gespräch im Anschluß an das Mittagessen war ich nicht mehr bloß verdrießlich, ich war vielmehr ehrlich erschrocken. Wenn eine gesellschaftspolitische Position, die weit links von der Eigentumspolitik der SPD

207 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

und ihrem marktwirtschaftlichen Kurs angesiedelt ist, zur Grundlage des Lehrgangs Arbeitslehre gemacht werden soll, kann ich nicht mitspielen. Das Wort von ‚Kapitalismusknechten‘, die heranzubilden wir verhindern müssen, kann ich nun wirklich nicht mehr als eine ‚humoristisch gemeinte Überspitzung‘ werten, sondern als Bekenntnis zu einem Gesellschaftsbild, das mit den Farben von der Palette des orthodoxen Marxismus gemalt ist.“²⁰⁸

Ausgangspunkt dieses Streits war also das Wort „Kapitalismusknechte“ und offenbar noch weitere Ausführungen zu Fragen des Eigentums von Blankertz, die für Zabeck nach den Worten eines überzeugten Marxisten geklungen haben.²⁰⁹ Zabeck weist darauf hin, dass er in seiner Hamburger Zeit als Dozent die Texte von Blankertz im Seminar behandelt und die „marxistischen Bezüge“, die dort enthalten seien, herausgearbeitet hat. Ferner schreibt er: „Ich brauche Sie nicht daran zu erinnern, daß unsere sogenannte Berufsbildungstheorie ein völlig anderes Gesicht bekommen hätte, wenn die Kulturpädagogen einen Zugang zu Marx gefunden hätten“.²¹⁰ Dennoch beschreibt Zabeck eine Art Entwicklung bei sich:

„Vielleicht habe ich, lieber Herr Blankertz, Ihnen den Anlaß gegeben, mich mißzuverstehen. Gewisse Auffassungen [...] haben jedoch auch in den letzten Monaten bei mir eine Wandlung erfahren. Das gilt insbesondere für die Einschätzung der pragmatischen Dimension unserer Disziplin. Die Bescheidenheit, die ich im kognitiven Ansatz von vornherein glaubte zeigen zu müssen, hat sich in den pragmatischen Ansatz hinein ausgeweitet. Mein Anspruch bleibt nun hinter dem, bildungspolitische oder gar gesellschaftspolitische Instanz zu sein, weit zurück.“²¹¹

Im nächsten Absatz schreibt Zabeck, dass es für ihn nicht leicht gewesen ist, die Vorwürfe, er habe sich von Blankertz abgewendet und sei ihm gegenüber undankbar, zu akzeptieren. Abermals besteht Zabeck auf die Wichtigkeit des offenen, „respektlosen“ Meinungsaustauschs in der Wissenschaft. Doch er sieht ein, dass er in diesem Fall zu weit gegangen ist und spricht eine Entschuldigung aus, fügt aber auch hinzu: „[I]ch übe

208 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

209 Wie aus den Ausführungen zu erkennen ist, hat Blankertz diese Bemerkung in humoristischer Absicht getätigt, die Zabeck aber nicht als solche aufgefasst hat. In einem früher datierten Briefwechsel gab es eine ähnliche Situation zwischen den beiden: Blankertz reagiert in einem ausführlichen Brief auf den Aufsatz Zabecks „Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft“, den Zabeck an Blankertz geschickt hatte. In diesem Aufsatz kritisiert Zabeck Blankertz und dessen Kritik an Karl Abraham als „unsachlich überspitzte[...] Polemik“ (Zabeck 1965b, S. 801). Zabeck spielte hiermit auf die Stelle an, an der Blankertz die Wirtschaftspädagogik mit „Frau Neureich“ verglich, „welche im Laden einen Globus von Deutschland verlangte“ (Blankertz 1961b, S. 822). Blankertz schrieb daher in seinem Brief, dass diejenigen, die diesen „Witz“ als ‚unsachlich‘ bezeichnen, sich als ‚humorlos‘ erweisen würden (Blankertz an Zabeck, 24.11.1965). Günter Kutscha hat diesen Witz Blankertz’ bzw. die Wirkung dieses Witzes so gedeutet: „Konservative Wirtschaftspädagogen veranlasste dieser Spott, die Habilitation von Blankertz an der Wirtschaftshochschule Mannheim zu verhindern [...]“, (Kutscha 2022, S. 59).

210 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

211 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

keine bildungspolitische Askese, sondern unterscheide mich von Ihnen vielleicht darin, daß ich meine bildungspolitischen Aktivitäten nicht als Wissenschaft ausbebe [...]“.²¹²

Ein Brief von Zabeck an Blankertz aus dem Jahr 1972 zeigt, dass das Verhältnis nicht völlig zerstört war. Zabeck war gerade nach Mannheim gewechselt, wozu Blankertz wohl Glückwünsche übermittelte. Zabeck bedankt sich in dem Brief für die Glückwünsche. Blankertz Worte beschreibt Zabeck als solche „die weit über [...] floskelhaften Zuspruch“ hinausgingen.²¹³ Zabeck resümiert in diesem Brief auch noch einmal seine eigene wissenschaftstheoretische Entwicklung sowie die Entwicklung der Beziehung zu Blankertz. Zabeck schreibt, dass er zwar nie „auf einer Linie“ mit Blankertz gelegen habe, dennoch habe er die Hoffnung gehabt, er könne in Berlin seine „vermittelnde wissenschaftstheoretische Position“ halten. Diese Position habe „als links und progressiv“ gegolten. Doch mit dieser Position sei er in Berlin gescheitert. Zwar vertrete er nun in wissenschaftstheoretischen und bildungspolitischen Positionen eine entgegengesetzte Meinung als Blankertz, dennoch bewundere er Blankertz für „jenes Prinzip in [seiner, C. P.] Person [...], die Wissenschaft erst möglich macht“.²¹⁴ Er meint damit eine Form von Anstand und Respekt, welche man auch denjenigen gegenüber zeigt, die sich in entgegengesetzter Position wiederfinden.

Aus dieser Episode sollte deutlich werden, dass man sich das Verhältnis der beiden Generationseinheiten nicht zu vereinfachend in einem Freund/Feind Schema vorstellen darf. In grundlegenden Fragen waren tiefe Gräben vorhanden, was aber nicht bedeutete, dass kein Dialog oder dieser nur mit Diffamierung und Beleidigung existierte. Aus diesem Briefwechsel ist zu erkennen, wie intensiv, aber auch emotional selbst eine Diskussion zwischen Wissenschaftlern werden kann, wenn es um eine der fundamentalen Aspekte geht, die die beiden Generationseinheiten konstituieren.

In diesem Fall ging es um bildungspolitische Äußerungen, die zwei grundsätzlich verschiedene Ansätze herausforderten. Wie bereits in Abschnitt 3.2 gezeigt, agierte Zabeck als ein entschiedener Gegner der Bildungsreformpolitik. Blankertz und Zabeck traten auch im Diskurs über die Reformpolitik im Bildungswesen als Antagonisten auf. Dennoch gab es ein einendes Band der beiden: Die Diagnose, die BWP bzw. die Erziehungswissenschaft bedürfe einer grundlegenden Veränderung ihres Wissenschaftscharakters. Denn in ihrer scharfen Kritik an Schlieper, Abraham und anderen Vertretern aus einer überkommenen Epoche waren sie sich einig.

Zabecks Kritik an der traditionellen Wirtschaftspädagogik

Im Nachruf auf Zabeck findet sich die Aussage, dieser sei in seiner Jugend ein „junger Wilder“ gewesen.²¹⁵ Über sich selbst sagte Zabeck Ende der 1970er Jahre, er habe durch seine frühen Texte als „zorniger junger Mann“ in der Wirtschaftspädagogik gegolten.²¹⁶ In einem Brief an Ludwig Kiehn schreibt Zabeck davon, er habe bei seinem Wechsel an

212 Zabeck an Blankertz, 01.02.1971.

213 Zabeck an Blankertz, 21.11.1972.

214 Zabeck an Blankertz, 21.11.1972.

215 Beck et al. 2014, S. 436.

216 Zabeck an Kiehn, 09.06.1978.

die Freie Universität Berlin gewisse Spannungen zwischen ihm und seinem Doktorvater gespürt und führt dies auf Kiehns Befürchtungen zurück, Zabeck würde einem „Zeitgeist“ verfallen.²¹⁷ Und auch die bereits zitierte Stelle, in der Zabeck u. a. meint, einst selbst Sympathien mit der antiautoritären Bewegung gehabt zu haben, lassen die Vermutung zu, dass Zabeck zu Beginn seiner akademischen Karriere andere Positionen vertrat, als dies wenig später der Fall war. Wie bereits erwähnt, gilt dieser Wandel für viele im BFW organisierten 45er-Professoren. Daher lassen diese (Selbst-)Zuschreibungen eine Zuordnung Zabecks zum 45er-Generationszusammenhang durchaus plausibler erscheinen. Es soll im Folgenden darum gehen, die These der Zuordnung weiter zu stützen.

