

Blömeke, Sigrid (2000): Friedenserziehung in der Weimarer Republik. Eine historisch-biographische Analyse zum Lehrerdasein in der ‚pädagogischen Provinz‘. In: Dust, Martin/ Sturm, Christoph/ Weiß, Edgar (Hrsg.): Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim. Kiel: Peter Götzelmann, S. 15-46 [Seitenzahlen bitte dem Originaldokument zufolge zitieren]

Sigrid Blömeke

## **Friedenserziehung in der Weimarer Republik**

Eine historisch-biographische Analyse zum Lehrerdasein in der ‚pädagogischen Provinz‘

Neben Anpassungstendenzen und aktivem Eintreten für nationalsozialistische Ideen lassen sich in Deutschland bis weit in die Zeit des Nationalsozialismus hinein demokratische Traditionslinien und widerständiges Verhalten nachweisen. Pazifistische Überzeugungen können als *ein* Element davon angesehen werden.<sup>1</sup> In den letzten fünfzehn Jahren sind verstärkt Darstellungen und Biographien erschienen, die speziell die NS-Gegnerschaft von Lehrerinnen und Lehrern zum Gegenstand haben. Sie zeigen, dass die Erforschung dieses Themas große Fortschritte gemacht hat<sup>2</sup> – häufig allerdings räumlich auf deutsche Großstädte wie Berlin und Hamburg beschränkt.

Für den ländlichen Raum gilt der Nachweis von NS-Gegnerschaft – generell, aber auch der von Lehrerinnen und Lehrern – aus verschiedenen (z. T. forschungspragmatischen) Gründen weniger: Zum Einen gibt es genügend Anhaltspunkte dafür, dass die Bereitschaft, sich gegen obrigkeitstaatliche Anordnungen offen aufzulehnen, auf dem Land tatsächlich geringer war.<sup>3</sup> Dies hängt mit sozialstrukturellen Gegebenheiten zusammen (nur geringer Arbeiteranteil), aber auch mit der religiösen Prägung der noch weitgehend geschlossenen sozialen Milieus.<sup>4</sup> Der NSDAP gelang es zudem, die auch auf dem Land vorhandenen

---

<sup>1</sup> vgl. z. B. Wette 1991, Benz 1988, Donat / Holl 1983; vgl. zur konzeptionellen Unterscheidung von gewaltfreiem Widerstand als Ausdruck des Pazifismus bzw. aufgrund fehlender Waffen Semelin 1995

<sup>2</sup> vgl. z. B. Amlung 1999 als umfassende Biographie einer Einzelperson (Adolf Reichwein), vgl. van Dick 1988 und 1990 sowie Hochmuth / de Lorent 1985 mit zahlreichen auf Interviews gestützten Kurzporträts, vgl. Lehberger / Rothenberg 1986 als Darstellung der illegalen „Interessengemeinschaft oppositioneller Lehrer“ (IOL) und vgl. Keim 1997, S. 313ff. als Überblicksdarstellung

<sup>3</sup> vgl. z. B. Schnabel 1994 für Baden und Württemberg, Broszat / Fröhlich / Grossmann 1981 für Bayern, Schwartz 1992 für Rheinland und Westfalen, Fasse 1996 für das Münsterland, Blömeke / Bracht / Kemper 1988 für Brilon und bilanzierend Schmiechen-Ackermann 1997. Falter u. a. arbeiten anhand von Wahlanalysen heraus, dass die Zustimmung zur NSDAP auf dem Land eher höher war als in der Stadt und dass sich diese Diskrepanz zum Ende der Weimarer Republik hin verschärfte (vgl. Falter / Lindenberger / Schumann 1986, S. 200).

<sup>4</sup> Den Wahluntersuchungen Falters u. a. (s. o. Anm. 3) ist über die Stadt-Land-Differenzierung hinaus zu entnehmen, dass die Zustimmung zur NSDAP in protestantisch geprägten Regionen eher höher war als in konfessionell gemischten oder katholisch geprägten Gegenden. Im Fall des Katholizismus griff die NS-Regierung nach einer ersten Phase der gegenseitigen Duldung die Geschlossenheit des Milieus zwar an, Kirche und katholische Bevölkerung setzten sich auch zur Wehr, so dass auf den ersten Blick der Eindruck einer generellen Gegnerschaft entsteht, die ergriffenen Protestformen gingen allerdings über „Selbstbewahrung“ (Schulte-Umberg 1996, S. 125) häufig nicht hinaus.

ökonomischen, sozialen und Generationenkonflikte zu bündeln und für sich zu nutzen.<sup>5</sup> Zum Anderen ist der Nachweis schwieriger, da die für das Land eher typischen weniger offenen Formen der Gegnerschaft – als Dissens, Resistenz, Verweigerung oder Nonkonformität zu bezeichnen – nur in seltenen Fällen sichtbare „Spuren“ für die spätere Geschichtsschreibung hinterließen.<sup>6</sup>

Im folgenden Beitrag soll daher exemplarisch das Leben eines Gymnasiallehrers in der ‚pädagogischen Provinz‘ (Goethe, Wilhelm Meister<sup>7</sup>) nachgezeichnet werden, in dem widerständiges Handeln erkennbar wird. Die NS-Gegnerschaft des katholischen Westfalen Josef Rüter sowie seine pazifistischen und christlich-sozialistischen Ideen sind aufgrund der für einen Nicht-Wissenschaftler und Landbewohner ungewöhnlich umfangreichen publizistischen Tätigkeit gut dokumentiert – in ca. 300 kürzeren und längeren Veröffentlichungen sowie weiteren 60 unveröffentlichten Manuskripten, die den Kern der folgenden Darstellung bilden. Die schriftlichen Zeugnisse wurden ergänzt durch Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und eine Durchsicht relevanter Aktenbestände in den (Haupt-)Staatsarchiven Düsseldorf und Münster, in den Stadtarchiven Brilon und Paderborn sowie im Schularchiv des Gymnasiums Petrinum Brilon. Erkenntnisleitendes Interesse der Studie ist zum Ersten die *Rekonstruktion der Entwicklung* des Gymnasiallehrers – konzentriert auf die schulische und außerschulische Auseinandersetzung mit den Themen Krieg und Frieden – als Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Ich orientiere mich dabei an einem Verständnis von „Biographien als Lern- und Bildungsgeschichten im Spannungsfeld individueller Voraussetzungen und gesellschaftlicher Determinanten“<sup>8</sup>, wie es Krüger formuliert hat. Methodisch erfolgt die Rekonstruktion durch eine Triangulation von nicht-reaktiven – historisch-hermeneutische Auswertung vorhandener Materialien – und reaktiven – qualitative Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen – Verfahren mit dem Ziel einer „Perspektivenanreicherung“<sup>9</sup>, um die Schwächen der jeweiligen Verfahren wirkungsvoll zu kontrollieren. Zum Zweiten soll insbesondere die Frage der *Relation von gesellschaftspolitischer Orientierung und unterrichtlicher Praxis* im Leben Josef Rüthers untersucht werden – pointiert in der Frage danach, ob die gravierenden

---

<sup>5</sup> vgl. Schwartz 1996, S. 189. Schwartz folgert für Westfalen: „Ländliche Elitenresistenz richtete sich daher nie gegen ‚die‘ NS-,Herrschaft‘ an sich, sondern stets gegen sozial unerwünschte ‚Teilherrschaft‘ vor Ort.“ (ebd., S. 241) Es handelte sich also wie im Fall der katholischen Kirche um die Wahrung eigener Interessen. Schlögl, Schwartz und Thamer machen entsprechend darauf aufmerksam, dass soziale Konflikte zum Alltag einer jeden Gesellschaft gehören. Führte ihre Aufdeckung auch für die NS-Zeit in der Geschichtsschreibung in den 80er Jahren zunächst zu einem „regelrechten Paradigmenwechsel“ (Schlögl / Schwartz / Thamer 1996, S. 23), indem massive Vorbehalte gegen den Nationalsozialismus vermutet wurden, ist derzeit eher wieder eine vorsichtigere Einschätzung zu verzeichnen, da die Konflikte als „wenig herrschaftsbegrenzend“ (ebd.) eingestuft werden.

<sup>6</sup> vgl. z. B. Paul 1994 und 1997, Steinbach 1994a und Steinbach 1994b mit begrifflichen Klärungen der verschiedenen Formen von Auflehnung und einer Einordnung der jeweiligen Bedeutung der unterschiedlichen Verhaltensweisen für die Rezeptionsgeschichte

<sup>7</sup> vgl. Goethe 1820/1967, 2. Buch

<sup>8</sup> Krüger 1995, S. 46

<sup>9</sup> Marotzki 1995, S. 80

Veränderungen auf der Ebene der (kognitiven) Einstellungen Auswirkungen auf die Handlungsebene als Lehrer hatten.

Nach einem kurzen Abriss der für die Untersuchung dieser beiden Erkenntnisinteressen wichtigsten Lebensstationen Josef Rütters erfolgt eine – erneut kurze – Darstellung seiner Auseinandersetzung mit den Themen Krieg und Frieden im Kaiserreich, die als konservativ-kulturkritisch bezeichnet werden kann. Umfassender werden dann seine friedenserzieherischen Vorstellungen in der Weimarer Republik sowie im Nationalsozialismus und seine pädagogische Praxis als Lehrer, in der außerschulischen Jugendarbeit und in der Lehrerfortbildung erforscht, bevor schließlich eine Einordnung der gewonnenen Erkenntnisse in die zeitgenössische Diskussion vorgenommen wird und Schlussfolgerungen gezogen werden.

### **Kurzbiographie<sup>10</sup>**

Josef Wilhelm Rütter wurde 1881 in Assinghausen bei Olsberg – einem Dorf mit ca. 600 Einwohnern – als ältestes von vier Kindern geboren und wuchs im bäuerlich-mittelständischen Milieu des katholischen Sauerlandes auf. Sein Vater war von Beruf Händler und starb 1888 auf einer Verkaufsreise im Alter von nur 35 Jahren. Nach Abschluss der katholischen Volksschule besuchte Rütter das Gymnasium Theodorianum in Paderborn mit Unterbringung im angeschlossenen Konvikt. 1901 legte er das Abitur ab, woran sich ein Theologiestudium anschloss, das er 1904 mit der theologischen Prüfung beendete. Aufgrund von Zweifeln an seiner Berufswahl absolvierte Josef Rütter anschließend noch ein Lehramtsstudium an der Universität Münster, das er 1906 im Alter von 25 Jahren mit der ersten Staatsprüfung in den Fächern katholische Religionslehre, Philosophie, Deutsch, Latein und Griechisch abschloss. Die zweite Ausbildungsphase – das Seminarjahr – und das folgende Probejahr leistete Rütter an seinem ehemaligen Gymnasium in Paderborn ab, bevor er von 1909 an eine Stelle als Lehrer am Gymnasium Petrinum in Brilon – einer für westfälische Verhältnisse mit rund 500 Schülern relativ großen Schule – innehatte.

Im Ersten Weltkrieg verrichtete Josef Rütter von Anfang 1916 (bereits 35jährig) bis Mitte 1917 Kriegsdienst, aufgrund dessen er seine bisher als konservativ-kulturkritisch zu kennzeichnenden Ansichten radikal änderte, und zwar hin zu pazifistischen und – infolge seiner Analyse des Militarismus als Ausgeburt des Kapitalismus – christlich-sozialistischen Vorstellungen. Diese arbeitete er im Laufe der Weimarer Republik auch publizistisch aus. Der Beginn des Nationalsozialismus bedeutete einen erneuten gravierenden Einschnitt für das Leben Rütters. Wenn auch für das Sauerland einzelne Zwangsmaßnahmen gegen

---

<sup>10</sup> nähere Einzelheiten s. Blömeke 1992

andere Lehrer (z. B. Strafversetzungen) bekannt sind, ist doch festzuhalten, dass Josef Rüter als einziger Lehrer im weiten Umkreis 1933 gänzlich aus seinem Beruf entlassen wurde. Mittellos und ständig von der Gestapo bedrängt versteckte er sich in seiner Waldhütte und überlebte die NS-Zeit gesundheitlich schwer angeschlagen. Nach 1945 engagierte sich Rüter im „Bund christlicher Sozialisten“ und später bei „Pax Christi“ gegen die Remilitarisierung der Bundesrepublik. Er bemühte sich stark, aber letztlich erfolglos um eine grundsätzliche Entnazifizierung des öffentlichen Dienstes im Sauerland. Was seine eigene Rehabilitation als Gymnasiallehrer anbetraf, wurden Rüter zwar die NS-Jahre als Dienstjahre anerkannt, so dass er eine angemessene Pension erhielt, eine von ihm geforderte Nachzahlung der in den zwölf Jahren verlorenen Bezüge wurde ihm aber – entsprechend der bundesdeutschen Gesetzgebung – verweigert. Mit zunehmendem Alter litt Josef Rüter als Folge der Erlebnisse in der NS-Zeit immer stärker unter einem Verfolgungstrauma. Er starb am 16. November 1972 im Alter von 91 Jahren.