Die 45er haben nicht die schmerzvolle Auseinandersetzung mit ihren (akademischen) Vätern gesucht, sondern diese, wie Dirk Moses schreibt, in eine andere Sphäre verlegt, nämlich in die intellektuelle Auseinandersetzung mit den Theorien und Ideen, die die Deutsche Katastrophe möglich machten: Eine intensive „Traditionskritik“.²¹⁸ Diese Kritik rief wiederum Gegenkritik hervor.

Armin Mohler, wohl in Sorge um die Dekonstruktion einer deutschen Tradition, sprach von den 45ern als eine „saure Generation“, die „seltsam verbissen und absolut“ sei. „Diese Generation ist die Generation der Kritik um der Kritik willen“. Sie seien „sture Böcke, die sich weder mit den Älteren noch mit den Jüngeren vertragen“ würden.²¹⁹

Dieser Rundumschlag galt für alle im 45er-Generationszusammenhang gefassten Professoren, d. h. sowohl die „integrative republicans“ als auch die „redemptive republicans“, oder, vielleicht weniger differenziert ausgedrückt, die (liberal-)konservativen und die progressiven Professoren. Dass sich diese Intellektuellen in der Einsicht, die tradierten Theorien, Modelle und Ideen bedürften einer grundsätzlichen Kritik, einig waren, lässt sich für die BWP auch in dem schon ausführlich behandelten Gegensatzpaar Blankertz/Zabeck beobachten.

In der Korrespondenz der beiden ist jedoch nicht nur auf einer theoretisch-inhaltlichen Ebene die Distanz von Blankertz und Zabeck gegenüber der ersten Reihe der Wirtschaftspädagogen ihrer Zeit zu beobachten. Auch auf einer individuell-persönlichen Ebene lässt sie sich nachweisen. So schrieb Blankertz in einem Brief an Zabeck, dass ihm eine allgemeine, grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Wirtschaftspädagogik nicht „interessant genug“ ist, vor allem, wenn damit „Schlieper-Abraham-Dörschel“ gemeint sind.²²⁰ An anderer Stelle zeigte sich Zabeck in einem Brief an Blankertz überrascht, dass Alfons Dörschel seinen Beitrag „Zur Grundlegung einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung“ für eine Publikation im „Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik“ akzeptiert hat.²²¹ Über diesen Beitrag scheint es im Anschluss eine heftige Debatte gegeben zu haben. In einem weiteren Brief an Blankertz berichtet Zabeck, dieser Aufsatz habe „beim wirtschaftspädagogischen Establishment

217 Zabeck an Kiehn, 30.09.1972.

218 Moses 2007, S. 65–68.

219 Mohler 1965, S. 133–135; vgl. auch Mohler 1968.

220 Blankertz an Zabeck, 16.03.1965.

221 Zabeck an Blankertz, 14.01.1968.

der Herberts-Stiftung einen Sturm entfacht“ und er stellt die Frage, ob der Text „wirklich ‚anmaßend in der Form‘“ gewesen sei.²²²

Noch Ende der 1970er Jahre zeigte sich das Spannungsverhältnis zwischen Zabeck und dem *Kölner Establishment*. In einem Brief an Ludwig Kiehn berichtet Zabeck über seinen Festvortrag für Martin Schmiel.²²³ Über Alfons Dörschel schreibt er, dass dieser „offenbar bis heute hin nicht verstehen und verzeihen kann“ und dass es für ihn „eine gewisse Genugtuung“ war, „grundlegende Fragen [...] an der Stelle vorzutragen, an der man lange nicht bereit war“ ihm zuzuhören.²²⁴ Es soll im Folgenden aber weniger um diese Anekdoten gehen, sondern vielmehr um die Schriften Zabecks, die zu diesen Anekdoten geführt haben und die seine Kritik an der etablierten Wirtschaftspädagogik der 1960er Jahre repräsentieren.

Bereits 1961, drei Jahre vor seiner Promotion, veröffentlichte Zabeck den Aufsatz „Die realistische Aufgabe der kaufmännischen Berufsschule unter dem Aspekt eines pädagogischen Berufsbegriffs“ in der Deutschen Berufs- und Fachschule. Hier beginnt er mit einer Kritik derjenigen Vorstellungen von Bildung, die immer noch davon ausgingen, dass der Beruf allein eine „umfassende Menschenbildung“ ermöglicht und dass „[j]ede Bildungsidee, die das übersähe, [...] bloße ‚Ideologie‘“ ist.²²⁵ Durchaus kritisch diskutiert Zabeck im Verlauf des Textes die damalige Forschungsliteratur, die von Fritz Blättner, Alfons Dörschel, Friedrich Schlieper und Johannes Baumgardt vorgelegt wurde. Zabeck kritisiert Dörschel u. a. dafür, dass dieser an eine „der alten Berufsidee orientierte Berufserziehung“ glaube.²²⁶ Die vermeintlich sichere Basis für didaktische Arbeiten, von denen diese Literatur ausgehe, sei der Grund für die Mängel in der Berufsbildung. Denn sie gehe von einem Ideal aus, nicht von der Realität. So lässt sich Zabecks Kritik zusammenfassen.

Im Jahr 1965 veröffentlichte Zabeck in der Deutschen Berufs- und Fachschule einen Aufsatz zur „Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft“. ²²⁷ Er beteiligte sich damit an einem Diskurs, der wenige Jahre zuvor durch einen Beitrag von Wolfgang Ritzel ausgelöst wurde.²²⁸ Es ging letztlich um Ritzels Vermutung, die Wirtschaftspädagogik – bei ihm personifiziert durch Karl Abraham – würde sich durch ein Bestreben nach wissenschaftslogischer Eigenständigkeit charakterisieren lassen. Mindestens aber dadurch, dass sich viele Wirtschaftspädagogen der Zeit eher mit den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften als der Erziehungswissenschaft identifizieren würden. Ritzel lehnte diese Entwicklung ab und sah die Wirtschaftspädagogik als Teil der Berufspädagogik, ohne dabei aber eine Eigenständigkeit der Berufspädagogik behaupten zu wollen.²²⁹

222 Zabeck an Blankertz, 11.03.1968.

223 Der Vortrag wurde veröffentlicht und stellt erste Überlegungen zum Paradigmenpluralismus dar, vgl. Zabeck 1978a.

224 Zabeck an Kiehn, 09.06.1978.

225 Zabeck 1961, S. 902.

226 Zabeck 1961, S. 905.

227 Vgl. Zabeck 1965b.

228 Vgl. Ritzel 1961a, 1961b.

229 Ritzel 1961a, S. 753.

An diesem Diskurs beteiligten sich auch einige Nachwuchswissenschaftler:innen der Zeit, namentlich Ingrid Lisop²³⁰, Herwig Blankertz²³¹ und eben Jürgen Zabeck.²³² In seinem Text konstatiert Zabeck eine unbefriedigende Situation der wissenschaftstheoretischen „Absicherung der Wirtschaftspädagogik“, was auch an den zu diesem Themenfeld und von den etablierten Wirtschaftspädagogen vorliegenden Studien liege.²³³ Zabeck setzt in seiner Untersuchung aber nicht hier, sondern „in der methodologischen Situation der Erziehungswissenschaft überhaupt“ an und versucht, „die Struktur der Pädagogik von der Mitte des Erziehungswissenschaftlichen her durchsichtig zu machen“.²³⁴

Im Anschluss an Husserl, Frege, Hilbert, Tarski, Carnap, Wittgenstein und Bocheński stellt Zabeck sein Verständnis der Semiotik vor und versucht im Folgenden, mit Hilfe der Theorie der semantischen Stufen seinen Problemgegenstand angemessen zu erfassen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass „die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nur als Glied der Erziehungswissenschaft denkbar ist“.²³⁵ Dieser Aufsatz spielt auch im engeren Zusammenhang mit dem Paradigmenpluralismus eine Rolle und wird an anderer Stelle noch ausführlicher diskutiert.²³⁶ An dieser Stelle ist es wichtiger, auf die Kritik an der etablierten Wirtschaftspädagogik einzugehen. Und hier zeigt sich, vielleicht etwas überraschend, dass die Kritik nicht so harsch ausfällt, wie man es vielleicht nach den vorangestellten Vorbemerkungen hat erwarten können. Zwar zeigt sich Zabeck durchaus kritisch, dies ist jedoch aufgrund der Anlage der Studie auch nicht anders zu erwarten bzw. wird dadurch bedingt.