### **Lehrerdasein im Kaiserreich**

Im Kaiserreich vertrat Rüter typisch konservativ-kulturkritische Positionen, in Industrialisierung und Aufklärung sah er die Ursache des Zerfalls der deutschen Kultur.<sup>11</sup> Rüter war leidenschaftlicher Anhänger der Monarchie und erteilte gesellschaftlich-politischem Pluralismus eine deutliche Absage, da dieser zu „Klassen- und Parteienhass“<sup>12</sup> führe. Ebenso wandte er sich gegen jegliche Lockerung gesellschaftlicher Zwänge und forderte eine Erneuerung Deutschlands vom Land und aus der Religion heraus.<sup>13</sup> In pädagogischer Hinsicht ist die Härte auffällig, die Rüter für den Umgang mit den seiner Meinung nach „verweichlichten und arbeitsscheuen“<sup>14</sup> Schülern forderte. Mit ‚eiserner Disziplin‘, ‚Opfer‘, ‚Zucht‘ und ‚Strenge‘ – wiederkehrende Termini aus der sogenannten ‚Katheders‘-Pädagogik<sup>15</sup>, die sich in vielen seiner Aufsätze finden – sollte den Schülern Demut und Leidenschaft beigebracht werden, da nur so das Kulturniveau in Deutschland wieder angehoben werden könne. Reformpädagogische Ansätze lehnte Josef Rüter nicht nur ab, sondern machte sie verantwortlich für die seines Erachtens krisenhafte politisch-gesellschaftliche Situation, da so „jene Verweichlichung in unser Volk“ gebracht worden sei,

---

<sup>11</sup> vgl. Rüter 1911, S. 10

<sup>12</sup> Rüter 1910a, S. 223

<sup>13</sup> vgl. Rüter 1911

<sup>14</sup> Rüter 1915, S. 132

<sup>15</sup> Der Begriff wird hier im Sinne Hans-Jochen Gamms als Topos für eine spezifische pädagogische Denkrichtung benutzt, die auf eine Stabilisierung der monarchistischen Gesellschaftsordnung zielte (vgl. Gamm 1972 und 1987), und nicht im Sinne Tenorths als Synonym für die Universitätspädagogik (vgl. Tenorth 1986).

„die kein festes Anfassen mehr vertragen kann“<sup>16</sup>; das „lächerliche“ Verlangen nach der Achtung vor dem Kind sei die „Bankrotterklärung unseres Zeitalters“<sup>17</sup>. Die – häufig literarisch vorgetragene<sup>18</sup> – zeitgenössische Kritik an der Schule tat Rütther als „Pest der Literatur“ und „Produkt vormals durchgefallener oder sitzengebliebener Gymnasiasten“<sup>19</sup> ab.

In diesen Äußerungen, die sich mit weiteren Zitaten belegen lassen, mischen sich konservativ-kulturkritische Vorstellungen mit katholisch-patriarchalischen Askese- und Gehorsamsforderungen, die denen seiner Lehrerkollegen am Briloner Gymnasium entsprechen<sup>20</sup> und die sich auch in Rütthers Idealbild von Schule wiederfinden. Seinen ständischen Gesellschaftsvorstellungen entsprechend forderte er eine Trennung von niederem und höherem Schulwesen, wobei das (humanistisch ausgerichtete) Gymnasium einer kleinen Elite vorbehalten war, die über eine Beschäftigung mit der Antike zur Religiosität erzogen werden sollte.<sup>21</sup> Zudem seien – als zweiter Funktion antiker Unterrichtsthemen – die dort präsentierten Helden „leuchtende Beispiele heroischer Vaterlandsliebe“<sup>22</sup>.

Das Bildungsziel lag für Josef Rütther in der Vervollkommnung der Persönlichkeit – nicht alle Fähigkeiten der Schüler erschienen ihm allerdings der Ausbildung wert: Sport sollte nicht übertrieben werden, und auch für Romane durften sie sich nicht interessieren. Überhaupt sollte insgesamt nicht zuviel an Wissen vermittelt werden, da sich „nicht alles für alle schickt“ und ein Zuviel „eine Gefahr für seinen Träger und weiterhin für die Allgemeinheit“<sup>23</sup> werden könne. Im Hinblick auf die Lehr-Lernformen erteilte Rütther erneut reformpädagogischen Ansätzen eine deutliche Absage; Lernen habe rezeptiv zu geschehen, da die Schüler sonst nicht die richtige Demut lernen würden.<sup>24</sup>

Den Ersten Weltkrieg begrüßte Rütther – folgerichtig und im Verein mit der Mehrheit der deutschen Intellektuellen<sup>25</sup> – als Chance einer „Erneuerung unseres Volkes im Geiste der Sittlichkeit und Wahrhaftigkeit“<sup>26</sup>. Deutlich festzustellen sind die Auswirkungen der Kriegsbegeisterung auf seine schulische Tätigkeit. Für 14 Schüler der Oberprima, die sich bei Kriegsbeginn spontan freiwillig zum Militärdienst gemeldet hatten, wurde kurzfristig ein

---

<sup>16</sup> Rütther 1915, S. 115

<sup>17</sup> Rütther 1911, S. 281

<sup>18</sup> vgl. z. B. Herman Hesses „Unterm Rad“ (Erstausgabe 1906), Heinrich Manns „Professor Unrat“ (1905) und Robert Musils „Zögling Törleß“ (1906); prominente erziehungswissenschaftliche Kritik an der Schule kam beispielsweise von Budde 1911, Deiters 1915, Foerster 1910, Gaudig 1904, Tews 1910 und Wyneken 1914.

<sup>19</sup> Rütther 1911, S. 295; für Zeitgenossen wie Friedrich Paulsen und Rudolf Lehmann stimmte die Schulkritik mit der Realität ebenfalls nicht überein, sondern wurde als Modethema der Literatur angesehen (vgl. Drewek 1995, S. 323ff.), vgl. als grundsätzliche Auseinandersetzung mit der literarischen Schulkritik Grunder 1999 und Solzbacher 1993.

<sup>20</sup> vgl. Knepper-Babilon 1994, S. 196ff.

<sup>21</sup> vgl. Rütther 1910a, S. 225

<sup>22</sup> Rütther 1910b, S. 311

<sup>23</sup> Rütther 1911, S. 280

<sup>24</sup> vgl. Rütther 1913, S. 205

<sup>25</sup> vgl. Flasch 2000

<sup>26</sup> Rütther 1915, S. 1

Notabitur angesetzt, für das Rütter die Deutsch-Themen stellte. Die Aufgaben lauteten: 1. „Dulce et decorum est pro patria mori“, 2. „Wie kam es, dass Friedrich der Große im Siebenjährigen Krieg aus dem ungleichen Kampf als Sieger hervorging?“ und 3. „... des Todes ruhendes Bild steht nicht als Schrecken dem Weisen und nicht als Ende dem Frommen“.<sup>27</sup> Obwohl in anderen Jahren immer eine hohe Zahl an Schülern durchfiel, bestanden in diesem Durchlauf alle Schüler das Abitur im Fach Deutsch. Schwache Aufsätze charakterisierte Rütter zwar als solche, wertete sie aber trotzdem als ‚genügend‘. Die 14 Schüler hatten alle das Friedrich-Thema gewählt und dieses in derselben Anlage bearbeitet: in Parallelisierung zur gegenwärtigen Situation des Deutschen Reichs. Dies war von Rütter auch erwartet worden, wie seinen Kommentaren zu entnehmen ist.<sup>28</sup>

### **Pazifistische und christlich-sozialistische Vorstellungen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus**

Am 4. Januar 1916 wurde Josef Rütter im Alter von 35 Jahren zum Kriegsdienst einberufen. Es war sein erstes direktes Erleben des deutschen Militärs, da er zuvor aus gesundheitlichen Gründen von der allgemeinen Wehrpflicht befreit gewesen war. Die Kriegserfahrungen veränderten seine bisherigen Vorstellungen radikal. Rütter rieb sich v. a. an zwei Dingen: an der Diskrepanz zwischen der staatlichen Kriegspropaganda und den tatsächlichen militärischen Erfolgen sowie an der Forderung des totalen Gehorsams für die einzelnen Soldaten. Er saß zahlreiche Arreststrafen ab, da er sich widersetzte, wenn er einen Befehl für unsinnig hielt.<sup>29</sup> Rütter formuliert rückblickend:

„Es war eine Welt, in der ich mich weder intellektuell noch moralisch und seelisch zurechtfinden konnte und in der ich in eine Krise geriet, in der mein Gefühl für die Ohnmacht der Ohnmächtigen zur Leidenschaft und gegen die Mächtigen zu Hass (zu; S. B.) werden drohte.“<sup>30</sup>

Die in der Weimarer Republik erschienenen Schriften Josef Rütters spiegeln seine Neuorientierung wider: An die Stelle rückwärts gewandter gesellschaftlicher Vorstellungen in Anlehnung an den mittelalterlichen Ständestaat trat ein christlich-sozialistisches Gesellschaftsbild, fundiert in der christlichen Naturrechtslehre.<sup>31</sup> Kritik am Kapitalismus und die Forderung nach einer Bodenreform spielten dabei eine zentrale Rolle, da Rütter im kapitalistischen Wirtschaftssystem eine der zentralen Kriegsursachen sah. Revolutionen lehnte er allerdings ab; Veränderungen sollten über staatliche Reformen erfolgen, da er

---

<sup>27</sup> vgl. SchA GymBri. Reifeprüfung im Herbsttermin 1914 (Notprüfung)

<sup>28</sup> vgl. ebd.

<sup>29</sup> vgl. PAB. Schreiben Hennecke

<sup>30</sup> Rütter 1961, S. 41

<sup>31</sup> vgl. Rütter 1920

fürchtete, dass in der Folge eines Umsturzes eine sozialistische Gesellschaftsordnung ohne christliche Prägung errichtet werden würde.<sup>32</sup>

Der Kapitalismus war für den Gymnasiallehrer untrennbar mit Militarismus verbunden, da Staat und Kapital nach (politischer bzw. ökonomischer) Expansion strebten und dafür ein friedensbedrohendes Bündnis eingingen. In diesem schütze der Staat die Interessen des Kapitals mit „Millionenheeren und Riesenflotten“<sup>33</sup>, wofür das Volk den Preis zu zahlen habe. Am Beispiel des Ersten Weltkriegs analysiert er das Vorgehen: Um die Akzeptanz eines möglichen Krieges zu gewährleisten, sei über die Erziehung ein Verständnis von Vaterlandsliebe verbreitet worden, das „Überpatriotismus“ und „Staatsvergötterung“ beinhaltet habe.<sup>34</sup> Zudem sei mit der allgemeinen Wehrpflicht – von Rütger fortan als „moderne Sklaverei“ bezeichnet, da der Eintritt in das Militär gleichbedeutend mit einer „bedingungslosen Übergabe in den Willen anderer“<sup>35</sup> sei – ein zweites Instrument der Kriegsvorbereitung geschaffen worden. Rütger bezog damit eine Position, die im revanchistischen Klima der Weimarer Republik selten war, erkannte er doch zumindest eine deutsche *Mitschuld* am Ausbruch des Ersten Weltkrieges an, was für das rechte und mittlere Parteienspektrum (auch für das Zentrum) inakzeptabel war und lediglich bei Teilen der Sozialdemokratie – wenn auch zögernd, wie die Kriegsschulddiskussion auf dem Parteitag 1919 zeigt – auf Zustimmung stieß.<sup>36</sup> Demonstrativ verbrannte Rütger entsprechend 1921 seine Wehrpapiere und tat dies auch öffentlich kund.<sup>37</sup> Ein solcher Schritt wurde in dieser Zeit von einer Reihe kritischer Katholiken vorgenommen, vor allem von Mitgliedern des Windthorstbundes und von radikal-pazifistischen Gruppen. Er galt als aktives Bekenntnis zur Kriegsdienstverweigerung und gegen die Wiedereinführung einer allgemeinen Wehrpflicht. Ausdruck seiner pazifistischen Grundhaltung ist auch die Gründung einer Ortsgruppe des „Friedensbundes deutscher Katholiken“ – dem die Amtskirche sehr reserviert gegenüberstand<sup>38</sup> – Mitte der 20er Jahre in Brilon, für den er eine Reihe von öffentlichen Veranstaltungen organisierte.<sup>39</sup> Zusammen mit seinem Bruder Theodor konnte Josef Rütger prominente Referenten gewinnen und vor Ort ein Klima schaffen, das dem Thema Krieg und Frieden gegenüber offen war, so dass z. T. mehrere Hundert Zuhörerinnen und Zuhörer gewonnen werden konnten, in einem Fall – im Herbst 1924 – erreichte ein Vortrag des

---

<sup>32</sup> vgl. Rütger 1919a

<sup>33</sup> ebd., S. 90

<sup>34</sup> ebd., S. 86f.

<sup>35</sup> ebd., S. 91

<sup>36</sup> zur Kriegsschulddiskussion vgl. insbesondere Fischer 1983 und 1984, Geiss 1985 und Heinemann 1983

<sup>37</sup> vgl. StA MS. PSK: R29

<sup>38</sup> vgl. Riesenberger 1976, S. 45; vgl. zum FdK auch Riesenberger 1981 und Donat / Holl, 1983, S. 140ff.