Auch in einer 1966 erschienenen Sammelbesprechung zu „Ansätze[n] einer Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, in der Zabeck u. a. Titel von Abraham diskutiert und der Frage nachgeht, inwieweit hier bereits von einer Teildisziplin gesprochen werden kann, rekurriert Zabeck auf die Theorie der semantischen Stufen. Sein Fazit ist, dass die Bemühungen eines internationalen Vergleichs noch nicht über Ansätze hinausgehen.²³⁷ Auch hier hält sich Zabeck mit starker Kritik eher zurück.

Zwei weitere Aufsätze zum Thema Wissenschaftstheorie der BWP lassen eine deutlich stärkere Kritik der und Abgrenzung zur etablierten Forschungsmeinung der Zeit erkennen. Der erste Text mit dem Titel „Die Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin in ihrem Selbstverständnis“ ist zwar 1970 erschienen, Zabeck verfasste das Manuskript aber bereits 1967.²³⁸ Dieser Beitrag ist deshalb so bedeutsam, da er für einen Handbuchbeitrag überaus kritisch ist und die herrschende Lehrmeinung in Frage stellt. Zabeck übt hier eine starke Kritik an der kulturphilosophischen Interpretation der Wirtschaftspädagogik, mit der sie ihre Eigenständigkeit im Wissenschaftssystem zu begründen versuchte.²³⁹

230 Vgl. Lisop 1962.

231 Vgl. Blankertz 1961b.

232 Eine zeitgenössische Zusammenfassung liefert Ulrich Pleiß, vgl. Pleiß 1969.

233 Zabeck 1965b, S. 802.

234 Zabeck 1965b, S. 802.

235 Zabeck 1965b, S. 827.

236 Siehe Kapitel 7.

237 Vgl. Zabeck 1966.

238 Zabeck an Blankertz, 31.10.1967.

239 Vgl. Zabeck 1970.

Daran knüpft der zweite angesprochene Aufsatz an. Es handelt sich hierbei um ein unveröffentlichtes Manuskript, welches Zabeck nach eigenen Angaben 1968 verfasste und in seiner Aufsatzsammlung von 1992 veröffentlichte.²⁴⁰ Der erste Teil des Textes ist im Wesentlichen eine Wiederholung dessen, was er 1965 in seinem Aufsatz zur Semiotik bereits publizierte. Zabeck kritisiert dann ausführlich die wissenschaftstheoretischen Arbeiten von Friedrich Schlieper, Alfons Dörschel und Karl Abraham, um seine These, dass „die Pädagogik [...] sich weder für das Vorhaben einer systematischen inneren Differenzierung noch für eine erfahrungswissenschaftlich ergiebige Arbeit [...] das Modell der traditionellen Wirtschaftspädagogik zum Vorbild nehmen“ kann, zu stützen.²⁴¹

1968 erschien der Aufsatz, über dessen Annahme zur Publikation im „Jahrbuch der Wirtschafts- und Sozialpädagogik“ sich Zabeck überrascht zeigte und die im Zusammenhang mit der Bemerkung des „Dutschke der Wirtschaftspädagogik“ steht. In diesem Text verfolgt Zabeck seine Kritik an der kulturpädagogisch begründeten Wirtschaftspädagogik, verbunden mit den bereits erwähnten Namen, weiter. Dieser fehle das „Rückkopplungsverhältnis zur Wirklichkeit“.²⁴² Die Wirtschaftspädagogik habe damit ihre Begriffe überhöht und den Anschluss zur Realität verloren. Denn hier sei schon seit geraumer Zeit zu beobachten, dass der *Beruf* nicht das Zentrum des menschlichen Lebens sei. Speziell für die kaufmännische Berufsausbildung stellt Zabeck fest, dass ein „sehr großer Teil der kaufmännischen Nachwuchskräfte“ über kein „ausgesprochenes wirtschaftsberufliches ‚Interessenzentrum‘ verfügen würde und dass darüber hinaus ein Großteil des Nachwuchses „intellektuell leistungsschwach“ sei.²⁴³ Dieser Realität müsse sich eine Didaktik stellen.

Zabecks grundsätzliche Probleme mit der von ihm so bezeichneten „Kölner Schule“ fasst er in seiner „Geschichte der Berufserziehung“ übersichtlich zusammen: Intransparenz und mangelnde Selbstkritik der weltanschaulichen Voraussetzungen und ein schiefes Empirieverständnis sowie überhaupt eine fehlende empirische Überprüfung der aufgestellten Behauptungen.²⁴⁴

Zabecks Positionen im Berufsbildungsreformdiskurs der 1970er Jahren

Die grundlegende Frage, die die beiden sich polar gegenüberstehenden Generationseinheiten des 45er-Generationszusammenhangs konstituieren, lautet: Braucht es einen radikalen Neuanfang für die Bundesrepublik oder kann bei der Gestaltung des neuen Staates auf bewährte, aber mit Blick auf den Nationalsozialismus unschuldige Traditionen zurückgegriffen werden? Diese Frage musste nicht nur allgemein, sondern vor allem für jeden gesellschaftlichen Teilbereich beantwortet werden. Bereits aus den vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, dass in dieser Frage insbesondere auch das Bildungssystem und damit das Berufsbildungssystem miteinbezogen wurde, wenn

240 Zabeck 1992b, S. 227.

241 Zabeck 1992a, S. 57.

242 Zabeck 1968b, S. 119.

243 Zabeck 1968b, S. 125.

244 Zabeck 2013, S. 698–705.

man nur an die Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien denkt, in der Zabeck ebenfalls mitgewirkt hat.²⁴⁵

Die 1960er und frühen 1970er Jahre können auch als Jahrzehnt einer allgemeinen Reformeuphorie gelten. Die sozialliberale Bundesregierung, aber auch die sozialdemokratisch geführten Regierungen in einigen Bundesländern versuchten, Willy Brandts Losung „Mehr Demokratie wagen“ umzusetzen. Dieses Jahrzehnt gilt daher auch als „rotes Jahrzehnt“.²⁴⁶ Der Fortschrittsoptimismus wirkte sich vor allem auf die Bildungssysteme aus, die vor dem Hintergrund der florierenden Wirtschaft grundlegend reformiert werden sollten.²⁴⁷ Auch das Berufsbildungssystem wurde von den politischen Kräften erfasst und so in den Gesamtzusammenhang des allgemeinen Bildungsreformdiskurses gezogen, wie es danach vielleicht nie wieder geschehen ist.²⁴⁸

Die Berufsbildungsreformvorhaben setzten sich durchaus hohe Ziele und sind in einer Sprache formuliert, die heute vielleicht mancherorts Befremden auslöst: Die Berufsausbildung solle dazu beitragen, dass „Markt- und Machtposition der Masse der Arbeitenden stärker wird“, „die Unterschiede zwischen Akademikern und Nichtakademikern, Besitzenden und Lohnabhängigen, Reichen und Armen kleiner werden“ sowie „die Mehrheit selbstständiger arbeitet und in den Betrieben und in der Wirtschaft wirklich mitbestimmt“.²⁴⁹ Mit diesem Zitat wird deutlich: Der Diskurs war, auch in der Wissenschaft, durchaus politisiert und atmosphärisch aufgeheizt.