<sup>39</sup> vgl. PAF. Katholische Friedensarbeit im Sauerland

Ehrenpräsidenten des FdK und Theologen Prinz Max von Sachsen sogar fast 1.000 Personen.<sup>40</sup>

In innenpolitischer Hinsicht löste sich Rüter frühzeitig von seinen monarchistischen Vorstellungen. Er erkannte die Weimarer Republik als Staatsform und auch die in Teilen des Katholizismus umstrittene Verfassung an:

„Das Volk hat sich eine freiheitliche Verfassung gegeben, die sich neben allen Verfassungen der Welt, mag sie auch ihre Mängel haben, sehen lassen kann.“<sup>41</sup>

Parteilosophisch verortete sich Rüter im Umfeld des Zentrums, weil es einen politischen und wirtschaftlichen Ausgleich der unterschiedlichen Interessen in der Bevölkerung anstrebte und keine gesellschaftliche Klasse einseitig bevorzugte.<sup>42</sup> Er wurde Anfang 1919 Mitglied des Kreisvorstands dieser Partei und Stadtverordneter, Mitte 1919 sogar Mitglied des Magistrats – der Verwaltung – der Stadt Brilon, wofür er zum Teil vom Schuldienst beurlaubt wurde.<sup>43</sup> Darüber hinaus engagierte sich Rüter im örtlichen „Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold“, dessen zweiter Beisitzer er war. Auf überregionaler Ebene gehörte Rüter zum Vorstand des Windthorstbundes der Provinz Westfalen. Die Neuorientierung in politisch-gesellschaftlicher Hinsicht war auch mit einer Änderung des Lebensstils von Josef Rüter verbunden, indem er zum Nichtraucher, Anti-Alkoholiker und Vegetarier wurde<sup>44</sup>, worin sich Elemente der sogenannten ‚Neulebensbewegung‘ spiegeln.

Zum Bruch in der Verortung Josef Rüthers im traditionellen Parteienspektrum kam es 1928. Schon die Wahl des Generalfeldmarschalls des Ersten Weltkriegs, von Hindenburg, zum Reichspräsidenten mit den Stimmen der Anhänger der BVP – dem bayerischen Ableger des Zentrums – sowie die Zustimmung von Zentrum und BVP zur Entschädigung enteigneter Fürsten hatten einen Dissens Rüthers zum Zentrum erkennen lassen.<sup>45</sup> Dieser Dissens trat mit Aufnahme der (in Rüthers Sicht militaristischen) DNVP in die Regierungskoalition offen zutage, so dass die Zustimmung des Zentrums zur Aufrüstung der deutschen Reichswehr schließlich zum Austritt Rüthers aus der Partei im März 1928 führte:

„Was mir den letzten Stoß gab, war die Aufrüstung mit den berüchtigten ‚Panzerkreuzern‘.“<sup>46</sup>

---

<sup>40</sup> vgl. Rüter, Theodor 1926; in Südwestfalen war neben dem FdK eine weitere Friedensgesellschaft aktiv, die konfessionell und parteilich nicht gebundene, 1892 von Bertha von Suttner gegründete „Deutsche Friedensgesellschaft“. Südwestfalen galt als Hochburg insbesondere des sogenannten ‚radikalen Pazifismus‘, dessen sozialer Träger das Kleinbürgertum war (vgl. Appellius 1988, S. 16f.).

<sup>41</sup> Rüter 1919c

<sup>42</sup> vgl. Rüter 1919b, S. 2

<sup>43</sup> vgl. StadA Bri. H46 und StA MS. PSK MS: R29

<sup>44</sup> vgl. PAB. Interview Potthast

<sup>45</sup> vgl. PAR. Zentrum

<sup>46</sup> Rüter 1961, S. 57. Die Planung des sogenannten „Panzerkreuzers A“ hatte Ende 1927 reichsweit eine erbitterte Diskussion um die ‚legale Aufrüstung‘ Deutschlands ausgelöst. Die Reichsregierung unter Kanzler Marx (Zentrum) hatte den Baubeginn dieses „Ersatzbaus, der sich im Rahmen des Versailler Vertrages hielt“ (Erdmann 1973, S. 276), für das folgende Jahr haushaltsmäßig vorgesehen. Die neue Regierung, an der das Zentrum und die BVP erneut beteiligt waren, bestätigte diesen Beschluss. Ein Antrag der SPD an den Reichstag, den Bau angesichts einer Arbeitslosenzahl von drei Millionen einzustellen, wurde mit den Stimmen des Zentrums abgelehnt.



Neue politische Heimat Rütters wurde die „Christlich-soziale Reichspartei“ (CSRP) Vitus Hellers, in der christlich-pazifistische und bodenreformerische Ideen eine zentrale Rolle spielten.<sup>47</sup> Vor allem im Vorfeld der Maiwahlen 1928 engagierte sich Josef Rütter sehr stark für diese Partei und ihren Spitzenkandidaten, den ‚Siedlungsvater‘ Nikolaus Ehlen. Das Wahlergebnis war beispiellos: Mit 22,7% erzielte die CSRP einen herausragenden Erfolg, so dass die Reichspartei „den Kreis Brilon mit als ihren wichtigsten Stützpunkt betrachtete“<sup>48</sup>. Das Zentrum verlor zwanzig(!) Prozent und blieb mit 49,1% sogar unter der 50%-Marke. Unter dem Eindruck des Aufschwungs militaristischer Ideen wurde Josef Rütter in den folgenden drei Jahren zu einem der bekanntesten Friedenspolitiker Westfalens. Als Redner auf Kongressen, als Verfasser von zahlreichen Aufsätzen und als Organisator von großen FdK-Veranstaltungen macht er sich einen Namen – und gleichzeitig bei der extremen Rechten immer mehr verhasst. Es kam zu mehreren direkten Angriffen von NSDAP-Anhängern auf die Person Rütters und auf von ihm organisierte Veranstaltungen, so beispielsweise im August 1931:

„Die SA-Männer drängten sich nun von allen Seiten zwischen die Menschenmassen. Auf ein Zeichen des Parteigenossen (der NSDAP; S. B.) Everken sollten dann gleichmäßig über den ganzen Platz verteilt die Störungsrufe einsetzen. Als nun als Hauptattraktion der Führer des Friedensbundes Gunst aus Hüsten einem schwarzen Franzosen vor der ganzen Volksmenge den Verbrüderungskuss gab, rief Parteigenosse Everken ‚Pfui Teufel‘. Nun setzte von allen Stellen aus unentwegt der Ruf ‚Deutschland erwache‘ ein.“<sup>49</sup>

Die Ernennung Adolf Hitlers zum Reichskanzler bedeutete dann einen lebensgeschichtlichen Bruch für Josef Rütter, dessen Folgen immens waren. Er versuchte – zusammen mit dem Geistlichen und radikalen Pazifisten Ernst Thrasolt, der auch Schriftleiter der Zeitschrift „Vom frohen Leben“ war<sup>50</sup> –, in das politische Geschehen einzugreifen und die Amtskirche – trotz aller vorhergegangenen Enttäuschungen in Bezug auf ihr Verhalten gegenüber Militarismus und Nationalsozialismus – zum Widerspruch gegen den Regierungsantritt zu bewegen. Rütter formulierte eine Eingabe, in der er die Mitverantwortung des katholischen Bevölkerungsteils für die gesellschaftliche Entwicklung deutlich machte und den deutschen und österreichischen Bischöfen schon aus Interesse um den Bestand der katholischen Kirche nahelegte, aktiv zu werden:

„Nur Feiglinge und Zweifler an der Glaubenswahrheit weichen vor dem Feinde zurück oder verstummten, wenn man auch von allen Seiten her mit lautem Geschrei die Unterdrückung der Wahrheit fordert.“<sup>51</sup>

Diese Eingabe sandte Rütter am 8. Februar 1933 mit der Bitte um Unterschrift an einen Kreis von Gesinnungsgenossen. Die Initiative kam jedoch nicht mehr zum Zuge, da Rütter –

---

<sup>47</sup> vgl. zur CSRP Fritsch 1983, Löhr 1990 und Rudloff 1991

<sup>48</sup> Gesamtergebnis 1928. Reichsweit erhielt die CSRP nur 0,4% der Stimmen und verfehlte auch ein Reichstagsmandat, zu ihrer Bedeutung ist dennoch festzuhalten: „Ihre Agitation trug aber – ebenso wie der Sozialradikalismus jugendbewegter Kreise – dazu bei, vielen katholischen Wählern den Übergang zu den Sozialdemokraten und Kommunisten zu erleichtern.“ (Schmidt 1978, S. 39)

<sup>49</sup> Beck 1938, S. 406f.

<sup>50</sup> vgl. Donat / Holl 1983, S. 387

<sup>51</sup> PAR. Kirchenpolitische Dokumente

wie viele pazifistisch gesinnte Katholiken – bald in Bedrohung durch das NS-Regime kam. Am 1. April 1933 wurde gegen ihn ein Dienststrafverfahren eröffnet und er wurde mit sofortiger Wirkung – unter Kürzung seines Einkommens um die Hälfte – vom Dienst suspendiert. Nach einem mehrmonatigen Verfahren versetzte die NS-Regierung Josef Rüter am 23. August 1933 mit Hilfe des § 4 des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums aus politischen Gründen in den Ruhestand, weil er „sich gegen Vaterland und Staat, gegen Kriegertum, Heldentum und Soldatenehre in gehässiger und für die Schüler verheerender Weise geäußert hat“<sup>52</sup>. Rüter war damit einer von reichsweit nur 3.000 (mehrheitlich jüdischen) Lehrerinnen und Lehrern, die aufgrund dieses Gesetzes aus dem Schuldienst entlassen worden waren<sup>53</sup>, und war fortan bis zum Ende des Nationalsozialismus der Verfolgung durch die Gestapo ausgesetzt. Er formuliert rückblickend:

„Wir kamen in allem zu spät, weil die Mächte, mit denen wir zu kämpfen hatten, nicht nur stärker waren, sondern auch unsichtbare Arme in der Dunkelheit hatten, mit denen sie in Staat und Kirche zu verhindern vermochten, was hätte geschehen müssen, und so auf negative Weise durchsetzten, was nicht hätte geschehen dürfen.“<sup>54</sup>

### **Zur pädagogischen Praxis Josef Rüthers in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus**

Pädagogische Tätigkeiten entfaltete Rüter in der Weimarer Republik und im Übergang zum Nationalsozialismus in drei Bereichen: als Lehrer in der Schule, in der außerschulischen Jugendarbeit und in Bezug auf die Etablierung von Friedenserziehung als Lehrerfortbildungsthema im FdK.

Betrachtet man zunächst die Arbeit Rüthers als Lehrer, lässt sich zwischen Unterrichtsinhalten, Lehr-Lernmethoden und außerunterrichtlichem Engagement unterscheiden. Von den Unterrichtsinhalten her erscheint Rüter in den Anfangsjahren der Weimarer Republik zunächst als Lehrer, der sich von den übrigen Kollegen kaum unterschied. Sein Schwerpunkt lag auf Latein und Griechisch, hier dominierte Standardlektüre von Tacitus, Cicero, Homer und Horaz.<sup>55</sup> Themen aus der griechischen und römischen Antike nahmen – neben der deutschen Klassik – auch einen wesentlichen Raum im Deutschunterricht ein. Rüter wurde von der fünften Klasse bis zum Abitur in allen Jahrgängen eingesetzt, in der Regel führte er eine Klasse jeweils von der 9 an bis zur 13 mit

---

<sup>52</sup> StA MS. PSK: R29

<sup>53</sup> vgl. Schnorbach 1983, S. 19

<sup>54</sup> Rüter 1961, S. 71

<sup>55</sup> vgl. Müller 1921, 1922 und 1923

etwa zehn Wochenstunden. Zuvor hatte er in der jeweiligen Klasse meist bereits einige Stunden unterrichtet, so dass ihn die Schüler sehr gut kennenlernten.

Entsprechend seiner politischen Radikalisierung außerhalb der Schule in den Jahren 1927/28 kann auch für Rütters Unterricht ab dieser Zeit eine deutliche inhaltliche Politisierung bemerkt werden. So häuften sich Themenstellungen, die eine Bearbeitung im pazifistischen Sinne ermöglichten, wofür Rütther im Unterricht zuvor entsprechende inhaltliche Vorgaben gemacht hatte. Die Abitur-Unterlagen des Jahres 1932, in dem Rütther Themensteller für das Fach Deutsch war, sind vollständig überliefert, so dass an ihnen exemplarisch deutlich gemacht werden soll, welche Themen und Schülerinterpretationen dominierten. Rütther hatte in dieser Klasse z. T. mehr als die Hälfte der Unterrichtsstunden (Deutsch, Latein, Griechisch und Philosophie) bestritten. Zur Bearbeitung hatten die Schüler vier Themen zur Auswahl: das Seneca-Wort „Bonus vir sine Deo nemo est“; den Ketteler-Ausspruch „Die Liebe zur Heimat ... ist die natürliche Grundlage für die Liebe zum gemeinsamen deutschen Vaterlande“ sowie die beiden Fragen „Inwiefern ist der Genfer Völkerbund das Ergebnis geschichtlicher Entwicklung?“ und „Inwiefern wird heute die Politik von der Wirtschaft bestimmt?“<sup>56</sup> Die Ausführungen der Schüler zum ersten Thema verdeutlichen, wie stark gesellschaftliche Werte aus dem Christentum abgeleitet wurden:

„Wenn wir Gott nicht anerkennen, warum sollen wir uns dann bemühen, gut zu sein, da uns dann nichts mehr gilt, was uns von dem Unrecht fernhält?“<sup>57</sup>

Die Schüler sprachen Freimaurern, Sozialisten und Atheisten die Möglichkeiten einer Daseinsbegründung und der Schaffung einer gerechten Ordnung ab. Drei Schüler behandelten den Ketteler-Ausspruch. Angesichts der „Überspannung des vaterländischen Gedankens“, wie Rütther in einer Korrektur formulierte, sollte offensichtlich herausgestellt werden, dass Heimatliebe eine umfassendere Bedeutung als gemeinhin angenommen hat und dass erst daraus „wahre“ Vaterlandliebe erwachsen könne. Rütther:

„Wie die Heimat ein Teil des Volkes und seines Staates ist, so ist der nationale Staat ein Teil der Menschheit, die heute um ihre überstaatliche Ordnung ringt.“<sup>58</sup>

Die meisten Schüler wählten das Völkerbundthema, für das sie eine Reihe historischer Beispiele supranationaler Zusammenschlüsse von der Antike an zusammenstellten, um Traditionslinien und Berechtigung des derzeitigen Völkerbundes herauszuarbeiten. Das letzte Thema zur Beeinflussung der Politik durch die Wirtschaft wurde von fünf Schülern bearbeitet, die damit mit einer Ausnahme allerdings überfordert waren, so dass kaum ersichtlich ist, welche Gestaltung Rütther favorisierte.