Zabeck hat sich durch seine Mitgliedschaft und Aktivitäten im BFW zumindest indirekt auch an den Diskussionen zu Reformfragen des allgemeinbildenden Schulwesens beteiligt, wie das Beispiel Hessische Rahmenrichtlinien gezeigt hat. Es soll nun um Zabecks Position im Berufsbildungsreformdiskurs gehen, der in den 1970er Jahren einen Höhepunkt erreichte. Mit einer Auseinandersetzung der programmatischen Texte von Zabeck, d. h. mit denjenigen Publikationen, die auf Struktur-, System- oder Theoriefragen der Berufsbildung abzielen und im Kontext des Berufsbildungsreformdiskurses stehen, lässt sich nachweisen, dass Zabeck die eben herangezogene, kategorische Generationenfrage eindeutig in einem liberalkonservativen Sinn beantwortet hat und somit zu den „integrative republicans“ gezählt werden kann. Im Zusammenhang mit dem Reformdiskurs der 1970er Jahre muss auch erwähnt werden, dass es eine charakteristische Position des Liberalkonservatismus ist, die Beweislast gegenüber den Reformern umzukehren.²⁵⁰ Dies entlastet die Argumentation der Reformgegner:innen, denn sie müssen nicht mehr die Überlegenheit des Status Quo beweisen.

Unmittelbar in Verbindung mit seiner BFW-Mitgliedschaft muss ein Vortrag gesehen werden, den Zabeck 1972 auf der Tagung „Schulkrise, Schulreform und Lehrerbildung“ hielt. Organisiert vom BFW zeigt sich hier abermals die weltanschauliche Position dieser Gruppe, wenn sie die Tagung im Kontext der Bildungsreformen veranstalten,

245 Siehe hierzu Abschnitt 3.2 in diesem Kapitel.

246 Schmidt und Sturm 2010, S. 8.

247 Vgl. Criblez 2018; Friedeburg 1989; die Bildungspolitik gilt auch als paradigmatisch, um den Reformkonsens der Zeit zu verstehen, Wehrs 2010, S. 93.

248 Vgl. zur Berufsbildungsreform dieser Zeit Offe 1975.

249 Crusius et al. 1974, S. 192.

250 Hacke 2006, S. 14.

diese aber als kommunistische Unterwanderung brandmarken.²⁵¹ Es deutet sich an, dass Zabeck eine nicht unwichtige Position in diesem Verband gehabt haben muss, wurde er doch eingeladen, um über die Berufsbildungsreform zu referieren.

Unter dem Titel „Berufsbildung zwischen Gesellschaftskritik und Traditionalismus“ analysiert Zabeck die berufsbildungspolitischen Grundpositionen sowie die Reformvorschläge der Zeit. Vermutlich mit Blick auf die Reformbefürworter:innen verteidigt Zabeck die Arbeitgeberseite gegen die Behauptung, diese würden eine „traditionalistische Haltung“ einnehmen.²⁵² Die Arbeitgeber würden befürchten, dass „die Berufsbildungspolitik in Gefahr ist, unter dem Einfluß unrealistischer Gesellschaftspolitiker und gesellschaftskritischer Ideologen“ zu geraten.²⁵³ Im weiteren Verlauf kritisiert Zabeck diejenigen Reformvorschläge, die letztlich die Abschaffung des Dualen Systems fordern und positioniert sich als Befürworter einer betrieblich organisierten Berufsausbildung.

Dies macht er mit einigen bemerkenswerten Aussagen. So schreibt er etwa: „Unseres Erachtens sollte die Desillusionierung über die künftige Erwachsenentätigkeit so früh wie irgend möglich einsetzen – und das geschieht am besten an Ort und Stelle“. Damit der „junge Berufstätige“ sich bestmöglich in den Funktionszusammenhang des Systems integriert, muss er, so Zabeck, „seine Tätigkeit in ihrer Bedeutung für den betrieblichen Leistungsprozeß erkennen, ernst nehmen und bejahen. Dazu gehört u. a. die Herstellung eines Loyalitätsverhältnisses zum Betrieb und dem jeweiligen Vorgesetzten, dazu gehört auch die Ausbildung spezieller Arbeitstugenden“.²⁵⁴

Das Schlussplädoyer liest sich zunächst durchaus kritisch: Zabeck sieht Verbesserungsbedarfe im Dualen System, bspw. mit Blick auf die Zusammenarbeit von Schule und Betrieb, und schreibt:

„Damit es zu einer solchen Verbesserung kommt, bevor leistungsfähige Ausbildungsstrukturen zerstört werden, gilt es, mit aller Härte jenen entgegenzutreten, die den Freiheitsspielraum innerhalb des »dualen Systems« zuungunsten der Auszubildenden mißbrauchen. Die an Verantwortung gebundene Freiheit wird heute nicht nur durch eine ideologische Gesellschaftskritik gefährdet, sondern auch durch jene, die der radikalen Linken Beispiele für Unterdrückung und Ausbeutung liefern bzw. derartige Beispiele verharmlosen und vertuschen.“²⁵⁵

Zabeck sah also durchaus die Probleme, die sich innerhalb des Dualen Systems ergeben. Seinen zunächst reflexiv wirkenden Äußerungen könnte man allerdings ebenso gut entgegenstellen, dass Zabeck diese Probleme insofern verharmlost, als er nicht in der Lage zu sein scheint, die systemische Dimension dieser Probleme anzuerkennen. So ließe sich diese Stelle auch in die Richtung deuten, dass Zabeck die Probleme in den Fehlern der Einzelfälle sieht, nicht im Gesamtsystem.

Das genaue Gegenstück hierzu lässt sich wieder mit Herwig Blankertz feststellen, der im selben Jahr auf dem IG-Metall-Kongress in Oberhausen ebenfalls zu Reformen in

251 Vgl. Löwenthal et al. 1972.

252 Zabeck 1972a, S. 126.

253 Zabeck 1972a, S. 127.

254 Zabeck 1972a, S. 130.

255 Zabeck 1972a, S. 134.

der Berufsbildung referierte. Seine Forderung ist unmissverständlich: „Das duale System ist in der bisher angelegten Form heute kaum noch vertretbar“²⁵⁶ und müsse daher „absterben“.²⁵⁷ Blankertz und Zabeck verkörperten zu dieser Zeit zwei Positionen im Berufsbildungsreformdiskurs und standen sich auch auf anderen Veranstaltungen direkt gegenüber.²⁵⁸

Ebenfalls 1972 veröffentlichte Zabeck den Aufsatz „Das Leistungsprinzip als Regel sozialer Interaktion und seine Bedeutung für Betrieb und Schule“. Hier positioniert sich Zabeck kritisch gegen die Thesen der Emanzipatorischen Berufspädagogik²⁵⁹, die das Leistungsprinzip als kapitalistisches Unterdrückungsinstrument kennzeichnen, welches nun auch in die Bildungsinstitution getragen werde. Allerdings nutzt Zabeck hier noch nicht den Begriff Emanzipatorische Berufspädagogik, sondern spricht von „Neue Linke“, die sich „an einem orthodoxen Marxismus“ orientieren würde.²⁶⁰ Als Beispiele dienen ihm Aufsätze von Wolfgang Lempert und Reinhard Franzke. Es geht Zabeck aber nicht nur um eine Kritik an einem anderen, erziehungswissenschaftlichen Forschungsansatz, sondern er bezieht auch Stellung gegen gesellschaftliche Phänomene wie „die sogenannte ‚apolitische Jugendbewegung‘“.²⁶¹ In der Einleitung macht Zabeck direkt klar, welche Haltung er in der Sache seines Aufsatzes einnimmt: „Hippiementalität als Staatsdoktrin wäre der Weg in die Katastrophe“.²⁶²

Diese provokante und vielleicht auch ironisch gemeinte Äußerung wird im Verlauf des Textes durch eine wissenschaftlich vorgetragene Argumentation relativiert. Zabeck versucht, Funktion und Bedeutung des Leistungsprinzip in der Schule für den Übergang der Schüler:innen in die Arbeitsrealität deutlich zu machen. So macht er klar, dass die Schule nie die gesellschaftlichen Anforderungen und realen Verhältnisse ausblenden darf. Die Berufsschule habe gegenüber anderen Schulformen den Vorteil, dass hier unmittelbar an den Erfahrungen der Berufsschüler:innen angeknüpft werden kann.²⁶³

Vor der „Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der deutschen Wirtschaftsgymnasien“ hielt Zabeck am 06.10.1972 einen Vortrag mit dem Titel „Die Sekundarstufe II zwischen Studierfähigkeit und Berufsqualifikation“, der 1973 in „Wirtschaft und Erziehung“ veröffentlicht wurde. Es geht dort um die Frage der curricularen Integration von Berufsbil-

256 Blankertz 1972, S. 34.

257 Blankertz 1972, S. 58.

258 Vgl. Blankertz 1980; Zabeck 1980b.

259 „Emanzipatorische Berufspädagogik“ ist ein Sammelbegriff für eine berufspädagogische Forschungsrichtung, die hier bewusst großgeschrieben wird. In den zeitgenössischen Texten, die hier behandelt werden, schreibt Zabeck häufig diese Bezeichnung klein. In späteren Texten verwendet er die Großschreibung, was darauf hindeuten kann, dass Zabeck, wie andere Erziehungswissenschaftler auch, retrospektiv eine Forschungstradition konstruiert, die mit einem Eigennamen versehen werden muss, Zabeck 2009, S. 144. In der breiteren Erziehungswissenschaft sind Ausdrücke wie „Kritische Erziehungswissenschaft“ ebenfalls gebräuchlich, sie scheinen synonym mit „Emanzipatorische Pädagogik“ verwendet zu werden. In dieser Studie verstehe ich diese Ausdrücke ebenfalls synonym, vgl. zur Kritischen Erziehungswissenschaft, Hoffmann 2007; Sünker und Krüger 1999.