Häufig geübte Praxis von Rütther war, dass er seinen Schülern Lesemappen zusammenstellte, die sie während des Unterrichts durchsehen durften. In der Regel

---

<sup>56</sup> vgl. SchA GymBri. Reifeprüfung Ostern 1932

<sup>57</sup> ebd.

<sup>58</sup> ebd.

enthielten diese Mappen Zeitschriften der Friedensbewegung, katholische Zeitschriften oder Gesellschaftskritisches, so dass die Schüler auch über den konkreten Unterrichtsinhalt hinaus mit Gedanken in Berührung kamen, die für sie neu waren. Diese Praxis setzte Rütther bis in das Jahr 1933 hinein fort, wie seiner Personalakte zu entnehmen ist.<sup>59</sup>

Die Schüler waren mit Rütther zunächst vor allem wegen der von ihm gewählten Lehr-Lernform nicht einverstanden. Rütther unterrichtete frontal und ging dabei wenig auf Interessen der Schüler ein. Sein ehemaliger Schüler Vinzenz Stratmann formuliert rückblickend:

„Er setzte voraus, dass wir uns für die Dinge interessierten, wofür er sich interessierte.“<sup>60</sup>

Die Wertschätzung eines Schülers wurde stark durch dessen Leistungsvermögen geprägt. Rütthers ehemaliger Schüler Josef Pollmann führt hierzu aus:

„Er ging sehr streng – das ist fast noch ein sanfter Ausdruck – mit der Möglichkeit um, mit Hilfe der Zensuren die Leute zu klassifizieren.“<sup>61</sup>

Mit der Politisierung des Unterrichts ging eine Spaltung der Schüler in Unterstützer und Gegner Josef Rütthers einher. Für Letztere wurde die unterrichtliche Situation damit schwierig. Rütthers ehemaliger Schüler Ferdinand Kamender charakterisiert seinen Lehrer als „ausgeprägten Ideologen“<sup>62</sup>. Er habe darauf bestanden, dass seine Meinung die richtige sei und durchgesetzt werde nach dem Motto: „Das muss so sein, der ‚lange Hopper‘ (Spitznahme Rütthers wegen seiner Körpergröße; S. B.) will das so.“ Bei politischen Differenzen habe Rütther seine Überlegenheit ausgespielt, so dass „wir als Schüler keine Möglichkeit hatten, uns ihm gegenüber argumentativ zu behaupten“<sup>63</sup>. Die Schüler, die anderer Meinung waren als Rütther, schwiegen oder griffen zu verdeckten Angriffen. Stratmann:

„Wir als Schüler konnten gegen Rütther geistig ja nicht an, aber die Gegnerschaft zeigte sich zum Beispiel, wenn an der Tafel stand: ‚Ebert ist ein Schwein.‘“<sup>64</sup>

Im Unterschied zu dieser traditionell-autoritären Lehrorientierung lehnte Rütther – seiner Abneigung allen militaristischen Anklängen entsprechend – erzwungene Gehorsams- oder Respektsbekundungen ab, indem die Schüler zu Beginn des Unterrichts oder bei ihren Antworten nicht aufzustehen brauchten.

Das Dienststrafverfahren, das Anfang April 1933 gegen Rütther eingeleitet wurde, bezog sich – gestützt auf Schüleräußerungen – auch auf den Vorwurf, Rütther habe sich den Schülern gegenüber „unpädagogisch verhalten und sie mit verletzenden Äußerungen und

---

<sup>59</sup> vgl. StA MS. PSK: R29

<sup>60</sup> PAB. Interview Stratmann

<sup>61</sup> PAB. Interview Pollmann; Josef Pollmann – späterer Hochschullehrer für Religionspädagogik – war langjähriger Schüler und Freund Josef Rütthers.

<sup>62</sup> PAB. Interview Kamender

<sup>63</sup> PAB. Interview Pollmann

<sup>64</sup> PAB. Interview Stratmann

Schimpfwörtern belegt<sup>65</sup>. Die leistungsmäßig besseren Schüler habe er in der Klasse vorn sitzen lassen, während die schwächeren die Maßgabe erhielten: „Sie können sich hinten hinsetzen und Skat spielen; nur stören dürfen sie nicht“, und: „Ich will lieber Steine klopfen, als Euch unterrichten.“ In seiner Erklärung hierzu konnte Rüter diese Vorwürfe nicht entkräften, sondern bat nur um Verständnis:

„Die Äußerungen, die geeignet waren, die Schüler der jetzigen OII (Obersekunda; S. B.) zu entmutigen, sind in der Zeit gefallen, als ich unmittelbar unter dem Druck des Erlebnisses mit W.<sup>66</sup>, der vorausgehenden Brandstiftung<sup>67</sup>, Drohung und des Schusses in mein Schlafzimmer<sup>68</sup> stand.“

Im mehrheitlich national-konservativ geprägten Kollegium war Rüter isoliert, da er sein katholisch-sozialistisches Gesellschaftsbild und seinen Antimilitarismus offensiv vertrat. Darüber hinaus unterschied sich Rüter auch durch sein Äußeres und seinen Lebensstil von den Kollegen. Während dunkler Anzug und Krawatte oder sogar Gehrock üblich waren, trug Rüter häufig feste Schuhe, Knickerbocker, Wickelgamaschen, Trachtenjacke und nur selten eine Krawatte; als strikter Antialkoholiker war er „nicht kollegial in dem Sinne, dass man zu ihm sagte, komm wir trinken mal einen“<sup>69</sup>.

Den Jahresberichten der Schule ist zu entnehmen, dass sich Rüter an seiner Schule stark über den Unterricht hinaus engagierte. So war er während der ganzen Zeit der Weimarer Republik Mitglied im Lehrerausschuss, dem neugeschaffenen Mitwirkungsorgan der Lehrerschaft. Angesichts der Vorbehalte gegenüber dieser ‚republikanischen‘ Einrichtung in den Schulbehörden ist Rüthers Einsatz an dieser Stelle als außergewöhnlich zu bezeichnen. Darüber hinaus war Rüter von der Gründung im Jahr 1919 an Schirmherr der Schülergruppe des Sauerländer Heimatbundes am Gymnasium. Er führte mit seinen Klassen gern heimatkundliche Wandertage per Fahrrad oder zu Fuß in die nähere Umgebung durch. Auch organisierte er schulische Vortragsveranstaltungen, zu denen er bekannte Referenten – wie z. B. den Jesuitenpater Friedrich Muckermann – einlud.<sup>70</sup> Zu offenen Konflikten mit seinen Lehrerkollegen kam es mehrmals anlässlich der jährlichen Verfassungsfeier. Bei einer Feier habe Rüter „unter Protest die Turnhalle verlassen [...], weil der Redner mit Rechtsdrall seine Ansprache mit rechtsradikalem Inhalt gehalten hatte“<sup>71</sup>. In einem anderen Jahr führte ein scharfer Zwischenruf Rüthers gegen die vom Festredner verbreitete Langemarck-Legende zu „eisigem Schweigen“<sup>72</sup>. Und in einem dritten Jahr war Rüter selbst

---

<sup>65</sup> StA MS. PSK: R29

<sup>66</sup> Die Eltern des Schülers behaupteten, Rüter habe ihren Sohn vorsätzlich durch das Abitur fallen lassen; sie nahmen diese Behauptung später in einer schriftlichen Erklärung zurück, die in den Klassen der Oberstufe verlesen wurde.

<sup>67</sup> In der Nacht zum 1. Dezember 1931 ging Rüthers Waldhütte – vermutlich aufgrund von Brandstiftung – in Flammen auf.

<sup>68</sup> Rüter erhielt Ende 1932 mehrere Drohbriefe mit Hakenkreuz-Abzeichen und Morddrohungen (vgl. StA MS. PSK: R29). In der Nacht zum 1. Januar 1932 wurde auf ihn und seine Ehefrau geschossen.

<sup>69</sup> PAB. Interview Pollmann

<sup>70</sup> vgl. PAB. Interview Kamender

<sup>71</sup> PAB. Schreiben Bürger

<sup>72</sup> PAB. Interview Kamender

Redner auf der bei Nationalkonservativen unbeliebten ‚republikanischen‘ Feier. Er kritisierte Kollegen, die demonstrativ mit der militärischen Auszeichnung des Eisernen Kreuzes in der Veranstaltung saßen. Ein ehemaliger Schüler führt aus:

„Dabei kam es aus den Reihen der Lehrer zu Zwischenrufen.“<sup>73</sup>

Obwohl mit Josef Rüter einer ihrer Kollegen politisch verfolgt wurde, setzte sich in dessen Dienststrafverfahren keiner der Lehrer positiv für ihn ein. Im Gegenteil formulierte der neue Schulleiter Dr. Georg Schoo in seiner Antrittsrede (wohl unter Anspielung auf Rüter): Die Vaterlandsliebe müsse alle umfassen, die es „ehrlich meinen mit ihrem deutschen Volke. Sie muss aber auch willensstark und entschlossenkräftig genug sein, den klaren Trennungsstrich zu ziehen allen denjenigen gegenüber, die sich im Fühlen, Denken und Wollen bewusst lossagen von dem Lande, das sie gebar, von dem Volke, dem sie entsprossen“<sup>74</sup>. Rüter selbst war davon überzeugt, dass seine Kollegen ihn „auf Weisung des Herrn Direktors Dr. Schoo“ mieden, „wenn sie mich von weitem erblickten, in Seitenwege einbogen und dort solange stehenblieben, bis ich fort war“<sup>75</sup>.

Rüter gewann durch seine friedenspolitische Tätigkeit zahlreiche Jugendliche für den Pazifismus. Eine Reihe von befragten Schülern – Mitglieder der katholischen Jugendbewegung – gibt an, sich erst auf seine Initiative hin für die Ideen des Friedensbundes deutscher Katholiken interessiert zu haben. Sie pflegten in ihrer Freizeit auch privat Kontakt zu ihrem Lehrer.<sup>76</sup> Einige von ihnen haben sich bis heute eine pazifistische Grundhaltung bewahrt und führen aus:

„Mich hat Josef Rüter geprägt.“<sup>77</sup>

Vor allem das starke Engagement der regionalen ‚Kreuzfahrer‘-Jugend, einer katholischen Jugendorganisation, die jegliche Uniformierung ablehnte und sich als ‚werktätige Jugend‘ demonstrativ zur Weimarer Republik bekannte<sup>78</sup>, ist auf Josef Rüter zurückzuführen. Die Jungen gingen in seiner Waldhütte ein und aus und besuchten ihn in seiner Privatwohnung. Rüter verbrachte mit den Jugendlichen auch einige Wochenenden in der Briloner Jugendherberge, wo sie über „Fragen unserer geistigen Situation“<sup>79</sup> diskutierten. Ein Arnberger Mitglied der Sturmschar erinnert sich an weitere Treffen:

„Josef Rüter – wir Jüngeren nannten ihn ‚Onkel Josef‘ – sprach über die politische Entwicklung, warnte vor den Wolken, die sich am politischen Himmel türmten.“<sup>80</sup>

Der ehemalige Kreuzfahrer Theodor Köhren erinnert sich:

---

<sup>73</sup> PAB. Interview Stratmann

<sup>74</sup> Schoo 1933

<sup>75</sup> StA MS. OP 8363

<sup>76</sup> vgl. PAB. Schreiben Bürger

<sup>77</sup> PAB. Interview Föster

<sup>78</sup> vgl. Hollenbeck 1961

<sup>79</sup> Rüter 1961, S. 58

<sup>80</sup> Föster 1988, S. 30

„Josef Rütter war bei den Kreuzfahrern der geistige Vater im Hintergrund.“<sup>81</sup>

Mit Rütters Unterstützung entwickelten die Jugendlichen auch praktische Vorhaben. Stark von der ‚Neulebensbewegung‘ angezogen interessierten sie sich für das Verfahren der gärungslosen Fruchteverwertung. Mit Hilfe eines Darlehens von Josef Rütter gründeten die Kreuzfahrer eine Produktionsgenossenschaft, so dass vom Oktober 1932 an Obstsäfte ohne Alkoholentstehung haltbar gemacht werden konnten.<sup>82</sup>

In der NS-Zeit wurde Josef Rütter dann zu einer Anlaufstelle für katholische Jugendliche, die dem Regime kritisch gegenüber standen. Bis Mitte der 30er Jahre suchten Warsteiner, Paderborner und Briloner Jugendliche Rat bei ihm, was sie von der gegenwärtigen Situation zu halten hatten, „aber weniger in aktueller Form – was kann man jetzt tun – als vom Grundsätzlichen her, um die Struktur des NS-Systems durchschaubarer zu machen“<sup>83</sup>. Rütter veranstaltete für sie daher ein längeres Seminar zum Thema „Europäische Kultur und deutsche Geschichte“, in dem er seine Kritik an preußisch-deutscher Politik darlegte. Der Warsteiner Kreuzfahrer Clemens Busch führt dazu aus:

„Die Zusammenkünfte mussten entsprechend ‚heimlich‘ sein.“<sup>84</sup>

Für die Jugendlichen hatten diese Treffen und die inhaltlichen Diskussionen eine hohe Bedeutung. Theodor Köhren:

„Politisch fühlten wir uns von der Kirche allein gelassen (um nicht zu sagen, manchmal verraten).“<sup>85</sup>

Ein letztes Mal trafen sich Josef Rütter und die Kreuzfahrer-Jugendlichen 1935. Sie fassten den Entschluss, an den Münchner Kardinal Faulhaber zu schreiben und ihn zu bitten, öffentlich für die Friedensidee einzutreten.<sup>86</sup> Hier wird also zum zweiten Mal nach 1933 der Weg gesucht, die Amtskirche zu einer Stellungnahme gegen die NS-Regierung zu bewegen. Wegen der Gefahr, die mit dem Vorhaben verbunden war, löste man unter den Teilnehmern der Versammlung aus, wer das Schreiben unterzeichnen sollte. Das Los fiel auf den Arnberger Eberhard Büngener, der auch unterschrieb. Eine Antwort erhielt er nie; stattdessen kam einige Zeit später die Gestapo, um das Büro zu durchsuchen, in dem er als Bürovorsteher tätig war. Einen Durchschlag des Schreibens konnte er im letzten Augenblick vernichten.<sup>87</sup>

Der Bereich der Lehrerfortbildung war ein dritter pädagogischer Schwerpunkt Rütters. Unter dem Motto „Erziehung zum Frieden“ fand im Herbst 1930 eine Jahrestagung des FdK-Reichsverbandes in Paderborn statt, in deren Rahmen Rütter für andere Lehrerinnen und Lehrer „aus der Fülle seiner Erfahrungen über Erziehung zum Frieden in der höheren

---

<sup>81</sup> PAB. Interview Köhren

<sup>82</sup> vgl. Busch 1932, S. 11f.

<sup>83</sup> PAB. Interview Köhren

<sup>84</sup> PAF. Schreiben Busch

<sup>85</sup> PAK. Schreiben Köhren

<sup>86</sup> vgl. PAF. Katholische Friedensarbeit

Schule<sup>88</sup> berichtete. Rüter war es dann auch, der die schulische Friedenserziehung im FdK etablierte, um Kolleginnen und Kollegen fortzubilden. Bereits vor der Reichstagung in Paderborn hatten „unter maßgeblicher Beteiligung Rütters“<sup>89</sup> die im FdK organisierten Lehrerinnen und Lehrer aus Westfalen und Rheinland begonnen, sich zu treffen und dieses Thema zu diskutieren, woraus schließlich im September 1931 die „Pädagogische Arbeitsgemeinschaft“ entstand. In jeder zweiten Ausgabe der Zeitschrift „Der Friedenskämpfer“ erschien eine „Pädagogische Werkecke“, die Josef Rüter redigierte und in der Anregungen für die unterrichtliche Praxis der Friedenserziehung erschienen.<sup>90</sup>

In einer Sonderausgabe der Zeitschrift „Vom frohen Leben“, die das gesamte Spektrum der sogenannten ‚Neulebensbewegung‘ repräsentierte, bekamen die Lehrerinnen und Lehrer Raum, auf fast 40 Seiten den Stand der Diskussion um die „Pazifistische Erziehung“ – so der Titel des Heftes – zu präsentieren. Für alle Erziehungsbereiche – von der Familie über die Volksschule hin zum höheren Schulwesen bis zur außerschulischen Jugendarbeit – wurden Ziele von Friedenserziehung erarbeitet.<sup>91</sup> Die Lehrerinnen und Lehrer setzten sich auch damit auseinander, wie diese Ziele zu erreichen seien, indem sie für alle Schulfächer methodische Ansätze und spezielle Unterrichtsinhalte überlegten. Josef Rüter selbst beschrieb friedenserzieherische Ansätze für Erdkunde, Mathematik, die alten Sprachen und Philosophie. Für die alten Sprachen schlug er beispielsweise eine Bevorzugung von Thomas Morus vor kriegerischen Texten, die kritische Diskussion von „Heldenquatsch“ wie Caesars „Dulce et decorum est ...“ und die „Ausnutzung der *positiven Anknüpfungspunkte* wahrer Humanität“ vor.<sup>92</sup> Rütters Ausführungen zur Philosophie lassen erkennen, warum er in der Schule so polarisierte: Er propagierte eine Erziehung „zum Bekenntnis, auch wenn die Wahrheit nicht gefällt“<sup>93</sup>.

FdK-Tagungen in Hamm und Dortmund dienten den Lehrerinnen und Lehrern dazu, sich mit theoretischen Positionen zur Friedenserziehung auseinander zu setzen. Es wurde für die Schule „eine Art Richtlinie“ entworfen, die eine „Begründung unserer pazifistischen Erzieheraufgabe“ geben sollte.<sup>94</sup> Weihnachten 1931 wurde eine Protestaktion gegen den Kauf von Kriegsspielzeug durchgeführt. Noch Ende 1932 hielt Rüter einen Vortrag zum Thema Friedenserziehung und veröffentlichte er einen Aufsatz, in dem er sich explizit mit dem Thema „Nationalsozialismus und Friedenserziehung“ auseinandersetzte und der NS-Bewegung Irrationalität, Führertum mit blindem Gehorsam und Gewaltverherrlichung

---

<sup>87</sup> vgl. ebd.

<sup>88</sup> Knecht 1930, S. 12

<sup>89</sup> Riesenberger 1983, S. 21

<sup>90</sup> vgl. Rüter 1931a

<sup>91</sup> vgl. z. B. Ehlen 1931/32, Gail 1931/32 und Stockebrand 1931/32

<sup>92</sup> Rüter 1931/32a, S. 74

<sup>93</sup> Rüter 1931/32b, S. 74

<sup>94</sup> Rüter 1931b, S. 100



vorwarf.<sup>95</sup> Kurz vor der Ernennung Adolf Hitlers zum Reichskanzler gelang es der „Pädagogischen Arbeitsgemeinschaft“ sogar, ein zweites Sonderheft der Zeitschrift „Vom frohen Leben“ zur pazifistischen Erziehung herauszugeben. Die Ausgabe – wiederum erarbeitet von rheinländischen und westfälischen Lehrerinnen und Lehrern im FdK – stand ganz im Zeichen der Auseinandersetzung mit dem deutschnationalen und nationalsozialistischen Militarismus und versuchte, ihm ein christlich-pazifistisches Heldenideal entgegenzusetzen, das attraktiv genug sein sollte, die Jugendlichen aus der Faszination von Krieg und Gewalt herauszulösen.

### **Einordnung in zeitgenössische Bestrebungen und Schlussfolgerungen**

„Was hätten wir für eine Begeisterung gehabt, wenn uns auf dem Gymnasium das Weltbild von dieser Warte aus gezeigt worden wäre!“<sup>96</sup> führte 1930 ein Journalist aus, der über einen öffentlichen Vortrag Josef Rütters zur Friedenserziehung in der Schule berichtete. Im Vergleich zur gängigen Vorstellungswelt damaliger Gymnasiallehrer – monarchistisch noch gegen Ende der Weimarer Republik, militaristisch und häufig auch antisemitisch, was sie zu großen Teilen anfällig für die NS-Ideologie<sup>97</sup> machte – hat Rütther Positionen vertreten, die reformorientiert waren. Ekkehard Meier berichtet, dass unter Gymnasiallehrern eine demokratische Identität, wie sie sich bei Rütther zeigt, die Ausnahme war. „Korpsgeist“ und ein elitäres Selbstverständnis sowohl in Bezug auf die eigene Position als auch auf die zukünftige gesellschaftliche Rolle der Schüler prägten ihre Einstellungen.<sup>98</sup> Josef Rütther machte einen biographischen Entwicklungsprozess durch – im Kaiserreich hatte er noch konservativ-kulturkritische Positionen vertreten –, der auch für einige seiner namhaften pädagogischen Zeitgenossen typisch war (z. B. für Célestin Freinet<sup>99</sup> und Paul Oestreich<sup>100</sup>): Das eigene Erleben des Ersten Weltkriegs war gleichbedeutend mit einem Schock, der alles Denken radikal veränderte. Wenn sich die Friedenserziehung auch erst nach dem Zweiten Weltkrieg als Element von Schule durchsetzte, ist für die Weimarer Republik infolge dieses Prozesses doch „die erste systematische Beschäftigung der Pädagogik mit der

---

<sup>95</sup> vgl. Rütther 1932

<sup>96</sup> Knecht 1930, S. 13

<sup>97</sup> vgl. z. B. Boskamp u. a. 1990, Bracht 1998, Heller / Hülsbeck-Mills 1991, Peters 1972 und Weiß 1992

<sup>98</sup> vgl. Meier 1993, S. 108ff.

<sup>99</sup> vgl. aus der Fülle an Veröffentlichungen Freinet 1986; Freinet wurde 1915 im Alter von 19 Jahren zum Kriegsdienst eingezogen und 1916 schwer verwundet, woraufhin er sich zum Pazifisten wandelte. Nach dem Ersten Weltkrieg trat er in die kommunistische Partei Frankreichs ein, aus der er 1948 wieder austrat (S. 170ff.).

<sup>100</sup> vgl. aus der Fülle an Veröffentlichungen Bernhard 1998; Oestreich war vor dem Ersten Weltkrieg noch Mitglied mehrerer imperialistischer Vereinigungen, aufgrund der Erfahrung des Ersten Weltkriegs wurde er 1915 Mitglied der Friedensorganisation „Bund Neues Vaterland“ (vgl. S. 298f.).

Friedensproblematik<sup>101</sup> festzustellen. Hervorzuheben sind der Bund Entschiedener Schulreformer, der mit Erziehungs- und Unterrichtskonzepten sowie öffentlichen Veranstaltungen zur militaristischen Entwicklung der deutschen Gesellschaft hervortrat, und für den Katholizismus der Pädagoge Friedrich Wilhelm Foerster.<sup>102</sup>

In unterrichtsmethodischer Hinsicht ist bei Josef Rütger allerdings durchgängig ein traditionalistisches Lehrerverhalten festzustellen. Er praktizierte ausschließlich Frontalunterricht und ging scharf gegen Andersdenkende vor, indem er sie vor der Klasse lächerlich machte. Das Leistungsvermögen eines Schülers spielte bei seiner Anerkennung als *Person* durch Rütger ebenfalls eine Rolle. Solange man als Schüler die politische Überzeugung des Lehrers teilte, war auch eine Diskussion möglich. Verglichen mit den Bestrebungen der Reformpädagogik<sup>103</sup>, den Unterricht humaner zu gestalten, wirkt Rütger als genau *der* Unteroffiziers-Charakter, den beispielsweise Adolf Reichwein so scharf anprangert.<sup>104</sup> Rütger erweist sich damit in dieser Hinsicht als klassischer Gymnasiallehrer, für den der Direktor den „Führer“ der Schule darstellte, den der Lehrer im Klassenzimmer repräsentierte. Meier:

„Die Gymnasien verstanden sich in der Regel als geschlossene Gesellschaft, die sich nach außen hin abschottete. Aus der scheinbar heilen Welt der Schule durfte nichts nach außen dringen. Kritik, Fragen wurden sofort als Angriffe von außen gesehen, gegen die man sich wehren musste, weil sie den Schulfrieden störten.“<sup>105</sup>

Möglicherweise macht sich an dieser Stelle besonders bemerkbar, dass Rütger weitab jeder Großstadt und von den in diesen zunehmenden reformorientierten Schulversuchen als Lehrer praktizierte. Als Mitglied des noch weitgehend geschlossenen katholischen Milieus waren ihm auch die Schriften der überwiegend areligiös oder sogar antireligiös orientierten Reformpädagogen, die ihr Profil u. a. gerade auch „aus ihrer erklärten Frontstellung gegen eine unter dem Einfluss eines traditionellen Christentums erstarrten Schule“<sup>106</sup> gewannen, nicht ohne Verlassen dieses Milieus zugänglich. Die strukturellen Ähnlichkeiten von Rütgers Unterrichtspraxis mit Goethes ‚pädagogischer Provinz‘, in der der Lehrer in eine strenge Hierarchie eingeordnet ist und die Rolle des ‚Aufsehers‘ bzw. des ‚Vorgesetzten‘ wahr nimmt, dem die Schüler eine „Haltung der Ehrfurcht“<sup>107</sup> entgegen zu bringen haben, sind auffallend. Goethes zwischen 1820 und 1829 verfasstes Alterswerk entstand nach der Französischen

---

<sup>101</sup> Bernhard 1999, S. 200

<sup>102</sup> vgl. ebd., S. 201ff., und Donat / Holl, S. 142ff.

<sup>103</sup> Oelkers problematisiert eine Begriffsverwendung in diesem generalisierenden Sinne, indem er Eigenständigkeit und Abgrenzbarkeit ‚der‘ Reformpädagogik in Frage stellt (vgl. Oelkers 1999, S. 32ff.). Ich bin mir dieser Problematik bewusst; da dieses Thema aber nicht im Kern dieses Beitrags steht, halte ich es für vertretbar, den Begriff zur Charakterisierung eines bestimmten – gebündelten – pädagogischen *Anspruchs* zu verwenden, dessen öffentliches Verständnis „unmittelbar einsichtig“ (ebd., S. 41) ist, wie Oelkers selbst auch formuliert.