260 Zabeck 1972b, S. 81.

261 Zabeck 1972b, S. 82.

262 Zabeck 1972b, S. 82.

263 Zabeck 1972b, S. 99–100.

derung und Allgemeinbildung im Kontext der (berufs-)bildungspolitischen Debatten, die letztlich in den Kategorien von Studierfähigkeit und Berufsqualifikation aufgehe. Namentlich diskutiert er den Strukturplan des Bildungsrates sowie das Kollegstufenmodell. Die Bedeutung der Debatte kennzeichnet Zabeck wohl bewusst dramatisch, indem er schreibt: „Es gilt, umfassender anzusetzen, denn die geplante Integration rührt an die Wurzeln unseres Systems“.²⁶⁴

Ging es in diesen Auseinandersetzungen noch um eher generelle Fragen zur Zukunft des Dualen Systems, lassen andere Publikationen Zabecks im Umfeld der Berufsbildungsreformdebatte einen engeren Fokus erkennen. Immer wieder kritisierte er die didaktischen Konzeptionen, die insbesondere dem Kollegstufenversuch in NRW zugrunde lagen und sich um die – in der BWP altbekannte – Frage nach dem Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung drehten. Dabei griff er auch auf Überlegungen von Ludwig Kiehn zurück.

Zabecks Kritik am Kollegstufenmodell und am Strukturplan, aber letztlich auch an Herwig Blankertz²⁶⁵ als Wissenschaftler, richtet sich gegen den „gesellschaftspolitisch-programmatischen Teil“, der seinen Ausdruck in „marxistischer Manier“ finde, wenn es um die Auflösung von Klassenstrukturen und kritisch-emanzipatorischer Befähigung des Individuums gehe.²⁶⁶ Die Aufgabe der Berufsausbildung aber sei es, die „Integration des Menschen in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft“ sicherzustellen.²⁶⁷ Mit den Reformbestrebungen würde die Erziehungswissenschaft dieser Aufgabe aber nicht nachkommen, sondern vielmehr den Fehler begehen, „alle Lernenden leicht modifizierten gymnasialen Anforderungen“ zu unterwerfen, um damit die wahrgenommene Diskriminierung von Berufsbildung aufzuheben, was letztlich zu einem Fehlen beruflicher Qualifikationen führen müsste.²⁶⁸ Seine eigenen Überzeugungen macht Zabeck deutlich, wenn er schreibt, dass er „eine Sekundarstufe II als eine Einheit jenseits beruflicher Schwerpunktbildung nicht [für, C. P.] sinnvoll“ hält. Es sei „eine Illusion zu glauben, Studierfähigkeit und Berufsqualifikation könnten prinzipiell simultan erworben werden“.²⁶⁹

Dieser Vortrag hat große Ähnlichkeiten mit einem 1973 publizierten Aufsatz mit dem Titel „Wissenschaftsorientiertheit als bildungsteoretische [sic] und bildungspolitische Kategorie“. Es handelt sich dabei um seine Mannheimer Antrittsvorlesung.²⁷⁰ Der Untertitel „Zum Problem der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ lässt bereits erahnen, worum es geht. Wissenschaftsorientierung wird als didaktische Leitkategorie der Berufsbildung von Zabeck schon allein deshalb kritisch gesehen, weil es kein einheitliches Verständnis innerhalb der Erziehungswissenschaft von Wissenschaft überhaupt gebe.²⁷¹

264 Zabeck 1973a, S. 32.

265 Herwig Blankertz war Leiter der wissenschaftlichen Begleitung des Kollegstufenmodellversuchs und bot damit vermutlich noch einmal zusätzliche Angriffsfläche für Zabeck.

266 Zabeck 1973a, S. 33.

267 Zabeck 1973a, S. 34.

268 Zabeck 1973a, S. 37.

269 Zabeck 1973a, S. 38.

270 Vgl. Zabeck an Kiehn, 01.10.1973.

271 Zabeck 1973b, S. 564.

Nach einem Aufriss der historischen Bemühungen, das vermeintliche Gegensatzpaar in ihrer Beziehung zu bestimmen, rekurriert Zabeck mehr oder weniger ausführlich auf Ludwig Kiehn und seine Überlegungen zum Bildungsbegriff mit den Konstruktionen des „Berufsbedeutsamen“ und „Allgemeinbedeutsamen“. ²⁷² Dabei interpretiert er Kiehn so, dass das Berufsbedeutsame das ist, „was für den einzelnen im Hinblick auf seinen Beruf einen fachlichen Bezug besitzt“, wohingegen das Allgemeinbedeutsame das sei, „was der einzelne [sic] beherrschen muß, um den Anforderungen genügen zu können, die an alle Menschen eines Bezirks, eines Staates oder eines Kulturkreises gestellt werden“. ²⁷³ Mit diesen Überlegungen habe es Kiehn geschafft, „den Gegensatz zwischen den der Pädagogik scheinbar gestellten Alternativen als ein Scheinproblem zu entlarven“, denn es gehe nun nicht mehr darum, ob man Allgemein- oder Berufsbildung als Leitkategorie wähle, sondern immer um ein „Sowohl-Als-auch“ in Abhängigkeit davon, wo Pädagog:innen den Menschen begegnen. ²⁷⁴

Insgesamt meint Zabeck, dass die vorherigen Versuche, Wissenschaftsorientiertheit als didaktische Leitkategorie zu konkretisieren, entweder zu einer „Praxisferne“ oder „zu praktischer Politik“ geführt haben. Für Zabeck ist Wissenschaftsorientiertheit eher ein Merkmal von Unterricht überhaupt, d. h. zur Beurteilung von Unterricht. ²⁷⁵ Es gehe darum, die Unterrichtskonzeption wissenschaftlich zu begründen, weniger um die inhaltliche und methodische Ausrichtung des Unterrichts.

Einen anderen Text bettet Zabeck ebenfalls in die bildungspolitische Debatten ein. Es geht um die bildungspolitische Diskussion um die Bestimmung des Verhältnisses von Allgemein- und Berufsbildung. Die Bildungspolitik würde nach Zabeck jeden Integrationsversuch von Allgemein- und Berufsbildung unterstützen, ohne die Frage zu stellen, „ob Berufsbildung und Allgemeinbildung nicht eher einen sinnvollen Unterschied [...] ausdrücken“. ²⁷⁶ Abermals knüpft er an Kiehn an. Für Zabeck habe Kiehn es geschafft, dass „Allgemeinbildung und Berufsbildung [...] eine Bedeutung gewonnen [haben, C. P.], durch die sie sich innerhalb des Bezugssystems Erziehung nicht mehr ausschließen“, sondern vielmehr ergänzen. ²⁷⁷

Im Anschluss daran formuliert Zabeck sein Wissenschaftsverständnis, welches seiner didaktischen Konzeption zugrunde liege. Es gehe der Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft darum, Erziehung, welche mit ihrem „output die Weiterexistenz anderer Subsysteme und des gesellschaftlichen Systems überhaupt“ gewährleiste, zu verstehen und zu erforschen. Ausgangspunkt sei „die berufliche Realität und nicht ein bloß gedachter Beruf“. ²⁷⁸ Dem stehe ein anderes Verständnis gegenüber:

„Das heute in der deutschen Pädagogik herrschende Wissenschaftsverständnis tendiert in eine andere Richtung. Der Erziehungswissenschaft wird die Aufgabe zugesprochen, praktische Gesellschaftspolitik zu betreiben und dabei – unter Absolutsetzung