<sup>104</sup> vgl. Reichwein 1931, S. 82; Reichwein bezog dieses Bild allerdings auf Volksschullehrer.

<sup>105</sup> Meier 1993, S. 106

<sup>106</sup> Böhm / Grell 1999, S. 75

<sup>107</sup> Klünker 1987, S. 229; vgl. auch Jacobs 1972, S. 93

Revolution, die von ihm nur „schwer“<sup>108</sup> verarbeitet wurde, in negativer Abgrenzung zu Pestalozzis pädagogischen Reformbestrebungen. „Konstitutiv“<sup>109</sup> ist die Haltung einer religiösen Ehrfurcht. Rütters unterrichtliche Intentionen richteten sich ebenfalls auf eine Abwehr ‚modernen‘ Gedankenguts. Beller charakterisiert das hinter Goethes Schilderung verborgene pädagogische Leitbild als „Verhältnisse der Unterordnung und des Gehorsams“, die den „Geruch der Menschenfeindlichkeit“ tragen:

„Die Wortwahl erinnert bei der ersten Lektüre eher an eine Kaserne oder an ein Gefängnis als an eine Erziehungseinrichtung.“<sup>110</sup>

Diese Assoziation entsteht auch bezogen auf Rütther. Wie groß die Diskrepanz zum „Großstadtphänomen“<sup>111</sup> Reformpädagogik war zeigt ein Blick auf Berlin, wo sich zum Beispiel „Lebensgemeinschaftsschulen“ an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientierten, freie Arbeit ohne Lehrplan den Unterricht bestimmte und Verständnis für und Förderung der Schüler im Vordergrund standen.<sup>112</sup> Der französische Pädagoge Freinet setzte auf produktive und schöpferische Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler.<sup>113</sup> Der Bund der Entschiedenener Schulreformer trat mit dem Modell der „elastischen Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“<sup>114</sup> an die Öffentlichkeit, in der – ausgehend von dem natürlichen Entwicklungspotenzial des Kindes – die Prinzipien der Selbsttätigkeit und Ganzheitlichkeit gelten sollten. Reble fasst die verschiedenen reformpädagogischen Ansätze zwischen 1890 und 1933 in „fünf zentralen Fixpunkten“<sup>115</sup> zusammen: das Kind als Ausgangspunkt pädagogischer Bestrebungen und Schule als Lebensstätte anzusehen, kognitives Lernen um praktisches Tun und kreative Elemente zu erweitern sowie antiautoritäre Gemeinschaftserziehung zu betonen. Von einem solchen Leitbild war Rütther – wie die meisten Lehrer – weit entfernt.

Rütters Rollenverständnis als Lehrer, seine Einsozialisierung in die Berufskultur und der Erwerb praktischer Handlungskompetenzen fanden in der Zeit des Kaiserreichs statt. Blickt man noch einmal auf das spezifische Erkenntnisinteresse einer Biographieforschung, „Biographisierungsprozesse als Bildungsprozesse, als Prozesse der subjektiven Selbst- und Weltdeutung in ihrer Verwobenheit mit objektiven gesellschaftlich-kulturellen Bedeutungskontexten“ (Krüger 1995, S. 50) zu analysieren, so lässt sich feststellen, dass die

---

<sup>108</sup> Flitner 1962, S. 127

<sup>109</sup> ebd., S. 129; Gamm macht allerdings darauf aufmerksam, dass es sich bei den Wilhelm-Meister-Romanen weder um eine empirische noch um eine bildungstheoretische Arbeit Goethes handelt, sondern um eine „pädagogische Utopie“, die – „jenseits von pädagogischer Professionalität und deren notwendiger Überprüfung“ – aus Goethes „Intuition“ entstanden ist, so dass sich keine erziehungswissenschaftliche Fragestellung im engeren Sinn daran erarbeiten lässt. Gamm: „Die Pädagogische Provinz ist unvergleichlich, sie lässt sich nur als pädagogische Poesie annehmen oder verwerfen.“ (alle Zitate Gamm 1980, S. 93f.)

<sup>110</sup> Beller 1995, S. 139

<sup>111</sup> Oelkers 1999, S. 37

<sup>112</sup> vgl. Radde 1993

<sup>113</sup> vgl. Freinet 1986

<sup>114</sup> Bernhard 1999, S. 187

<sup>115</sup> Reble 1992, S. 24

subjektive Weltdeutung Rüthers eine deutliche Veränderung erfuhr, die sich für die Selbstdeutung – zumindest bezogen auf seine Lehrerrolle – nicht feststellen lässt.

Marion Klewitz hat in ihren Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen von Lehrerinnen und Lehrern im Nationalsozialismus den Zusammenhang von institutionellen (gesamtgesellschaftlich beeinflussten) Bedingungen und Lehr-Lernhandlungen des einzelnen Lehrers untersucht. Sie hat die Parallelität von Biographie- und Zeitgeschichte bereits insofern aufgelöst, als sie der berufsrelevanten Sozialisation (als langfristig wirksamer Verhaltensdisposition) eine gewisse Eigenständigkeit gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen zugesteht.<sup>116</sup> Diese Differenz kann man im Fall des Gymnasiallehrers Josef Rüter noch weiter radikalisieren, indem man der beruflichen Sozialisation bezogen auf das Lehrerhandeln auch eine gewisse Eigenständigkeit gegenüber individuellen Einstellungsänderungen zuspricht. Trotz gravierender Veränderungen im kognitiven Bereich sind auf der Handlungsebene keine Änderungen festzustellen.

Abschließend stellt sich allerdings die Frage, ob und inwieweit überhaupt ein Zusammenhang zwischen der Makroebene der politisch-pazifistischen Ideen – als Unterrichtsthematik – und einer kooperativen, schülerorientierten o. ä. Unterrichtsmethodik (Mikroebene) besteht. Diese Frage ist in der Didaktik der Friedenserziehung durchaus umstritten. Während auf der einen Seite – vertreten v. a. in personalen und geisteswissenschaftlichen Ansätzen<sup>117</sup> – ein enger Zusammenhang behauptet wird, bezogen auf schulische Friedenserziehung höchstens gebrochen von institutionellen Zwängen, wird in kritischen Ansätzen auf der anderen Seite auf eine strikte strukturelle Differenz hingewiesen. So formuliert beispielsweise – als Beleg für die erste Position – Hermann Röhrs, dass es sich bei der Friedenserziehung weniger um ein „spezifisches Lernfeld“ als um ein „Erziehungsprinzip“<sup>118</sup> handelt mit dem Ziel einer „neuen Haltung [...], die die Loyalität vor dem Menschen höher einschätzt als die äußeren nationalen und kontinentalen Unterscheidungsmerkmale“<sup>119</sup>. Schule hat die Aufgabe, diese Haltung „handlungsorientiert glaubhaft“ zu entwickeln:

„Erst eine beispielhaft gestaltete Friedenserziehung in der Schule vermag auf diesem Felde einen ernst zu nehmenden Anfang zu machen.“<sup>120</sup>

Unter einer solchen beispielhaft gestalteten Friedenserziehung fasst er auf der kognitiven Seite des Unterrichts die Reflexion von Abhängigkeitsverhältnissen und auf der Handlungsebene einerseits die Partizipation von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungen im Schulalltag und auf der anderen Seite gegenseitige Rücksichtnahme,

---

<sup>116</sup> vgl. Klewitz 1987, S. 11f.

<sup>117</sup> vgl. Bast 1982, S. 15ff.

<sup>118</sup> Röhrs 1995, S. 118

<sup>119</sup> Röhrs 1983, S. 152

<sup>120</sup> Röhrs 1995, S. 207

Toleranz und Hilfsbereitschaft mit dem Ziel, eine Fähigkeit zur individuellen Konfliktlösung zu erwerben.<sup>121</sup>

Eine vergleichbare Position vertritt Hans Nicklas, indem er als eine der „Grundregeln“ von Friedenserziehung formuliert:

„Die Friedenserziehung muss im Nahbereich beginnen – im Alltag.“<sup>122</sup>

Allerdings weist Nicklas auf die diesem Ansatz entgegen stehenden institutionellen Bedingungen der Schule hin, in der die Schülerinnen und Schüler dem Leistungsprinzip und damit einer Konkurrenzsituation unterliegen. Diese zu thematisieren sieht er als zentrale Möglichkeit an, in der Schule doch noch eine angemessene Friedenserziehung zu ermöglichen.<sup>123</sup>

Hans-Jochen Gamm übt an einer solchen Position scharfe Kritik, indem er darauf hinweist, dass Friedenserziehung als „Erziehung zur Friedfertigkeit [...] ungerechte soziale Verhältnisse (stabilisiert; S. B.)“<sup>124</sup>. Und Joachim Radkau weist auf die Gefahr der Entpolitisierung der Schülerinnen und Schüler durch eine solche Konzeption der Friedenserziehung hin, da der „Zusammenhang zwischen alltäglicher und kriegerischer Aggression ungeklärt“<sup>125</sup> sei.

Diese konzeptionelle Differenz kann an dieser Stelle nicht gelöst werden. In der Tat kann vorbildliches individuelles Verhalten eines einzelnen Schüler bzw. einer einzelnen Schülerin wohl kaum zu Änderungen in der Außenpolitik eines Landes oder gar eines militärischen Bündnisses führen. Hartmut M. Griese thematisiert zudem ein begrifflich-analytisches Problem in diesem Zusammenhang: „Frieden“ kann auf vier Ebenen zum Unterrichtsthema werden, und zwar auf der Staatenebene (z. B. durch die Thematisierung von Kriegen wie bei Rüther), auf der gesellschaftlichen Ebene (z. B. durch die Thematisierung struktureller Gewalt), auf der Gruppenebene (z. B. durch die Thematisierung von Vorurteilen) und auf der individuellen Ebene (z. B. durch die Thematisierung von Aggressionen).<sup>126</sup> In der Diskussion um die Friedenserziehung würden diese vier Ebenen häufig vermischt, als *Erziehung* könnten in jedem Fall nur die beiden letzten Ebenen bezeichnet werden, für die beiden anderen sei ein anderer Begriff zu wählen. In der Tat weist Griese hier auf die Begrenztheit der Reichweite schulischen (pädagogischen) Einflusses hin.

Peter Schulz-Hageleit versucht, diese beiden Positionen zu vereinen, indem er modellhaft ein Wechselspiel von individuellen und gesellschaftlichen Einstellungen und Handlungen

---

<sup>121</sup> vgl. Röhrs 1995, S. 117, 208, 250 und 329

<sup>122</sup> Nicklas 1988, S. 27

<sup>123</sup> vgl. ebd., S. 28f.

<sup>124</sup> Gamm 1973, S. 28

<sup>125</sup> Radkau 1988, S. 92

<sup>126</sup> vgl. Griese 1988; van Dick stellt interessante Unterrichtsbeispiele für alle vier Ebenen zusammen (vgl. van Dick 1987).

sieht, sie seien „weder deckungsgleich noch fallen sie bezugslos auseinander“<sup>127</sup>. Er weist letztlich – gegen eine Position wie die von Radkau und eher orientiert an Nicklas und Röhrs – auf das Problem der Glaubwürdigkeit hin:

*„Frieden kann nicht gelehrt werden, wenn er nicht gleichzeitig gelebt wird. Formen, Ziele und Inhalte des Unterrichts müssen sich entsprechen, zumindest tendenziell.“*<sup>128</sup>

Diese Dialektik von Pädagogik und Politik betont auch Heitkämper<sup>129</sup>, während Bast seine „Lösung“ etwas anders akzentuiert: Er betrachtet Erziehung zum Frieden als Element einer Erziehung zum sozial-moralischen Handeln mit gesellschaftlichen Konsequenzen „insofern, als verantwortlich handelnde Individuen in der Gewaltanwendung zur Lösung von Konflikten sicherlich – wenn überhaupt – kaum eine Handlungsperspektive erblicken“<sup>130</sup>. Bast stellt also in den Mittelpunkt, dass nur kognitives Lernen noch keine Verhaltensänderung beinhaltet.<sup>131</sup>

Während Rüter dieser Zusammenhang offenbar nicht bewusst war, stellte ihn die zeitgenössische Friedenspädagogik in reformpädagogischer Tradition her. So diskutierte Paul Oestreich die Frage des Beitrags der Erziehung zu nationalem Frieden häufig. Armin Bernhard hält zu Oestreichs konzeptionellen Vorstellungen fest:

*„Die Verwirklichung einer friedensgesellschaftlichen Alternativzivilisation basiert geradezu auf einer pädagogisch angeleiteten humanen menschlichen Subjektentwicklung.“*<sup>132</sup>

Ohne die Bedeutung der politischen Differenzen zum Nationalsozialismus unterschätzen zu wollen und wenn Bernhard auch zu recht – bezogen auf Oestreich – „die strukturelle Unzulänglichkeit idealistischer Erziehungstheorien“<sup>133</sup> kritisiert, die die Dialektik von Bildung und Politik außen vor ließen, liegt in der Diskrepanz zwischen Makro- und Mikroebene bei Rüter möglicherweise eine Ursache mit dafür, dass sich einige seiner Schüler aktiv an Aktionen der NSDAP gegen ihn als Person beteiligten.<sup>134</sup> Zunächst blieb es bei nächtlichen Beschimpfungen. Zwei der Schüler zeigte Rüter an, wonach erst einmal wieder Ruhe einkehrte. In der Nacht zum 1. Dezember 1931 ging dann seine Waldhütte in Flammen auf, noch im selben Monat erhielt Rüter erste Drohbriefe, als deren Urheber er erneut Schüler vermutete. In den frühen Morgenstunden des 1. Januar 1932 schoss ein Unbekannter in das Schlafzimmer der Eheleute Rüter, ohne dass jemand verletzt wurde. Weitere nationalsozialistisch gefärbte Morddrohungen erhielt Rüter im September 1932. Eine Denunziation von Seiten einiger Schüler führte schließlich bereits im Februar 1933 – noch vor dem Erlass des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums – zu seiner Suspendierung mit der späteren Entlassung aus dem Schuldienst. Als These ließe sich hier

---

<sup>127</sup> Schulz-Hageleit 1988, S. 48

<sup>128</sup> ebd., S. 52

<sup>129</sup> vgl. Heitkämper 1976, S. 9

<sup>130</sup> Bast 1982, S. 91

<sup>131</sup> vgl. in diesem Sinne auch Broschat 1978, S. 25

<sup>132</sup> Bernhard 1998, S. 300

<sup>133</sup> Bernhard 1998, S. 310

<sup>134</sup> vgl. PAR. Mein Prozess

formulieren, dass die starke Diskrepanz zwischen friedenserzieherischen Bemühungen und methodischer Praxis den Gymnasiallehrer bei den Schülern hatte unglaublich werden lassen, so dass er trotz prinzipieller NS-Gegnerschaft für die Schüler kein Vorbild darstellte und bei ihnen keinen Schutz vor der NS-Ideologie aufbauen konnte.