272 Vgl. Kiehn 1959.

273 Zabeck 1973b, S. 568–569.

274 Zabeck 1973b, S. 569.

275 Vgl. Zabeck 1973b, S. 577.

276 Zabeck 1975a, S. 41–42.

277 Zabeck 1975a, S. 49.

278 Zabeck 1975a, S. 51.

der Forderung nach Selbstverwirklichung der Individualität – für eine herrschaftsfreie Gesellschaft einzutreten. Dabei übernimmt sie marxistisches bzw. neomarxistisches Gedankengut. Unsere Gesellschaft wird von vornherein als Klassengesellschaft definiert, wobei der Bildungsbegriff in seiner soziologischen Fassung als ein sekundäres Klassenmerkmal ins Spiel gebracht wird.“²⁷⁹

Nach einer Kritik an der Wissenschaftsorientierung im Unterricht und den damit verbundenen didaktischen Konsequenzen, kurz und knapp festgemacht an der Kollegstufe in NRW, schreibt Zabeck, dass die „Ideologiekritik“ keinen Beitrag leisten kann zur Bewältigung der Aufgabe, vor der jeder Mensch stehe und, so ließe sich Zabeck interpretieren, zu deren Unterstützung die Erziehungswissenschaft existiert. Diese Aufgabe lautet nach Zabeck, „sich zu integrieren und gleichzeitig Identität zu gewinnen“.²⁸⁰ Die Methoden einer „neomarxistischen“ Didaktik könnten nur dazu führen, dass die nachwachsende Generation sich zu „Querulanten“ entwickle, die „überall die Auswirkungen des Kapitalverwertungsinteresses zu entlarven sucht“ und sich „pseudorevolutionäres Mitläufertum“ anschließe, welches, „wenn es zu einer Allgemeinerscheinung würde, zu einem Zusammenbruch unseres freiheitlich-demokratischen Systems führen müßte“.²⁸¹

Ende 1974 wird der Ton bei Zabeck noch alarmistischer. Unter dem Titel „Die kritische Phase der Berufsbildungsreform in ihrer Bedeutung für die Revision des pädagogischen Selbstverständnisses von Betrieb und Schule“ sieht er die „Berufsbildungspolitik am Scheideweg“, die sich entscheiden müsse, ob sie weiter an der prinzipiellen Funktionalität der Berufsausbildung festhalten wolle oder sich den „Systemüberwinder[n]“ anschließen will, die entweder auf revolutionärem oder evolutionärem „Wege die Funktionalität der Berufsausbildung aushöhlen“ wollten.²⁸²

Zabeck sieht diejenigen Akteure der Berufsbildung, die Betrieb und Schule repräsentieren und die sich um eine funktionale Berufsbildungsreform bemühen, in der Pflicht, drei Ziele zu verfolgen: „Entideologisierung der berufsbildungspolitischen Diskussion“, „Bekanntnis zum dualistischen Prinzip“, „Abgrenzung gegen den Anspruch der Curriculum-Technokraten“. Zu ersterem muss wohl nicht mehr viel gesagt werden. Es geht Zabeck darum, dass die berufsbildungspolitische Diskussion auf eine realistische, d. h. empirisch belegte Basis gebracht wird. Er meint, dass Ausbeutungsthesen längst widerlegt seien und keinen Platz mehr im Diskurs hätten.²⁸³ Zum dualistischen Prinzip meint Zabeck, dass diese Organisationsform von Berufsausbildung – betriebliche Ausbildung ergänzt durch eine Berufsschule – die beste ist, um das Ziel der Funktionalität sicherzustellen. Daher müssten die Akteure alles dafür tun, um diese Form zu erhalten.²⁸⁴ Besonders aufschlussreich ist der dritte Aspekt, den Zabeck erwähnt. Er spricht im Kontext der Berufsbildungsreform von einer „Verschulung“, die sich auch auf die betriebliche Ausbildung erstrecke. Die Forderung der Reformer, die betriebliche Ausbildung stärker zu

279 Zabeck 1975a, S. 51–52.

280 Zabeck 1975a, S. 54.

281 Zabeck 1975a, S. 54.

282 Zabeck 1974, S. 331–332.

283 Zabeck 1974, S. 338–339.

284 Zabeck 1974, S. 339.

systematisieren, lehnt Zabeck ab. Denn der Auszubildende soll es lernen „die wirklichen Anforderungen des Berufslebens zu meistern“.²⁸⁵

Vor diesem Hintergrund ist auch Zabecks Studie zum Selbstverwaltungsprinzip im Dualen System zu sehen. In dieser Studie, die im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr von NRW entstand, geht Zabeck mit seinem Team u. a. der Frage nach, wie sich die einzelnen, konkreten Reformvorhaben auf das Ausbildungsverhalten der Betriebe auswirken. Dabei wurden folgende Reformen den Betrieben als Titel vorgelegt: „Ausweitung der Berufsschulzeit“, „Blockung des Unterrichts“, „Einführung des Berufsgrundschuljahrs“, Erhöhung der Ausbilderqualifikation“, „Strenge Gliederung d. Ausbildungsablaufs“, „Kein Einsatz in der Produktion“, „Prämienfinanzierung (Gesetzentwurf)“, „Subventionsfinanzierung“, „Fonds-Finanzierung (Edding-Kommission)“. Wenig überraschend ist das Ergebnis, dass, mit Ausnahme der Subventionsfinanzierung sich sämtliche anderen Vorschläge negativ auf die Ausbildungsbereitschaft auswirken würden.²⁸⁶

Im Jahr 1975 veröffentlichte Zabeck gemeinsam mit Winfried Schlaffke das Buch „Berufsbildungsreform – Illusion und Wirklichkeit“. Im Umfeld der Reformdebatten des Berufsbildungssystems, einschließlich des Entwurfs eines neuen Berufsbildungsgesetzes der Bundesregierung, nehmen sich die Autoren vor aufzuzeigen, welche „Gefahren“ für das „Berufsbildungssystem“ und die „Gesellschaftsordnung“ entstünden, „wenn sich engagierte Reformer, wohlmeinende Verfechter einer emanzipatorischen Pädagogik, Sozialutopisten, Herrschaftsideologen und Systemüberwinder zusammentun“.²⁸⁷ In dem von ihm verantworteten Kapitel schreibt Zabeck, dass

„die Aufgabe in der Berufsausbildung darin besteht, (1) die nachwachsende Generation in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft so zu integrieren, daß sie Bestmögliches für das Ganze zu leisten vermag (Allokation) und (2) zugleich den einzelnen so zu qualifizieren, daß es ihm möglich ist, sich auf alle künftig zu erwartenden ökonomisch-technischen Veränderungsprozesse einzustellen [...]“.²⁸⁸

Aus dieser Aufgabe leitet Zabeck die Vorstellung einer Konzeption einer Didaktik der Berufsbildung ab, die die funktionale Bindung eines Menschen durch seinen Beruf an eine Gesellschaft berücksichtigt. Über diese Funktionen schreibt er: „Bei nüchterner Orientierung an den Gegebenheiten müßte das didaktische Konzept berücksichtigen, daß die Funktionen um des Funktionierens des Ganzen willen, innerhalb von Zweckinstitutionen hierarchisch gegliedert sind“.²⁸⁹ Zabeck zitiert an dieser Stelle „Kurskorrektur“ von Karl Steinbuch. Es lohnt sich, kurz auf Steinbuch und dieses Werk einzugehen, da es aufschlussreiche Einblicke in ein bestimmtes Gesellschaftsverständnis liefert.

Nach Richard Stöss kann Steinbuch der Neuen Rechten in der BRD zugerechnet werden, er bezeichnet Steinbuch als einen „hervorragenden Autor“ dieser Gruppierung.²⁹⁰

285 Zabeck 1974, S. 340.

286 Zabeck 1975c, S. VIII.

287 Schlaffke und Zabeck 1975, S. 8.

288 Zabeck 1975b, S. 102.

289 Zabeck 1975b, S. 103.

290 Stöss 1995, S. 111.

Ursprünglich galt Steinbuch als progressiver Denker und stand der SPD nahe. Ähnlich wie Zabeck wurde er geprägt durch die Erfahrung mit in Form und Inhalt radikal auftretenden Studierenden, die seine Veranstaltungen störten. Er wandte sich ebenfalls gegen die Hochschulreformen. Der öffentliche Bruch mit der SPD konnte in einem publizierten Briefwechsel mit Willy Brandt verfolgt werden. Das 1973 erschienene Buch „Kurskorrektur“ war dann der Auftakt einer zunehmenden Hinwendung zu rechten bis rechtsextremen Positionen.²⁹¹ An der von Zabeck zitierten Stelle schreibt Steinbuch:

„Obwohl Sachverständige es längst wissen, daß arbeitsteilige Strukturen nicht anders als hierarchisch aufgebaut werden können, auch irgendwelche Alternativen weder im Osten noch im Westen bekannt sind, hat unsere zeitgenössische Gesellschaftskritik das Denkmodell ‚Hierarchie‘ so diffamiert, daß es zum handlichen Zerstörungswerkzeug in der Wirtschaft, im Staat und besonders in den Universitäten wurde. Mit diesem Manipulationswerkzeug braucht man gar nicht mehr einzugestehen, daß man dieses politische System zerstören will, man will angeblich nur ‚herrschaftsfreie Strukturen‘ aufbauen: Unser System wird damit gestört und zerstört, ohne daß man dies zugeben muß.“²⁹²

Diese systemerhaltende Präferenz zeigt sich auch in der Argumentation von Schlaffke und Zabeck. Im Grunde werden hier die Argumente noch einmal wiederholt, die Zabeck in den Jahren zuvor bereits formuliert hat, teilweise konkretisiert, teilweise erweitert.

Wie wichtig Zabeck eine hierarchisch strukturierte Gesellschaft ist, macht er im letzten der hier diskutierten Texte deutlich. Es handelt sich bei diesem Text um ein Koreferat, welches er zu Blankertz' Ausführungen über die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Sekundarstufe II gehalten hat.²⁹³ Zabeck kritisiert an dieser Position die üblichen Punkte, die er bereits in den Jahren zuvor immer wieder formuliert hat, insbesondere die Wissenschaftsorientierung. Besonders aufschlussreich sind Zabecks Ausführungen bezogen auf Blankertz' historische Kritik zum Bildungsbegriff:

„Weil es einst eine Geburtselite gab, die ihre Bestätigung durch den Besuch des Gymnasiums erfuhr, darf es eine Elite im demokratischen Staat offenbar nicht mehr geben. Weil die Berufung auf Begabungsunterschiede gelegentlich der Abschirmung höherer

291 Vgl. Guhl 2020. Die NSDAP-Mitgliedschaft Steinbuchs wurde erst spät thematisiert. Guhl zitiert aus Tagebucheinträgen, die Steinbuch während seines Kriegsdienstes als Soldat gemacht hat, in denen er sich eindeutig mit Kriegsverbrechen identifiziert und Sympathien dafür äußert. Das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) benannte daraufhin das nach Steinbuch benannte „Centre for Computing“ um, siehe hier: https://www.kit.edu/kit/pi_2023_092_kit-benennt-informati-onstechnologie-zentrum-um.php [14.01.2025]. Mit hoher Wahrscheinlichkeit wusste Zabeck von dieser Mitgliedschaft nichts, meine Ausführungen sind auch nicht dahingehend auszulegen, dass ich Zabeck den Vorwurf mache, er würde ehemalige Nationalsozialisten oder gar Kriegsverbrecher zitieren und verherrlichen. Es erscheint mir nur wichtig, auf diese neueren Erkenntnisse aufmerksam zu machen.

292 Steinbuch 1973, S. 18. Zabeck gibt in seinem Quellenverweis Seite 20 an, allerdings passt der Text dort nicht mit der Aussage Zabecks zusammen. Entweder hat Zabeck unsauber zitiert, oder er besaß eine andere Ausgabe von „Kurskorrektur“.

293 Vgl. Blankertz 1980.

sozialer Schichten dienlich war, wird sie heute zu einem untauglichen Selektionskriterium erklärt. Weil Leistung immer auch an die durch Elternhäuser bewirkten Sozialisationsunterschiede anknüpft, verfällt die auf sie bezogene Auslese dem pädagogischen Verdikt.“²⁹⁴

Die Vermutung, dass Zabeck die hier angesprochene Kritik nicht als kritikwürdig ansieht, formuliert er anschließend explizit: Man könne nicht leugnen, dass „in der Gesellschaft unterschiedliche Funktionen wahrgenommen werden müssen“. Menschen seien eben „unterschiedlich begabt“. Es gebe kein „demokratischeres Verfahren [...] als das der auf Begabung und Sozialisation gegründeten Leistungskonkurrenz innerhalb des restriktiv wirkenden Beschäftigungswesens“. Am Elitebegriff sei an sich nichts Negatives auszumachen. „Von Nivellierung“, sagt Zabeck, „halte ich gar nichts“.²⁹⁵

3.4 Schlussgedanken

Wie Zabeck in einem Brief an Kiehn 1978 ausführt, sei der Beitrag, den er in der Schmiel-Festschrift veröffentlichte, „Teil einer größeren wissenschaftstheoretischen Arbeit“, an der er schon „längere Zeit sitze“.²⁹⁶ Das bedeutet, dass der Paradigmenpluralismus, auf den Zabeck sich damit bezieht, einen längeren Vorlauf hat. Zu Beginn dieses Kapitels wurden Autoren zitiert, die den Paradigmenpluralismus in einen Zusammenhang mit Zabecks Erfahrungen in den 1970er Jahre bringen. Die Erkenntnisse, die in diesem Kapitel nun zusammengetragen wurden, bestätigen diesen Einfluss. Sein Konzept ist in einer Zeit entstanden, in der sich Zabeck offenbar stark genötigt sah, das (Berufs-)Bildungssystem, insbesondere das Duale System, gegen vermeintliche Ideologen zu schützen, um damit nicht zuletzt auch die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu verteidigen.

Zunächst ist seine Zeit in Berlin und das Berliner Hochschulgesetz zu nennen. Wie Zabeck an verschiedenen Stellen ausgeführt hat, hegte er zunächst Sympathien für die Reformbewegungen in der Bundesrepublik. Dies galt auch für das Hochschulgesetz in Berlin, denn wie er in einem Brief dem Wissenschaftssenator mitteilte, glaubte er zunächst, dass die Konzeptionen aus dem Berliner Universitätsgesetz „brauchbar“ seien. Doch er habe seine Meinung „aufgrund breiter Erfahrungen sehr rasch korrigiert“.²⁹⁷

Der Paradigmenpluralismus könnte damit auch in einen Zusammenhang mit dem Berliner Hochschulgesetz gebracht werden. So verstanden, wäre der Paradigmenpluralismus dann eine Reaktion auf das Hochschulgesetz. Sowohl bezogen auf das Hochschulgesetz als auch auf den Paradigmenpluralismus spricht Zabeck von einem „Rahmen“, der durch die jeweilige Konzeption konstruiert wird.²⁹⁸ Die Erfahrungen in Berlin haben Zabeck gezeigt, dass der Rahmen grundsätzliche Konstruktionsfehler enthält, die es unmöglich machten, die gesteckten Ziele zu erreichen. Daher baute Zabeck den Paradigmenpluralismus auf ganz anderen Prämissen auf. Zabeck sah in den Verhältnissen,

294 Zabeck 1980b, S. 32.

295 Zabeck 1980b, S. 32–33.

296 Zabeck an Kiehn, 09.06.1971.

297 Zabeck an Wissenschaftssenator Werner Stein, 25.08.1972.

298 Zabeck 2009, S. 135; Zabeck an Wissenschaftssenator Werner Stein, 25.08.1972.

die an den Berliner Hochschulen herrschten, die „Feinde von Pluralität und Liberalität“, wie er an Kiehn schrieb, durch das Hochschulgesetz gestärkt. So schrieb Zabeck ebenfalls an Kiehn über den beruflichen Werdegang seines Assistenten Neumann, dieser sei „durch das idiotische Fachhochschulgesetz viel zu früh Professor geworden“ und würde nun einen „orthodox-marxistischen Kurs“ im „Freiraum der Universität“, d. h. „ohne Leistungsdruck“, fahren.²⁹⁹ Die „Feinde“ konnten, so gedeutet, nicht nur durch die Hochschulgesetzgebung an die Hochschulen strömen, sondern es gelang ihnen damit auch der Zugang zur Erziehungswissenschaft. Zabeck könnte daher den Paradigmenpluralismus so konstruiert haben, dass er diese „Feinde“ rational begründet ausschließt.