Fasst man den Begriff der pädagogischen Praxis weiter und blickt auf die außerschulischen Erziehungsbemühungen Rütters, ist festzustellen, dass Rütter hier ein anderes Rollenverständnis zugrunde legte, indem er sich als Vorbild präsentierte, der Jugendliche begeistern konnte, der mit ihnen auf einer eher gleichberechtigten Ebene umging und die sich daher leichter an seinen christlich-pazifistischen Vorstellungen orientieren konnten. Er diskutierte mit ihnen die politische Lage, führte Projekte wie die gärungslose Apfelverwertung durch und ließ sich auch in der NS-Zeit nicht von einem ‚aufrechten Gang‘ (Bloch) abbringen. Bezogen auf diese Aktivitäten kann man Wette folgen, der aus historisch-politischer Perspektive formuliert:

„Es hat die friedenspolitischen Alternativen zum Gesinnungsmilitarismus und zur Politik der Aufrüstung und Kriegsvorbereitung gegeben; wäre ihnen eine Mehrheit der Deutschen gefolgt – die deutsche, europäische und Weltgeschichte hätte einen friedlicheren Verlauf nehmen können.“<sup>135</sup>

Bei Rütter wäre – wie in ‚der‘ Reformpädagogik – das Einhergehen von Einstellungsveränderungen mit Änderungen im Handlungsrepertoire als Lehrer notwendig gewesen, um möglicherweise auch bei seinen Schülern mehr ‚Gefolgschaft‘ zu erreichen.

---

<sup>135</sup> Wette 1991, S. 240

## Zitierte Quellen und Literatur

*[StA MS] Staatsarchiv Münster*

Bestand Provinzialschulkollegium (PSK): Personalakten A. Nr. R29  
Bestand Oberpräsidium (OP): 8363

*[StadA Bri] Archiv der Stadt Brilon*

Bestand H46

*[SchA GymBri] Schularchiv des Gymnasiums Petrinum Brilon*

Bestände „Reifeprüfung im Herbsttermin 1914 (Notprüfung)“ und „Reifeprüfung Ostern 1932“

*[PAR] Privatarchiv Gertrud Rüter, Olsberg*

Bestand Josef Rüter, im Einzelnen „Mein Prozess“ und „Kirchenpolitische Dokumente“

*[PAF] Privatarchiv Karl Förster, Arnsberg*

Bestand „Katholische Friedensarbeit im Sauerland“  
Schreiben von Clemens Busch, Münster

*[PAK] Privatarchiv Theodor Köhren, Brilon*

Schreiben von Theodor Köhren, Brilon

*[PAB] Privatarchiv Sigrid Blömeke, Brilon*

Interview mit Josef Pollmann, Paderborn  
Interview mit Karl Förster, Arnsberg  
Interview mit Ferdinand Kamender, Fredeburg  
Interview Theodor Köhren, Brilon  
Interview mit Bruno Potthast, Wipperfürth  
Interview mit Vinzenz Stratmann, Olsberg  
Schreiben von Kurt Bürger, Freiburg  
Schreiben von Paul Hennecke, Olsberg

Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein 1898 bis 1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt/M.: dipa 1999

Appelius, Stefan: Zur Geschichte des kämpferischen Pazifismus. Die programmatische Entwicklung der Deutschen Friedensgesellschaft 1929-1956. Oldenburg: bis 1988 (= Schriftenreihe des Fritz-Küster-Archivs)

Bast, Roland: Friedenspädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehung zum Frieden. Düsseldorf: Schwann: 1982

Beck, Friedrich Alfred: Kampf und Sieg. Geschichte der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei im Gau Westfalen-Süd von den Anfängen bis zur Machtübernahme. Dortmund: Rote Erde 1938

Beller, Walter: Goethes Wilhelm Meister Romane. Bildung für eine Moderne. Hannover: Revonnah 1995 (= Schriftstücke; 2)

Benz, Wolfgang (Hrsg.): Pazifismus in Deutschland. Dokumente zur Friedensbewegung 1890-1939. Frankfurt/M.: Fischer 1988

Bernhard, Armin: Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenem Schulreform. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang 1999 (= Studien zur Bildungsreform; 36)

Bernhard, Armin: Kulturkritik, Pazifismus und Erziehung. Zum Zusammenhang von Erziehung und Frieden im pädagogischen Denken Paul Oestreichs. In: Neue Sammlung (Ort?) 38 (1998), S. 297-314

Blömeke, Sigrid: „Nur Feiglinge weichen zurück“ – Josef Rüter (1881-1972). Eine biographische Studie zur Geschichte des Linkskatholizismus. Brilon: Demokratische Initiative 1992

Blömeke, Sigrid / Bracht, Hans-Günther / Kemper, Gisela: Juden in Brilon zur Zeit des Nationalsozialismus. Dokumente, Familienschicksale, Zeitzeugenaussagen. Brilon: Demokratische Initiative 1988

Böhm, Winfried / Grell, Frithjof: Reformpädagogik und Christentum – ein problematisches Verhältnis. In: Böhm, Winfried / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Winzburg: Ergon 2. Aufl. 1999 (= Erziehung – Schule – Gesellschaft; 3), S. 75-87

Boskamp, Dorothee u.a.: Schule und Nationalsozialismus. Seminararbeiten aus dem WS 1989/90. Paderborn: Universität o. J. (1990)



- Bracht, Hans-Günther: Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Kontinuitätsdebatte am Beispiel der preußischen Aufbauschule. Frankfurt u.a.: Peter Lang 1998
- Broschat, Monika: Erziehung zum Frieden. Auseinandersetzung mit friedenspädagogischen Konzepten in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang 1978 (= Europäische Hochschulschriften. Reihe XI: Pädagogik; 51)
- Broszat, Martin / Fröhlich, Elke / Grossmann, Anton (Hrsg.): Bayern in der NS-Zeit. Bd. 4. München / Wien: Oldenbourg 1981
- Budde, Gerhard: Mehr Freude an der Schule!. Langensalza: Beyer 1911
- Busch, Clemens: Und dennoch! Jugend gibt nicht auf. Warstein / Münster 1983
- Deiters, Heinrich: Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig: Quelle und Meyer 1915
- van Dick, Lutz: Oppositionelles Lehrerverhalten 1933-1945. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim / München: Juventa 1988
- van Dick, Lutz (Hrsg.): Lehreropposition im NS-Staat. Biographische Berichte über den ‚aufrechten Gang‘. Frankfurt/M.: Fischer 1990
- van Dick, Lutz (Hrsg.): Lernen in der Friedensbewegung. Ideen für pädagogische Friedensarbeit. Weinheim / Basel: Beltz 2. Aufl. 1987
- Donat, Helmut / Holl, Karl (Hrsg.): Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Düsseldorf: Econ 1983
- Drewek, Peter: „Grenzen der Erziehung“. Zur wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Bedeutung des Grenzdiskurses in der Weimarer Republik. In: Drewek, Peter u. a. (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995, S. 311-333
- Ehlen, Nikolaus: Gesichtspunkte pazifistischer Erziehung. In der höheren Schule. In: Vom frohen Leben (Berlin) 11 (1931/32), S. 59-61
- Falter, Jürgen / Lindenberger, Thomas / Schumann, Siegfried: Wahlen und Abstimmungen in der Weimarer Republik. Materialien zum Wahlverhalten 1919-1933. München: C. H. Beck 1986 (= Statistische Arbeitsbücher zur neueren deutschen Geschichte)
- Fasse, Norbert: Das Amt Velen-Ramsdorf 1918-1945. Katholiken und NS-Herrschaft im Münsterland. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte 1996
- Fischer, Fritz: Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18. Düsseldorf: Droste 1984
- Fischer, Fritz: Juli 1914. Wir sind nicht hineingeschlittert. Reinbek: Rowohlt 1983
- Flasch, Kurt: Die geistige Mobilmachung. Die deutschen Intellektuellen und der Erste Weltkrieg. Berlin: Alexander Fest 2000
- Flitner, Wilhelm (Hrsg.): Goethes pädagogische Ideen. Die Pädagogische Provinz nebst verwandten Texten. Düsseldorf / München: Helmut Küpper 2. Aufl. 1962
- Foerster, Friedrich Wilhelm: Schule und Charakter. Beitrag zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. Zürich: Schultheiss 1910
- Föster, Karl: Rede zum 40. Todesjahr von Abbé Franz Stock. In: Dokumentation über das Friedenstreffen aus Anlass des 40. Todesjahres von Abbé Franz Stock. Brilon u. a.: ADH 1988, S. 17-34
- Freinet, Elise: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets. München: dtv 2. Aufl. 1986
- Fritsch, Werner: Christlich-soziale Reichspartei (CSRP) 1920-1933. In: Lexikon zur Parteiengeschichte. Die bürgerlichen und kleinbürgerlichen Parteien und Verbände in Deutschland (1789-1945) Bd. 1. Köln: Pahl-Rugenstein 1983, S. 455-463
- Gail, P.: Gesichtspunkte pazifistischer Erziehung. In der Volksschule. In: Vom frohen Leben (Berlin) 11 (1931/32), S. 58-59
- Gamm, Hans-Jochen: Das pädagogische Erbe Goethes. Eine Verteidigung gegen seine Verehrer. Frankfurt/M. / New York: Campus 1980
- Gamm, Hans-Jochen: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand der Sozialwissenschaften. München: List 1972
- Gamm, Hans-Jochen: Kontinuität der Kathederpädagogik. Oder: Differenzen über faschistische Pädagogik. In: Demokratische Erziehung (Köln) 13 (1987) 2, S. 14-18
- Gamm, Hans-Jochen: Friedenserziehung unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Friedenserziehung in der Diskussion. München: Piper 1973, S. 24-29
- Gaudig, Hugo: Didaktische Ketzereien. Leipzig: Teubner 1904
- Geiss, Imanuel: Das Deutsche Reich und die Vorgeschichte des ersten Weltkrieges. München u. a.: Pieper 1985
- Gesamtergebnis der Wahlen im Kreise Brilon. In: Sauerländer Zeitung (Brilon) v. 22.05.1928
- Goethe, Johann Wolfgang von: Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entzagenden (1820/1829). In: Goethes Werke. Bd. VIII. Hamburg: Christian Wegner Verlag 7. Aufl. 1967
- Griese, Hartmut M.: Erfahrung und Lernen im Spannungsfeld von Gewalt und Frieden – provokative Gedanken zur „Friedenserziehung“, In: Calließ, Jörg / Lob, Reinhold E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 3: Friedenserziehung. Düsseldorf: Schwann 1988, S. 296-305
- Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): „Der Kerl ist verrückt!“ Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik. Zürich: Pestalozzianum 1999
- Heinemann, Ulrich: Die verdrängte Niederlage. Politische Öffentlichkeit und Kriegsschuldfrage in der Weimarer Republik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1983
- Heitkämper, Peter: Friedenserziehung als Lernprozess. Zur Theorie einer politischen Erziehungspraxis. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1976