In den 1970er Jahren entwickelte sich Zabeck zu einem profilierten Erziehungswissenschaftler, der seine Überzeugungen auch in bildungspolitischen Debatten vertrat. Er entwickelte Positionen, die man durchaus als konservativ bezeichnen kann, auch wenn er diese Zuschreibung ablehnte. Diese Ablehnung ist letztlich auch als ein weiteres Indiz zu deuten, um seine Zuordnung zu den konservativen 45ern, d. h. die „integrative republicans“, behaupten zu können. Auch wenn Zabeck sich wohl selbst nicht so gesehen hat, lassen die Darstellungen aus Abschnitt 3.3 durchaus auf das Bild eines Erziehungswissenschaftlers schließen, dem man Attribute wie konservativ bis reaktionär zuschreiben könnte.

Diese Einschätzung ist aber bei näherer Betrachtung zu pauschal. Wie in Abschnitt 3.2 zum BFW diskutiert, kann die politische Ideologie dieser Professoren und Intellektuellen wohl eher mit dem Begriff Liberalkonservatismus beschrieben werden. Dieser Begriff ist auch deshalb besser, weil zum einen die 45er, wie gezeigt, die altkonservativen Theoreme im Lichte der neuen liberalen demokratischen Staatsverfassung weiterentwickelten, und weil zum anderen mit der Bezeichnung des Reaktionärs eine bestimmte Vorverurteilung und Wertung einhergeht, die zwar in gewisser Weise zutrifft, aber den Blick auf die für das wissenschaftliche Verstehen notwendigen Feinheiten verstellt.

So muss wohl noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Studierendenproteste kein von den BFW-Professoren hochstilisiertes Randphänomen gewesen sind. Die Qualität der Aktionen sowie die zur Schau gestellte Radikalität deuteten darauf hin, dass sie ernst genommen werden wollten.³⁰⁰ Die BFW-Professoren taten dies, allerdings wurde dadurch bald ein „Phantomkampf“ ausgefochten, und im Fall der NoU-Professoren, die an der Freien Universität Berlin und anderen Westberliner Hochschulen Fronstadterfahrung und „Kalte-Krieg-Ideologie“ unmittelbar erlebt haben, wurde dieser Kampf bis hin zu radikalen Maßnahmen wie den Schwarzen Listen geführt. Mit aller Macht sollte ein Rückfall in die Theorietradition des Deutschen Idealismus verhindert werden, der, so glaubten die BFW-Professoren, bereits überwunden schien. So drückt sich die antiidealistische Grundhaltung der BFW-Professoren aus.³⁰¹

Die gegebenen Verhältnisse, die bestehende politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Ordnung, die, wie diskutiert, für diese Generationseinheit als erhaltenswert galt, werden von Zabeck in deutlichem Ton verteidigt. Nahezu jede Forderung aus dem

299 Zabeck an Kiehn, 06.10.1971.

300 Wehrs 2014, S. 477.

301 Wehrs 2014, S. 479–480.

linken Spektrum der Erziehungswissenschaft, diese Verhältnisse kritisch zu analysieren, beargwöhnt er als Umsturzversuch der demokratischen Ordnung. Während bei Blankertz Aussagen stehen, die das Ende des Dualen Systems fordern, zeigt sich Zabeck grundsätzlich zufrieden mit dem System, dessen Schwächen, wenn überhaupt, nur durch Einzelfälle offenbar würden. Für Zabeck geht es darum, die nachwachsende Generation an die bestehenden Verhältnisse bestmöglich heranzuführen, damit sie ein selbstbestimmtes Leben führen könnten. 1976 deutete Dörte Brinkmann Zabecks bis dahin erschienene Schriften, insbesondere zum Theorie-Praxis-Verhältnis, als Plädoyer für „nicht begründete Notwendigkeiten der Systemerhaltung“, indem Zabeck die Individuen „auf ihre Funktion zur Erhaltung des Subsystems Wirtschaft hin definiert“. ³⁰²

Zabecks Hinwendung zum Liberalkonservatismus zeigt sich auch in den Quellen, die er für seine Argumentation dieser Zeit nutzt. Denn Karl Steinbuch ³⁰³ ist nicht der einzige Autor aus dem besagten neurechten Lager, den Zabeck für seine berufsbildungstheoretische Argumentation heranzieht. Helmut Schelsky zählt hierzu ³⁰⁴ genauso wie Hans Freyer ³⁰⁵ und Arnold Gehlen. ³⁰⁶ Es waren insbesondere Gehlen und Schelsky, auf die sich die Liberalkonservativen stützten, dabei aber eine „adaptive Transformation konservativer Theoreme an liberale Verfassungsrealitäten“ durchführten. ³⁰⁷

Doch auch die Verwendung des Ausdrucks „Tendenzwende“ deutet eine liberalkonservative Überzeugung Zabecks an. Im Vorlesungsskript von 1980 heißt es etwa:

„Das öffentliche Interesse an der Lösung der von der emanzipatorischen Pädagogik aufgeworfenen oder aufgenommenen Probleme geht seit einiger Zeit zurück. Das hängt u. a. auch damit zusammen, daß sich mit einer Veränderung des politischen und des ökonomischen Klimas andere Fragen in den Vordergrund geschoben haben. Die Rezession der Jahre 1974/75 und die sich an sie anschließenden krisenhaften Erscheinungen führten zu einer ‚Tendenzwende‘ im öffentlichen Bewußtsein.“ ³⁰⁸

Weiter heißt es: „Der Wert von Stabilität und Funktionalität der Gesellschaft pflegt erst in Krisenzeiten voll gewürdigt zu werden.“ ³⁰⁹ Diese Aussagen sind auch nahezu druckgleich im Haupttext zum Paradigmenpluralismus zu finden. ³¹⁰

Dabei ist zu beachten, dass der Ausdruck „Tendenzwende“ konservativer Provenienz ist. ³¹¹ Dieser Ausdruck wurde zum Sinnbild für die reformskeptische und auch -feindliche Haltung, die sich in den 1970er Jahren auch in der Öffentlichkeit begann, breit zu

302 Brinkmann 1976, S. 15–16.

303 Den Zabeck auch in seinem Aufsatz über die „Gefahr einer Politisierung der Handelslehrerbildung“ heranzieht, Zabeck 1972d, S. 371.

304 Zabeck 1975b, S. 118; Zabeck 1974, S. 334; Zabeck 1973b, S. 571; Zabeck 1973a, S. 33; Zabeck 2010a, S. 205; Zabeck 1982, S. 76; Zabeck 1972d, S. 375–376.

305 Zabeck 1973b, S. 571; Zabeck 1982, S. 76; Zabeck 1998, S. 180.

306 Zabeck 1973b, S. 571; Zabeck 2010a, S. 204–205; Zabeck 1982, S. 76.

307 Hacke 2006, S. 293.

308 Zabeck 1980c, S. 85.

309 Zabeck 1980c, S. 85; diese Stelle findet sich auch in Zabeck 1978b, S. 317.

310 Zabeck 1978b, S. 317.

311 Wehrs 2010, S. 91; Hacke 2006, S. 104–108.

machen. Linke Intellektuelle sahen sich daher genötigt, vor dem Hintergrund dieses Begriffs vor einer restaurativen Bewegung zu warnen. So mussten viele Reformen, insbesondere in der Bildungspolitik, aufgrund des öffentlichen Drucks und flankiert durch konservative Stimmen, revidiert und zurückgenommen werden.³¹² Es waren also nicht unbedingt, wie Zabeck es darstellt, die ökonomischen Krisen der 1970er Jahre, die zu einem Wandel der öffentlichen Meinung führten, sondern auch die immer lauter werdenden Stimmen konservativer Kommentator:innen.

Auch wenn eine Reduzierung zur Erklärung der Handlungen der BFW-Professoren auf ihre Verbitterung über den Verlust von Privilegien zu simpel erscheint,³¹³ darf die Wahrnehmung einer Gefahr des Verlustes von Einfluss und Deutungshoheit seitens der liberalkonservativen Intellektuellen nicht vergessen werden. Axel Schildt deutet daher die Aktivitäten liberalkonservativer Intellektueller als Ausdruck einer von dieser Gruppe wahrgenommenen Hegemoniekrise.³¹⁴

312 Wehrs 2010, S. 91–93.

313 Wehrs 2014, S. 477–478.

314 Schildt 2004, S. 478.