- Heller, Editha / Hülsbeck-Mills: Ralf: Schule im Nationalsozialismus am Beispiel der Reismann-Schule in Paderborn. Paderborn: Universität 1991 (Diplomarbeit)
- Hesse, Hermann: Unterm Rad. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984
- Hochmuth, Ursel / de Lorent, Hans-Peter (Hrsg.): Hamburg. Schule unterm Hakenkreuz. Hamburg: HLZ 1985
- Hollenbeck, Alfred: Kreuzfahrer. Wandernde katholische Volksjugend. o. O. (Milchenbach) o. J. (1961)
- Jacobs, Jürgen: Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman. München: Wilhelm Fink 1972
- Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997
- Klewitz, Marion: Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis. Weinheim / München: Juventa 1987
- Klünker, Wolf-Ulrich: Goethes Idee der Erziehung zur Ehrfurcht. Die Pädagogische Provinz in dem Roman „Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden“. Göttingen: Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität 1987
- Knecht, Josef: Erziehung zum Frieden. In: Der Friedenskämpfer (Frankfurt/M.) 6 (1930) 9, S. 7-14
- Knepper-Bablon, Ottilie: Das Gymnasium Petrinum in Brilon. Eine Untersuchung zu einem katholisch geprägten Gymnasium im ländlichen Raum 1858-1914. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer 1994 (= Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik; 22)
- Krüger, Heinz-Hermann: Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich 1995 (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; 6), S. 32-54
- Lehberger, Reiner / Rothenberg, Dietrich: Oppositionelle Lehrer. Die Bedeutung des IOL. In: de Lorent, Hans-Peter (Hrsg.): „Die Fahne hoch“. Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz. Hamburg 1986
- Löhr, Wolfgang: Vitus Heller (1882-1956). In: Aretz, Jürgen / Morsey, Rudolf / Rauscher, Anton (Hrsg.): Zeitgeschichte in Lebensbildern Bd. 4. Mainz: Matthias Grünewald 1990, S. 186-196
- Mann, Heinrich: Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. Stuttgart / München: Deutscher Bücherbund 1987
- Marotzki, Winfried: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich 1995 (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; 6), S. 55-89
- Meier, Ekkehard: Geschlossene Gesellschaft – Zur Mentalität deutsch-nationaler Gymnasiallehrer. In: Radde, Gerd u. a. (Hrsg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. Bd. I: 1912 bis 1945. Opladen: Leske und Budrich 1993, S. 102-115
- Müller, Reinhard: Bericht über das Gymnasium Petrinum zu Brilon während seines dreiundsechzigsten Schuljahres 1920-1921. o. O. (Brilon) o. J. (1921)
- Müller, Reinhard: Bericht über das Gymnasium Petrinum zu Brilon während seines vierundsechzigsten Schuljahres 1921/22. o. O. (Brilon) o. J. (1922)
- Müller, Reinhard: Bericht über das Gymnasium Petrinum zu Brilon während seines fünfundsechzigsten Schuljahres 1922/23. o. O. (Brilon) o. J. (1923)
- Musil, Robert: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Stuttgart / München: Deutscher Bücherbund 1984
- Nicklas, Hans: Friedensfähigkeit als Ziel von Erziehung und Bildung. Begründungszusammenhänge und Lernziele. In: Calließ, Jörg / Lob, Reinhold E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 3: Friedenserziehung. Düsseldorf: Schwann 1988, S. 24-31
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Aktualität und Historie. In: Böhm, Winfried / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Reformpädagogik kontrovers. Winzburg: Ergon 2. Aufl. 1999 (= Erziehung – Schule – Gesellschaft; 3), S. 23-47
- Paul, Gerhard: Zwischen Traditionsbildung und Wissenschaft. Tendenzen, Erträge und Desiderata der lokal- und regionalgeschichtlichen Widerstandsforschung. In: Schmiechen-Ackermann, Detlef (Hrsg.): Anpassung – Verweigerung – Widerstand. Soziale Milieus, Politische Kultur und der Widerstand gegen den Nationalsozialismus in Deutschland im regionalen Vergleich. Berlin: Edition Hentrich 1997 (= Schriften der Gedenkstätte Deutscher Widerstand. Reihe A; 3), S. 30-45
- Paul, Gerhard: Die widerspenstige ‚Volksgemeinschaft‘. Dissens und Verweigerung im Dritten Reich. In: Steinbach, Peter / Tuchel, Johannes: Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1994, S. 395-410
- Peters, Elke: Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Deutschkunde und höheres Schulwesen. Weinheim u. a.: Beltz 1972
- Radde, Gerd: Lebensstätten der Schüler – Neuköllner Lebensgemeinschaftsschulen als Beispiel der Berliner Schulreform. In: Radde, Gerd u. a. (Hrsg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. Bd. I: 1912 bis 1945. Opladen: Leske und Budrich 1993, S. 93-101
- Radkau, Joachim: Soziales und politisches Lernen für den Frieden in den Sekundarstufen – Was können Schüler aus der Geschichte lernen?. In: Calließ, Jörg / Lob, Reinhold E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 3: Friedenserziehung. Düsseldorf: Schwann 1988, S. 91-97
- Reble, Albert: Reformpädagogik heute. In: Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Anregungen für die Schule von heute. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1992, S. 17ff.
- Reichwein, Adolf: Pädagogische Akademien. Gefahr in Verzug (1931). In: Ruppert, Herbert E. / Wittig, Horst E. (Hrsg.): Adolf Reichwein. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Paderborn 1978

- Riesenberger, Dieter: Die katholische Friedensbewegung in der Weimarer Republik. Düsseldorf: Droste 1976
- Riesenberger, Dieter: Der „Friedensbund Deutscher Katholiken“ – Versuch einer Spurensicherung. Paderborn 1983
- Riesenberger, Dieter: Der „Friedensbund Deutscher Katholiken“ und der politische Katholizismus in der Weimarer Republik. In: Holl, Karl / Wette, Wolfram (Hrsg.): Pazifismus in der Weimarer Republik. Beiträge zur historischen Friedensforschung. Paderborn: Schöningh 1981, S. 91-111
- Röhrs, Hermann: Modelle der Friedenserziehung in Kindergarten und Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 (= Hermann Röhrs. Gesammelte Schriften; 8)
- Röhrs, Hermann: Frieden – eine pädagogische Aufgabe. Braunschweig: Westermann 1983
- Rudloff, Michael: Weltanschauungsorganisationen innerhalb der Arbeiterbewegung der Weimarer Republik. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang 1991 (= Europäische Hochschulschriften; 499)
- Rüther, Josef: Humanistisches Gymnasium und Gegenwart. In: Pharus (Donauwörth) 1 (1910) 2, S. 220-227(a)
- Rüther, Josef: Humanistisches Gymnasium und Gegenwart. In: Pharus (Donauwörth) 1 (1910) 2, S. 310-315(b)
- Rüther, Josef: Von moderner Bildung. Hamm 1911 (= Frankfurter zeitgemäße Broschüren Bd. 30, H. 10)
- Rüther, Josef: Kultur und Bildung. In: Pharus (Donauwörth) 4 (1913) 1, S. 193-206
- Rüther, Josef: Der Kampf um die höhere Schule. Hamm 1915 (= Frankfurter zeitgemäße Broschüren Bd. 34, H. 4)
- Rüther, Josef: Kampf dem Kapitalismus, dem Völkerfeinde. Ein volkswirtschaftlicher Versuch. Limburg: Steffen 1919a
- Rüther, Josef: Vernunftpolitik und Instinktpolitik I. In: Germania (Berlin) Nr. 599 v. 31.12.1919 (Morgenausgabe), S. 1-2(b)
- Rüther, Josef: Vernunftpolitik und Instinktpolitik II. In: Germania (Berlin) Nr. 600 v. 31.12.1919 (Abendausgabe), S. 2(c)
- Rüther, Josef: Kapitalismus oder Christentum? Graz 1920 (= Studien zur Lebens- und Gesellschaftsreform; 4)
- Rüther, Josef: Pädagogische Werkecke. In: Der Friedenskämpfer (Frankfurt/M.) 7 (1931), S. 58-60 (a)
- Rüther, Josef: Pädagogische Werkecke. In: Der Friedenskämpfer (Frankfurt/M.) 7 (1931), S. 99-101 (b)
- Rüther, Josef: Die Fächer im Dienste pazifistischer Erziehung. Die alten Sprachen. In: Vom frohen Leben (Berlin) 11 (1931/32), S. 73-74(a)
- Rüther, Josef: Die Fächer im Dienste pazifistischer Erziehung. Philosophische Propädeutik. In: Vom frohen Leben (Berlin) 11 (1931/32), S. 74-75(b)
- Rüther, Josef: Nationalsozialismus und Friedenserziehung. In: Der Friedenskämpfer (Frankfurt/M.) 8 (1932), S. 141-143
- Rüther, Josef: Erinnerungen. Ms. 1961
- Rüther, Theodor: Deutschlands Eintritt in den Völkerbund und die katholische Friedensbewegung. In: Sauerländer Zeitung (Brlon) v. 14.09.1926
- Schlögl, Rudolf / Schwartz, Michael / Thamer, Hans-Ulrich: Konsens, Konflikt und Repression. Zur Sozialgeschichte des politischen Verhaltens in der NS-Zeit. In: Schlögl, Rudolf / Thamer, Hans-Ulrich (Hrsg.): Zwischen Loyalität und Resistenz. Soziale Konflikte und politische Repression während der NS-Herrschaft in Westfalen. Münster: Aschendorff 1996 (= Geschichtliche Arbeiten zur westfälischen Landesforschung. Wirtschafts- und sozialgeschichtliche Gruppe; 10), S. 10-30
- Schmiechen-Ackermann, Detlef: Soziale Milieus, Politische Kultur und der Widerstand gegen den Nationalsozialismus in Deutschland. Eine Bilanz der Widerstandsforschung aus regionaler Perspektive. In: Schmiechen-Ackermann, Detlef (Hrsg.): Anpassung – Verweigerung – Widerstand. Soziale Milieus, Politische Kultur und der Widerstand gegen den Nationalsozialismus in Deutschland im regionalen Vergleich. Berlin: Edition Hentrich 1997 (= Schriften der Gedenkstätte Deutscher Widerstand. Reihe A; 3), S. 13-29
- Schmidt, Ute: Zentrum oder CDU? Politischer Katholizismus zwischen Tradition und Anpassung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1987 (= Schriften des Zentralinstituts für sozialwissenschaftliche Forschung der Freien Universität Berlin; 51)
- Schnabel, Thomas (Hrsg.): Formen des Widerstandes im Südwesten 1933-1945. Scheitern und Nachwirken. Ulm 1994
- Schnorbach, Hermann (Hrsg.): Lehrer und Schule unterm Hakenkreuz. Dokumente des Widerstands von 1930 bis 1945. Königstein/Ts.: Athenäum 1983
- Schulte-Umberg, Thomas: „Gegen den politischen Klerus“. Zur Sanktionierung der Wortführer des katholischen Milieus im Bistum Münster am Beispiel der Heimtückeverfahren. In: Schlögl, Rudolf / Thamer, Hans-Ulrich (Hrsg.): Zwischen Loyalität und Resistenz. Soziale Konflikte und politische Repression während der NS-Herrschaft in Westfalen. Münster: Aschendorff 1996 (= Geschichtliche Arbeiten zur westfälischen Landesforschung. Wirtschafts- und sozialgeschichtliche Gruppe; 10), S. 83-125
- Schulz-Hageleit, Peter: Zum Verhältnis von innerem und äußerem Frieden – „Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt“ In: Calließ, Jörg / Lob, Reinhold E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 3: Friedenserziehung. Düsseldorf: Schwann 1988, S. 47-53
- Schwartz, Michael: „Machtergreifung“? Lokalpolitische Elitenkonflikte in der ländlichen Gesellschaft Westfalens während des „Dritten Reichs“. In: Schlögl, Rudolf / Thamer, Hans-Ulrich (Hrsg.): Zwischen Loyalität und Resistenz. Soziale Konflikte und politische Repression während der NS-Herrschaft in Westfalen. Münster: Aschendorff 1996 (= Geschichtliche Arbeiten zur westfälischen Landesforschung. Wirtschafts- und sozialgeschichtliche Gruppe; 10), S. 185-243
- Schwartz, Michael: Bauern vor dem Sondergericht. Resistenz und Verfolgung im bäuerlichen Milieu Westfalens. In: Faust, Anselm (Hrsg.): Verfolgung und Widerstand im Rheinland und Westfalen 1933-1945. Ort: Kohlhammer 1992

- Semelin, Jacques: Ohne Waffen gegen Hitler. Eine Studie zum zivilen Widerstand in Europa. Frankfurt/M.: dipa 1995
- Solzbacher, Claudia: Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik. Frankfurt/M.: Lang 1993 (= Erziehungsphilosophie; 11)
- Steinbach, Peter: Widerstand im Widerstreit. Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus in der Erinnerung der Deutschen. Paderborn 1994
- Steinbach, Peter: Widerstandsforschung im politischen Spannungsfeld. In: Steinbach, Peter / Tuchel, Johannes: Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1994, S. 597-622(b)
- Stockebrand, Marg.: Gesichtspunkte pazifistischer Erziehung. In der häuslichen Erziehung der Kinder. In: Vom frohen Leben (Berlin) 11 (1931/32), S. 57-58
- Tenorth, Heinz-Elmar: Deutsche Erziehungswissenschaft 1933 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim / Basel) 32 (1986) 3, S. 299-321
- Tews, Johannes: Moderne Erziehung in Haus und Schule. Leipzig: Teubner 1910
- Weiß, Edgar: Schule im Nationalsozialismus. Kiel: Institut für Pädagogik der Universität 1992
- Wette, Wolfram: Militarismus und Pazifismus. Auseinandersetzung mit den deutschen Kriegen. Bremen: Donat 1991 (= Geschichte und Frieden; 3)
- Wyneken, Gustav: Schule und Jugendkultur. Jena: Diederichs 2. Aufl. 1914

Sigrid Blömeke, Jg. 1965, Universitätsprofessorin Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin; zahlreiche Veröffentlichungen zur historischen Bildungsforschung, zur Lehrerbildung und zur Medienpädagogik.

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin