

# Skolevæsenet som preussisk nationalstatsprojekt

## Ny vinkel på det sønderjyske skolevæsen 1867–1920

Af Kim Furdal

*Hvad ved vi egentlig om den sønderjyske folkeskole i perioden 1867-1920? Ikke ret meget ud over det danske sprogs manglende stilling i undervisningen. I artiklen trækker forfatteren de lange linjer op i de politiske og pædagogiske diskussioner, der fik afgørende betydning for det sønderjyske skolevæsens historie i perioden. Det handler bl.a. om skismaet mellem på den ene side det tyske nationalstatsprojekt med skabelsen af en folkeskole i 1872 og på den anden side de nye pædagogiske retninger, som blæste hen over Tyskland i 1800-tallet.*

### Indledning

”Erindring om fortiden kunne skabe en farlig indsigt, og det bestående samfund er tilsyneladende ængstelig for erindringernes undergravende indhold. Erindringerne er en måde, hvorpå man kan afskære sig fra de givne kendsgerninger, en form for ‘formidling’, der for korte perioder bryder de givne kendsgerningers allestedsnærværende magt.”<sup>1</sup>

Sønderjyllands historie har sine umiddelbare paradokser. Tag nu den sønderjyske folkeskole, et af de helt centrale omdrejningspunkter i den nationale kamp. Man kunne tro, at folkeskolens historie i perioden 1867-1920 var et af de mest gennemtrawlede forskningsfelter i den sønderjyske historie. Men nej! Indtil de seneste år var det langt fra tilfældet, og faktisk ved vi endnu i dag stort set intet om, hvad eleverne tog med sig i rygsækken, når de i denne periode forlod folkeskolen, og hvordan de tilegnede sig denne viden.

Til gengæld er vi helt på det rene, når det drejer sig om det danske sprogs pla-

---

1 Marcuse 1969: 113.

cering eller rettere manglende placering i den preussiske folkeskole. Historien om, hvorledes det danske sprog blev fortrængt efter 1888 og kun efterlod to timers dansksproget religionsundervisning om ugen, som mange steder havde det med at forsvinde i den praktiske skolehverdag, er velkendt. Ser man nærmere på forskningen i det sønderjyske skolevæsens historie i perioden 1867-1920, så blev perspektivet lagt med Nicolai Svendsens korte afsnit ”Det slesvigske Folkeskolevæsen” i *Haandbog i det nordslesvigske Spørgsmaals Historie*, som udkom i 1901 på et tidspunkt, hvor presset på den danske befolkning i Nordslesvig var på sit højeste. Siden er argumenterne forfinet, men ikke grundlæggende forandret. Det nationale perspektiv betød et fokus på skolesproget og skolen som fortynningsanstalt.<sup>2</sup> Eneste undtagelse er L.S. Ravns bog *Træk af folkeskolens historie i Nordslesvig 1864-1920*, men det er karakteristisk, at bogen er et forsøg på en mere nuanceret vurdering af skolerne, som ifølge Ravn de første 25 år var præget af danskuddannede lærere, hvilket fik betydning for bevarelsen af det danske modersmål: ”Der er ingen tvivl om, at det har haft sin betydning for bevarelsen af modersmålet i grænselandet, at der helt op til århundredskiftet i landsbyens nøglestillinger sad danskuddannede lærere, hvor de bevidst eller ubevidst forsinkede og hæmmede den tyske målsætning på skolens område”.<sup>3</sup> Men noget må eleverne have taget med sig ud over tyskkundskaber og forherligelsen af de tyske kejserer. Skolevæsenet må have bidraget med en viden, der blev opfattet som så samfundsmæssig relevant, at den var værd at investere i, og at eleverne kunne bruge denne viden i deres videre liv.

Når vi ikke ved mere, hænger det sammen med, at den danske tilgang til skolevæsenets historie i denne periode lidt karikeret har været, at skolen var tysk og dermed ikke noget, en dansk historiker beflittede sig med. Men uanset det nationale tilhørsforhold, gik eleverne i den samme preussiske/tyske folkeskole, der var indlejret i den samme økonomiske, sociale og politiske virkelighed. Den sønderjyske folkeskole er simpelthen for vigtig en institution til, at vi kan reducere emnet til et spørgsmål om sprogligt og nationalt tilhørsforhold og så i øvrigt skrive den ud af historien.<sup>4</sup>

---

2 Senest har Erik Nørr i denne tradition skrevet en kortfattet artikel om det preussiske skolevæsen i *Adriansen* 2011: 330-31.

3 Ravn 1981: 189f.

4 I det hele taget er den fuldstændige manglende danske interesse for den betydelige tyske skolehistoriske forskning et problem. Det er således 50 år siden, Horst Schallenberger (1964) udgav sin centrale afhandling *Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit*, der er central ikke blot for forståelsen af det historiesyn, som prægede undervisningen i folkeskolen, men også for den såkaldte ”Borussifizierung” af hertugdømmerne og den tyske forståelse af hertugdømmernes historie. Siden har den tyske skolehistoriske forskning nærmest været præget af et masochistisk selvpørgør, der kun kan forstås på baggrund af opgøret med nazitiden. Blandt de mere moderate er Thomas Nippeley, der stiller spørgsmålet ”Wie modern war das Kaiserreich” og bl.a. konstaterer, at ”Schule steht für ein Negativbild des wilhelminischen Deutschland” (s. 6) og videre: ”Selbsttätigkeit war nicht das erste, nicht der kritische Fragen, sondern der angepasste Wissener und Könnener war das Ideal, aber das war viel, war mehr als der passi-

Det kræver samtidig en erkendelse af, at vi må kende og forstå det preussiske skolevæsens historie med de pædagogiske og politiske diskussioner, som satte rammerne for undervisningen i klasseværelset hver eneste dag. I det følgende vil jeg derfor forsøge at trække linjerne op gennem 1800-tallet.

### **Børnenes kirke**

Ser man på den preussiske skolehistorie frem til begyndelsen af 1900-tallet, er den præget af fire fænomener: 1) de meget store økonomiske og sociale forskelle mellem de enkelte provinser i kongeriget Preussen, 2) en diskussion om kristendommens placering i folkeskolen meget lig den diskussion, der fandt sted i Danmark, 3) en diskussion om nationalstatens placering og rolle i folkeskolen og 4) udviklingen inden for pædagogikken. Som på så mange andre områder i historien er fænomenerne flettet ind i hinanden, men her kan vi passende og provokerende tage afsæt i det forhold, at Preussen allerede med skoleloven fra 1872 fik en "folkeskole", mens man i Danmark skal helt frem til 1899, før begrebet juridisk vandt indpas med skoleloven fra 1899 og Grundloven i 1915. Netop dette nationalromantiske begreb rammer fint hele 1800-tallets skolediskussion ind.

Frem til begyndelsen af 1800-tallet var skolen i såvel Preussen som Danmark et fremmedelement i bondesamfundet. Den vigtigste primære oplæring skete i hjemmene, hvor børnene blev opdraget til at blive gårdmænd, håndværkere eller hustruer m.m. I en sådan verden var skolen og lærergerningen sekundær. Mange steder gik undervisningen og lærerne på omgang mellem gårdene, selvom undervisningen op gennem 1700-tallet blev forbedret med opførelse af egentlige skoler. Midlerne var yderst begrænsede, men matchede en undervisning, der primært skulle lære børnene at læse, sekundært skrive og regne, men frem for noget lære eleverne grundbegreberne i den kristne tro, som de var nedfældet i Luthers lille katekismus. I den forstand var skolen børnenes kirke, en opfattelse, der ikke mindst prægede konservative kredse i Preussen, og som var et af brydningspunkterne i en skolediskussion, der endnu ikke var sluttet, da hertugdømmerne blev indlemmet i Preussen.<sup>5</sup> Derfor spillede kirken i såvel Danmark som Preussen også en central rolle i skolevæsenet helt ned i den enkelte skole, hvor undervisningen blev nøje overvåget af den lokale præst, der skulle sikre, at eleverne blev undervist i den rette lære.

---

ve Untertan" (s. 10). Langt mere kontant er Gabriele Jaroschkka, der kort og godt kalder sin undersøgelse af det ideologiske indhold i læsebøgerne for "Lernziel: Untertan". Det stod ikke på den officielle læreplan, men "Produkt einer so ausgerichteten Erziehung sollte der Untertan sein: ein treu ergebener Verehrer seines Kaisers mit starr konservativem Welt- und Gesellschaftsbild, ein Vertreter von Sekundärtugenden – eine Person, die der Figur des Diederich Heßling aus Heinrich Manns Roman 'Der Untertan' nicht ganz unähnlich ist" (s. 7). I øvrigt henvises til litteraturlisten.

5 Udtrykket "børnenes kirke" er bl.a. anvendt af Wölk 1980: 96.

## Mellem kirke og stat

Den tyske historiker Thomas Nipperdey indleder sin store tysklandshistorie med ordene ”Am Anfang war Napoleon”. Det er mere end en smuk formulering. På den ene side skabte den franske revolution en frygt i de europæiske fyrstehuse for tilsvarende omvæltninger og blev blandt konservative kredse et skrækeksempel på, hvad der sker, når undervisningen fører til en gudsfornægtelse og en dyrkelse af individet som en afgud. På den anden side kunne man heller ikke undgå at se, hvorledes Napoleons hær bestående af værnepligtige borgere var langt mere effektiv end de hvervede professionelle hære. I begyndelsen af 1800-tallet var der en stigende erkendelse af og interesse i at se befolkningen som statsbevidste borgere med rettigheder og pligter over for staten. Det fordrede en opdragelse af det enkelte menneske til borger i et samfund og en stat, som borgerne følte sig forpligtede overfor.

Det betød, at der i Preussen var en ganske nøje sammenhæng mellem bondefrigørelsen, den almindelige værnepligt og reformerne af undervisningssystemet. Etableringen af den preussiske grundskole op gennem 1800-tallet skal ikke alene ses på baggrund af et stadig mere dynamisk samfund og et bondesamfund i opbrud, men også som et svar på de udfordringer og magtpolitiske ambitioner, den fremvoksende preussiske nationalstat stod overfor i relation til andre nationalstater. I den forstand var skolen ikke længere blot et anliggende for kirken, men også for staten og kongen. Over for de nye krav stod kirkens traditionelle rolle i en skolestruktur præget af konfessionelle skoler og et gejstligt tilsyn med skolerne og skolelærerne. Med indførelsen af en central tilsynsmyndighed i 1787 for hele det preussiske skolevæsen, der stod lige under kongen, blev der for første gang taget en bid af kirkens tilsynsmyndighed.<sup>6</sup> Det var kun begyndelsen på en proces, der kulminerede i 1872 med indførelsen af kredsskoleinspektørembedet på kirkens bekostning.

Etableringen af nationalstaten stillede tillige nye krav til selve undervisningen og udbuddet af fag i skolen, som kun kunne ske på bekostning af den traditionelle kristendomsundervisning, hvilket fik de kirkelige og stærkt konservative kredse til at blæse i dommedagsbasunerne. Derved åbnede statens stigende interesse i skolevæsenet op for en mere generel diskussion om skolens formål.

I de første årtier af 1800-tallet efter indførelsen af Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten i 1794, som gjorde skolevæsenet til et anliggende for staten (2. del, 2. titel, § 1), var Preussen præget af reformiver og livlig diskussion om, hvorvidt man skulle uddanne børnene til mennesker eller kvalificere dem til deres fremtidige arbejde, og hvorledes dette bedst kunne ske. Ønsket om at uddanne børnene til mennesker var især udtalt inden for de liberale uddannede kredse, der havde kirkelige, sociale og politiske interesser. Her talte man om etablering af en nationalskole, der skulle give den enkelte elev en almindelig menneskeuddan-

---

6 Märcbler 1980.

nelse, eller som det blev sagt mere slagordsagtigt: ”Es ist nur Eine Menschheit! Es ist nur Eine deutsche Nation! Es muss aus nur Eine Nationalschule seyn”.<sup>7</sup> De vilde løsne skolevæsenet fra kirken og give større plads til de såkaldte realiefag, dvs. fagene historie, geografi og naturvidenskab. Reformbevægelsen havde i disse år en vis succes. I 1808 fik Preussen en afdeling for kultur, offentlig undervisning og medicinalvæsen i Indenrigsministeriet, som i 1817 blev til et selvstændigt ministerium. Og i 1819 fik Preussen det første forsøg på en gennemgribende skolereform stærkt inspireret af Pestalozzis tanker.

Herefter gik reformarbejdet i stå. De reformivrige kræfter blev stækket af kirken og de stærkt konservative kredse af godsejere, der ønskede status quo og gerne så en tilbagerulning af de reformer, som faktisk var gennemført siden. I disse kredse blev skolerne ikke alene anset som revolutionære arnesteder, der undergravede samfundsordenen. Uddannelse førte ifølge de konservative kredse til en dyrkelse af individet som en afgud (*Selbstvergötzung*) og dermed en åndelig formørkelse, som fordærvede samfundet. Tanken om en nedtoning af kristendomsundervisning blev opfattet som en utopi og dermed en farlig tilsidesættelse af Gud som en virkende kraft i samfundet og det enkelte menneske.<sup>8</sup> I stedet fremhævede man, at den rette kombination af religions- og historieundervisning gav en mulighed for at vise eleverne, hvorledes fyrsten er Guds værktøj, og ingen øvrighed er etableret uden Gud.<sup>9</sup> Undervisning og uddannelse skulle kun gives i afmålte doser tilpasset den enkeltes plads i samfundet. Den konservative argumentation var en antirationalistisk uddannelsesangst, der spillede på følelser, synd og sindelag, iblandet en sentimental idyllisk opfattelse af den forgangne samfundsorden.

Diskussionen lagde en bremser på udviklingen af den elementære skole op gennem det meste af det 19. århundrede. Især efter 1871 led flere undervisningsministre skibbrud i deres forsøg på at skabe en samlet og mere moderne skolelovgivning. I stedet manøvrerede man sig frem med afgrænset lovgivning på enkeltstående områder. Karakteristisk for udviklingen blev administrationen af skolevæsenet i det tidligere hertugdømme Slesvig frem til 1920 administreret efter skoleloven fra 1814!<sup>10</sup> Kendetegnende for situationen var det endnu så sent som i 1906 nødvendigt med en forfatningsændring for at gennemføre loven om finansiering af folkeskolen.<sup>11</sup>

Godsejerne og især dem øst for Elben ønskede ikke øgede udgifter til skolevæsenet. Her var de store godser ikke forpligtigede til at betale for driften af skolerne og ønskede heller ikke fremadrettet at betale for noget, som de grundlæggende betragtede som overflødig og samfundsskadeligt. Fra 1845 fik godsejerne

---

7 Jeismann 1987: 108.

8 Nipperdey 1986: 211.

9 Wölk 1980: 77.

10 Furdal 1999: 45ff.

11 Heinemann 1980: 157.

i Øst- og Vestpreussen dog pligt til at betale til skolevæsenet, men det betød blot, at godsejerne havde yderst begrænset interesse i at uddanne bøndernes børn og derfor holdt skoleudgifterne nede på et yderst begrænset niveau. Samtidig udnyttede de konservative godsejere deres muligheder for at få statskompensation for de øgede skoleudgifter, der fulgte med statens krav til skolerne, hvilket lagde en dæmper på ambitionerne i Undervisningsministeriet. Indtil Bismarck gik af i 1890, blokerede han for en løsning af problemerne med finansieringen af skolevæsenet, og herefter kom modstanden fra Finansministeriet.<sup>12</sup> Først i 1906 blev der løst op for hele spørgsmålet om finansieringen af skolevæsenet.

Konsekvensen af godsejernes og de konservative kredses modstand udeblev ikke. I 1871 lå andelen af analfabeter i den nye preussiske provins Slesvig-Holsten på under 5 %, mens den i de østpreussiske provinser lå over 25 % og flere steder over 35 %.<sup>13</sup> Selvom forholdene blev bedre, havde mange gammelpreussiske og polske områder endnu omkring 1900 skoler, med overfyldte klasser (dvs. med over 80 elever i en klasse), flere halvdagsskoler og et ikke ubetydeligt antal tredjedelsskoler, dvs. skoler, hvor eleverne kun gik i skole halvdelen eller en tredjedel af en normal skoledag. Det betød ikke kun, at de centrale skolemyndigheder måtte udarbejde meget nøje beskrivelser af skolebygningernes fysiske udformning for at sikre en vis minimumsstandard. Fra slutningen af 1880'erne begyndte myndighederne også at fremme opførelsen af tidssvarende skoler med statsmidler, hvilket betød et omfattende skolebyggeri i bl.a. Sønderjylland i perioden 1890-1914.

Revolutionerne i 1848 styrkede de kirkelige og konservative kræfter i Preussen. Et af resultaterne blev de tre såkaldte Stiehliske ”regulativer” i 1854, som efter inkorporationspatentet af 12. januar 1867 var gældende i Sønderjylland i perioden 1867-72, hvorefter de blev afløst af den nye skolelov. Regulativerne var klare i mælet, når det gjaldt deres uddannelsespolitiske mål:

”Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos, oder schädlich erwiesen. Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlagen und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll. Demgemäß hat die Elementarschule... nicht einem abstraktem System, oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen, und für dieses Leben vorzubereiten.”<sup>14</sup>

---

12 Lamberti 1989: 6ff.

13 Friedrich 1987: 128ff.

14 Friedrich 1987: 134.

Regulativerne var et udpræget konservativt forsvar mod samfundsændringer. Med stadsskoleråd i Berlin Karl Bormanns ord var formålet med regulativerne at forberede børnene på deres rolle som voksne, som medlemmer af menigheden og kongens undersåtter som borgere, erhvervsdrivende, bønder og soldater. Det gennemsyrrer regulativerne, der med den tyske historiker Monika Wölks ord kun kendte til ”undersåtter” og fuldstændigt ignorerede de politiske moderniseringer og kategorier, som var blevet etableret med treklassevalgretten.<sup>15</sup>

Ganske vist indførte regulativerne realiefagene, dvs. historie, geografi og biologi, idet historie blev slået sammen med geografi og naturvidenskab. Hovedvægten lå dog på kristendomsfagene, og realiefagene eksisterede kun som læsestykker i læsebogen, ikke som et selvstændigt undervisningsfag. Læsebogen blev med regulativerne grundlaget for store dele af undervisningen i de preussiske skoler, hvor dette allerede havde været tilfældet i hertugdømmerne Slesvig og Holsten siden skoleloven fra 1814. I de enklassede skoler, som udgjorde hovedparten af skolerne i Preussen, var der herefter ikke andre lærebøger end den lille katekismus, biblen og læsebogen, som på de større skoler kunne suppleres med en lærebog i realiefagene.

Læsebogen blev med en tysk skolehistorikers ord dermed en brokkasse af småstykker med den viden, som staten fandt nødvendig og tilstrækkelig for hovedparten af befolkningen under princippet om, at ingen skulle have mere viden end strengt nødvendigt.<sup>16</sup> Helt ekstremt blev denne tankegang gennemført i historieundervisningen, der skulle holde sig til den såkaldte ”kalendarische Methode”, en metode udtænkt af Stiehl, hvorefter historieundervisningen blev reduceret til en opremsning af årstal. Det gav til gengæld problemer, når staten skulle fejre nationale begivenheder, som f.eks. 100-året for afslutningen af Syvårskrigen, uden at forklare folkets betydning for de festligholdte begivenheder. Som den tyske historiker Hans-Ulrich Wehler har udtrykt det, blev historieundervisningen med regulativerne reduceret til ”antirevolutionären Psychopharmakum zur patriotischen Gesinnungsbildung”.<sup>17</sup>

Samtidig indførte regulativerne for første gang en systematisk statslig kontrol af lærerne og deres undervisning, men stadig udført af præsterne. Som den preussiske undervisningsminister Ferdinand Stiehl, faderen til regulativerne, udtrykte det i 1849: ”Wer die Schule hat, der hat die Zukunft!”<sup>18</sup> Den formulering vendte H.P. Hanssen siden om med ordene: ”Den, der har ungdommen, har fremtiden!”, hvilket illustrerer den afgrundsdybe forskel mellem det danske skolesyn og det stærkt konservative skolesyn, der prægede den tyske folkeskole frem til 1920. I praksis fik regulativerne næppe større betydning for den nye provins Slesvig-Holsten.

---

15 Wölk 1980: 127.

16 Wölk 1980: 135.

17 Her citeret efter Wölk 1980: 135.

18 Wölk 1980: 122.

## Indførelsen af den preussiske folkeskole

Modstanden mod statens indblanding i skolevæsenet betød, at rigsforfatningen fra 1871 i modsætning til den preussiske grundlov fra 1850 og Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten fra 1794 ikke indeholdt bestemmelser vedrørende skolevæsenet.<sup>19</sup> I forhold til det preussiske nationalstatsprojekt var det et alvorligt problem, at kirken på den ene side bremsede for en undervisning, der tilgodeså behovet for en dannelse af preussiske/tyske statsborgere/undersåtter, mens de konservative godsejeres modstand mod at betale for et skolevæsen på den anden side lagde en kraftig dæmper på udviklingen af skolevæsenet i denne retning.

Mens spørgsmål om finansieringen af grundskolen først fandt en løsning i 1906, var det Bismarck, som i 1871 besluttede at hugge den gordiske knude over i forhold til kirken. Helt konkret var spørgsmålet, hvem som stod for sejrene i det tre fædrelandskrige? Var det Gud, eller de preussiske soldater på slagmarken? Den religionsskeptiske Bismarck var ikke i tvivl om soldaternes realpolitiske faktum på slagmarkerne som fundamentet for det tyske/preussiske nationalstatsprojekt. Når kirken i så åbenlyse vendinger anpriste den højeste magt for udfaldene og skabelsen af den tyske stat, bidrog det i Bismarck realpolitiske optik til en undergravning af den folkelige opbakning til det tyske nationalstatsprojekt.

Hjemvendt fra kejserkroningen og fejringen af det tyske riges grundlæggelse 18. januar 1871 i Versailles tvang Bismarck sin undervisningsminister Heinrich von Mühlher til at udarbejde en lov, som stækkede kirkens indflydelse på skolevæsenet. Resultatet blev den såkaldte "Schulaufsichtsgesetz" 11. marts 1872, som slog fast, at staten havde det overordnede tilsyn med såvel de offentlige som de private skoler og andre undervisningsanstalter, hvilket rent praktisk skete ved at indføre de såkaldte kredsskoleinspektører. Loven ramte lige ind i hjertekulen på bl.a. præsternes traditionelle tilsynsrolle og skabte betydelig uro i de kirkelige kredse, hvilket formentlig er forklaringen på, at ordningen først blev indført fire år senere i den nye provins Slesvig-Holsten.<sup>20</sup>

Knap et halvt år senere fulgte 15. oktober 1872 "Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preussischen Volksschule", i daglig tale kaldet "Allgemeine Bestimmungen", som løste op i regulativernes vidensminimalisme og de konservatives håb om at fastholde status quo. Den begrænsede kristendommens plads på skoleskemaet, gjorde realiefagene til egentlige undervisningsfag og ophævede regulativerne.<sup>21</sup> Ud over at give de konkrete færdigheder inden for især kristendom, tysk, historie, geografi og naturkundskab var det afgørende mål at lære eleverne at elske det tyske folk, dets afstamning, kejseren og i øvrigt lære den tyske nations sædvaner og kultur. Dette blev i årene herefter

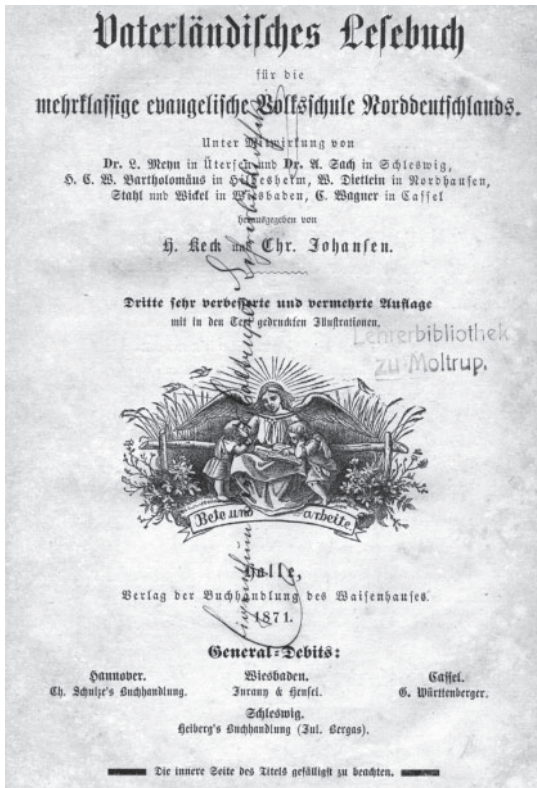
---

19 Jeismann 1987: 120.

20 Lamberti 1989 giver en beskrivelse af de voldsomme reaktioner fra især katolske kredse på indførelsen af kredsskoleinspektører.

21 Allgemeine Bestimmungen 15.10.1872. Tillæg til Amtsblatt 1872: 1-28.





En af de mest udbredte læsebøger for grundskolerne i provinsen Slesvig-Holsten fra 1868 og for Nord-slesvig frem til Genforeningen i 1920 var Vaterländisches Lesebuch redigeret af Keck og Johansen. På forsiden slår Guds engel sine beskyttende vinger ud over to flittige idealbørn. Ordene "Behalt und arbeite" slår to centrale temaer i læse-bogen an. Bogen skulle skabe guds-frygtige og arbejdsomme borgere i den unge villhelminske national-stat. Det understreges også på før-ste side med digtet "Alles mit Gott".

bl.a. praktiseret gennem Sedanfesterne, der sammen med læsebøgerne kom til at efterlade et billede af skolevæsenet som en "undersåtsfabrik"<sup>22</sup>

I betragtning af den betydning, som bestemmelserne fik – for Nord-slesvig frem til 1920 – er det bemærkelsesværdigt, at lovgivningen ikke rummer en formålsparagraf, men alene forholder sig rent teknisk til skolevæsenet. Det drejer sig overordnet om bl.a. indretning af skolelokaler, skolepligt, antal skoletimer og indholdet af de enkelte fag. Så var den preussiske landsret fra 1794 langt mere klar om grundskolens formål, når det her hedder: "Der Schulunterricht muss so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind, nach dem Befunde seines Seelsorgers, die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse ge-fasst hat."<sup>23</sup>

Således forholdt det sig frem til 1. maj 1889, da kejser Wilhelm 2. udsendte sin senere så berygtede "allerhøjeste anordning", som udtrykte den nytiltrådte kejsers personlige målsætninger for skolevæsenet. Med anordningen gjorde kej-

22 Wölk 1980: 168, Nipperdey 1986: 6, Jaroschka 1992. Confino giver i sin afhandling et interessant indblik i Sedan-festernes opståen og endeligt, Confino 1997.

23 Heinemann 1980: 151.

ser Wilhelm hele skolevæsenet fra undervisningsministeren og ned til den enkelte lærer til et middel i kampen mod de ”socialdemokratiske fejltagelser og vrangforestillinger”. Undervisningen i historie skulle bl.a. fremhæve, hvorledes den preussiske monark altid havde betragtet det som sin særlige opgave at holde sine hænder under den befolkningsgruppe, der var henvist til at leve af sine hænders arbejde, senest med Bismarcks sociallove. Det skulle gøres klart for ungdommen, at en monark var nødvendig i en velordnet stat, og socialdemokratiets idealer var urealistiske og ville medføre en tvang for den enkelte, som ville række helt ind i det enkelte hjem.<sup>24</sup>

Det var rene ord, og det kan ikke undre, at anordningen er blevet betegnet som ”en total politisering” af skolen.<sup>25</sup> Efter i 1870’erne at have afmonteret kirkenes indflydelse på folkeskolen blev skolen nu spændt for i kampen mod socialdemokratiet, efter at socialistloven havde vist sig frugtesløs. Man skal dog være varsom med at overekspone bruddet med den hidtidige politik. Der var snare tale om en betydelig skærpelse af den hidtidige skolepolitik. I kejserens verden skulle folkeskolen først og fremmest pleje guds frygt og kærlighed til fædrelandet som grundlag for en ”sund” opfattelse af de politiske og samfundsmæssige forhold. Skolefærdighederne var altså ikke målet i sig selv, men blot et middel til at nå dette mål. Prisen var bl.a. en nedtoning af undervisningen i den ældre historie, så lærerne ikke længere skulle bruge tid på de gamle germanere og andre lande, men anprise de preussiske konger og kejsere. Og sådan blev det. Allerede i marts 1890 forbød kulturminister Gossler en læsebog, ”weil es die preußischen Herrscher und deren Verdienste zu wenig berücksichtigt [...] und edle Züge berichtet aus dem Leben außerpreußischer Herrscher, der Kaiserin Maria Theresia, Kaiser Joseph II. und Napoleon I”.<sup>26</sup>

Konkret betød det et langt større fokus i undervisningen og skolebøgerne på kejserne og kejserfamilien end hidtil. Eleverne kunne nu læse anekdoter om bl.a. kejser Wilhelm 2. og kejserfamilien, kejser Wilhelms hjerte og hjem, kejser Wilhelm som sømand. Det er formentlig også i denne periode, at digtet ”Der Kaiser ist ein lieber Mann” for alvor vandt indpas i K.Th. Schneiders meget benyttede *Deutsche Fibel*.<sup>27</sup> Det var bidrag med begrænset historiefagligt perspektiv, men som så meget desto mere bidrog til den almindelige kejserrøgtelse og regulære indoktrinering af det wilhelminske kejserriges velsignelser.

---

24 Oversættelse ved Birgit Christensen. Den allerhøjeste bekendtgørelse er gengivet flere steder; her er den citeret efter Kuntze 1900: 288.

25 Jaroschka 1992: 97.

26 Citeret efter Jaroschka 1992: 97.

27 Goebel 1995. Digtets forfatter er anonym og lød oprindelig ”Der König ist ein lieber Mann”. Det har været anvendt i tyske skolebøger siden 1856, og i de preussiske skoler blev det frem til første verdenskrig anvendt i tredje og fjerde klasse, særligt ved fejringen af kejserens fødselsdag.

## Pestalozzis hjemstav

Det preussiske skolesystem havde også en pædagogisk side, som var under voldsom forandring op gennem 1800-tallet. Det preussiske skolevæsen blev som skolevæsenet andre steder i Tyskland i stigende grad påvirket af den schweiziske skolepædagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).<sup>28</sup> Pestalozzis pædagogik har rødder tilbage til 16- og 1700-tallet, men især de to franske filosoffer René Descartes (1596-1650) og Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) kom til at spille en afgørende rolle.

Descartes understregede, at den sande erkendelse lå ude i den gudsskabte verden og tingene. Desværre var det vanskeligt at nå denne erkendelse med kroppens sanser, plaget som den er af syndefaldet og sine laverestående funktioner. Det er Rousseaus fortjeneste at introducere barndommen som et særligt livsafsnit og udviklingsfase. Rousseau skelner mellem naturen, mennesket og tingene. Mennesket er medlem af det gamle kultursamfund, der skal søge at afdække den gudsskabte natur for at vinde viden og erkendelse. Det var læring, hvor barnet selv skulle skabe en erkendelse af verden ved at træde aktivt ud i den. Med det udgangspunkt installerer Rousseau det lille idealbarn Émile med et nysgerighedsgen i en verden, så han undgik berøring med det gamle kultursamfund for derved at skabe sin egen Robinson Crusoe-agtige læringsituation. Derfor havde Émile, da han var 12 år, endnu ikke læst en bog. Tilgangen er samtidig præget af en grundlæggende pro-romantisk idyllisering af landlivet, som Émile oplever på nærmeste hold, mens han på afstand kan følge den dekadente storby med dens fristelser. Her har vi ansatser til den kulturkritiske hjemstavnsbevægelse, som blomstrede op i slutningen af 1880'erne, og som bl.a. kom til udtryk med etableringen af Bund Deutscher Heimatschutz i 1904, der ikke mindst kom til at spille en stor rolle i Tønder Kreds og Flensborg.

Pestalozzis fortjeneste var bl.a., at han gjorde Rousseaus meget svævende tanker om opdragelse og uddannelse anvendelig i den daglige skolepraksis. Udgangspunktet for hele hans forståelse af undervisningen i de tidlige klasser var familielivet i bondestuen som omdrejningspunkt for et livs-, arbejds-, produktions- og læringsfællesskab med moderen i centrum. I den forstand stod det idylliske billede af de trygge rammer i familiens stue som et mikrokosmos og kulturkritisk modbillede til den eksisterende undervisning i skolerne, som passede fint med romantiseringen af det oprindelige juridiske Heimat-begreb, der gav fattiglemmer i Bayern, Østrig og Schweiz ret til fattighjælp i deres hjemstav, som fandt sted med romantikken.<sup>29</sup> Det var på en gang en patriarkalsk og harmonisk

---

28 Hovedværket om tysk "Heimatkunde", og desværre fuldstændig oversat i Danmark, er Mitzlaff 1985. I modsætning til den meste litteratur, der taler i meget generelle vendinger om hjemstavnsundervisning, foretager Mitzlaff en stringent analyse af positionerne inden for hjemstavns-pædagogikken og kan dermed udskille to strukturelt forskellige retninger. Det er disse to hovedpositioner, som i det følgende vil blive trukket op med afsæt i Mitzlaffs afhandling.

29 Mitzlaff 1985, bd. I: 159; Greverus 1979: 62ff.

samfundsopfattelse, der bl.a. understregede dyder som "Heimatliebe" og "Heimatreue".

Som elev af Rousseau spillede opfattelsen (Anschauung) af omgivelserne en fundamental rolle for elevernes erkendelse og opdragelse hos Pestalozzi. Erfaring var det øverste princip i undervisningen. Gennem erfaring skulle eleven klart og tydeligt begribe verden og dermed Guds skaberværk. Pestalozzi går imidlertid et skridt videre. Gud havde skabt sprog, så mennesket ikke alene kunne transportere sin viden videre fra menneske til menneske, men også "... transportiert die Welt der Gegenstände in die Welt der Geistes". Og han skelner mellem en ydre og indre erfaring, hvor den sidste tjente som et middel for "der Elementarbildung des Herzens".<sup>30</sup>

Det andet udgangspunkt for Pestalozzi var princippet om at bevæge sig fra det nære til det fjerne, fra det kendte og kropsligt oplevede til det fjerne og teoretiske. Undervisningen skulle tillige bevæge sig fra det lette til det svære. Undervisningen var en bevægelse ud fra koncentriske cirkler med bondestuen og den omsorgsfulde moder i centrum. Herfra bevægede den sig ud i verden til faderen, familien, landsbyen og dets beboere, sognet, staten og fædrelandet.

### Pestalozzis forslag til undervisning i tredje og fjerde skoleår<sup>31</sup>

Skoleår	
3. skoleår	faderens hus, familien
	skolehuset og skoleområdet
	skolevejen
4. skoleår	hjemstavnskommunen, landsbyen og staden
	hjemstavnskredsen, hjemstavnsområdet
	kreds- og områdehovedstad
	hjemstavns landskab, den økonomiske region
	hjemstavnsprovinsen
	bundesland, provins- eller landehovedstad

Op gennem 1800-tallet udspandt sig en større diskussion, hvorvidt der var tale om et metodisk princip, eller det mere var et forberedende kursus i geografi. En fortæller for det sidste var præsten og pædagogen Chr. Gotthilf Salzmann (1744-1811), der i en af sine bøger tog eleverne med ud på en rejse i en omkreds på godt ti mil fra skolen for at lære dem områdets byer, landsbyer, produktion, agerland, levevis m.m. at kende. Det var en opfattelse, som kom til at præge flere generationer af lærere, så "faget" i slutningen af 1800-tallet mange steder blev kritiseret for mere at have karakter af forberedende undervisning for droschekuske i topografi

30 Mitzlaff 1985, bd. I: 162.

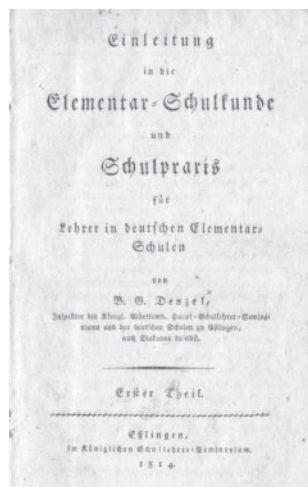
31 J.H. Pestalozzi, *Dem Heimatkundeunterricht der Grundschulen*. Her citeret efter Metzlaff 1985, bd. I: 160.

om de lokale gader, pladser og veje. Det afgørende for Salzmann er hjemstavnens som et erfarings- og undervisningssted i geografi uden en kobling til et fædreland, en tilgang, som kom til at præge betydelige dele af undervisningsmaterialet i Heimatkunde, som f.eks. H.H. von Ostens bøger i hjemstavnskundskab, der udkom første gang i midten af 1880'erne og siden i et utal af oplag.<sup>32</sup>

En af de samtidige med Pestalozzi, som var stærkt præget af ham og hans elementarmetode, var pædagogen Bernhard Gottlieb Denzel (1773-1838), der lancerede en "Anschauungsunterricht", der sammen med læseundervisning og skriveundervisning udgjorde en forskole for eleverne. Det er uklart, hvor stor betydning Denzel fik i Sønderjylland før 1864, men Denzels bog *Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für Lehrer in deutschen Elementar-Schulen* (udg. i 1814) blev i 1817 indkøbt til skolebiblioteket på Ullerup Skole.<sup>33</sup>

I denne sammenhæng er Denzel relevant, da hans syn på undervisningen og især hans læreplanforslag fra 1822, der blev indskrevet i den preussiske skolelov fra 1872, understregede princippet om bevægelsen fra det nære til det fjerne. Noget andet er så, at læsebogsmaterialet bestemt ikke fulgte op på disse principper, men når man læser de såkaldte lærerbetninger, som den enkelte lærer skulle føre hver lørdag, er der ingen tvivl om, at lærerne mange steder loyalt fulgte dette princip i undervisningen af de yngre elever.

*Titelbladet til B.G. Denzels bog Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für Lehrer in deutschen Elementar-Schulen fra 1814. Bogen blev i 1817 anskaffet til skolebiblioteket i Ullerup på Sundved, hvilket vidner om den udbredelse hans tanker fik i Sønderjylland og den modtagelighed for nye pædagogiske tanker, som prægede nogle af de sønderjyske lærere.*



(Foto: Museum Sønderjylland, ISL-Lokalhistorie).

32 H.H. von Osten: *Kleine Heimatkunde der Provinz Schleswig-Holstein*. Flensborg 1885. Naturligvis kan man som dansk læser se den tyske tendens, især i de historiske afsnit. Det afgørende er, at der ikke optræder en tilstræbt sammenkobling mellem hjemstavn og fædreland, som vi ser det hos Harnisch.

33 Vor viden om det anvendte skolebogsmateriale i Sønderjylland er yderst begrænset, men der ligger store muligheder i systematiske undersøgelser af Tønder Seminariums bogsamling, der er afleveret til Museum Sønderjylland, ISL, men endnu ligger uregistreret.

## Denzels læreplanforslag fra 1822

§ 1	skoleværelset og hvad det indeholder
§ 2	skolen (formål, lærer, elever, klassekammerater, undervisningsmidler, undervisningens nødvendighed, læremidler, elevernes indstilling)
§ 3	kroppen set fra dens ydre beskaffenhed
§ 4	huslige og familiemæssige forhold. virke, forældrenes erhverv, søskende, tyende, pligter
§ 5	forældrenes hus (børnenes pligter med hensyn til ordenen i huset)
§ 6	landsbyen (byen)
§ 7	haven
§ 8	engen, agre, vinbjerger
§ 9	skove
§ 10	bjerger, bakker og dale
§ 11	vand, kilder, bæk, flod
§ 12	grænse
§ 13	levende skabninger
§ 14	himmel, skyer, sol, måne, stjerner
§ 15	forandringer i naturen
§ 16	naturen i almindelighed (de for os mulige erfaringer af Guds egenskaber) og mennesket

Helt konkret bevægede undervisningen sig fra klasseværelset, skolebygningen, skolegården, landsbyen, kirken, sognet og vejene videre ud i den store verden med hovedvægten på det tyske fædreland. Dermed blev skolebygningen også en helt integreret del af undervisningens indhold. For at hjælpe og støtte lærerne i undervisningen om hjemstavnen indførte 1872-loven en såkaldt skolekrønike (*Schulchronik*), hvor læreren skulle indføre små og store tildragelser om hjemstavnen og skolen. Det falder godt i tråd med pædagogen W. Harnisch, der opfordrede lærerne til at uddanne sig som hjemstavnsforskere.<sup>34</sup> Hvorvidt skolekrøniken blev brugt efter hensigten, er dog uvist.

I denne tradition fungerede Heimatkunde i princippet som et nationalt neutralt pædagogisk princip i de mindste klasser, som står i skærende kontrast til læsebogens meget eksplicite nationale budskab.<sup>35</sup> Fra 1880'erne dukkede dog en

---

34 Mitzlaff 1985, bd. I: 239. Det er ikke uden grund, at netop lærerne kom til at spille en central rolle for hjemstavnsbevægelserne i såvel Tyskland som Danmark, ikke blot som den største medlemsgruppe, men også som medlemmer af foreningernes bestyrelser.

35 Om de sønderjyske læsebøger før 1864, se Furdal 2015.

anden form for hjemstavnsundervisning op med en meget bevidst kobling mellem hjemstavnen og det tyske fædreland, som på flere måder havde sine rødder i napoleonskrigene og den tidlige tyske samlingsbevægelse.

### Heimatkunde som pædagogik og nationalstatsprojekt

Normalt regnes Chr. W. Harnisch (1787-1864) som fader til den tyske hjemstavnsundervisning, hvilket beror på en misforståelse, hvor man mere hæfter sig ved navnet end på de erkendelsesmæssige forskelle mellem Pestalozzi og Harnisch. Der er ganske betydelige forskelle mellem de to retninger inden for hjemstavnsundervisningen med vidtrækkende konsekvenser langt op i det tyvende århundrede.<sup>36</sup>

Harnischs Heimatkunde kan ikke forstås uden en kort introduktion til hans liv. Han blev født 1787 i Wilsnack ved Potsdam som søn af en håndværksmester. I 1800 begyndte han på gymnasiet fjernt fra hjemmet, hvor han måtte bo på et internat. Kærligheden til hjemstavnen betød i disse år en hjemve, der kom til at præge ham livet igennem, hvilket han har beskrevet i sine posthumt udgivne erindringer. I 1806 begyndte han på universitetet i Halle, men måtte samme år forlade Halle, da de franske tropper rykkede ind. De dramatiske begivenheder vakte Harnischs politiske interesse og bragte ham i forbindelse med den liberale nationalpatriotiske bevægelse og den tyske samlingsbevægelse, hvilket fik helt afgørende betydning for hans pædagogik og hjemstavnsopfattelse. Fra 1809 til 1812 læste han bl.a. sammen med så prominente personer som ”Turnvater Jahn”, Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), og gymnastikinstruktøren Friedrich Friesen (1784-1814). Her stiftede han bekendtskab med Pestalozzi og gik til forelæsningsninger hos bl.a. de tyske filosoffer Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) og Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Med Jahn, Friesen og geografen August Zeune (1778-1853) var han i november 1810 med til at oprette ”Deutscher Bundes” som en nationalpatriotisk frihedsbevægelse og centrum for en borgerlig demokratisk national opdragelse. Han dyrkede kontakter med det Lützowske korps af frivillige, der blev oprettet som et militært korps i 1813 med deltagelse af studenter, og Deutsche Burschenschaften, der blev oprettet i 1815 under ledelse af de studenter, som havde deltaget i kampen mod Napoleon.

Allerede i 1812 publicerede Harnisch afhandlingen *Deutsche Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die pestalozzischen Grundsätze*, hvilket formentlig var med til samme år at åbne døren for ham som den første lærer på det nye seminarium i Breslau, en stilling, han beholdt frem til 1822. Det var her, han i 1816/17 udgav sit mest betydningsfulde værk *Heimaths- und Weltkunde*, der blev skrevet i årene 1811-1816. I 1822 blev han rektor på seminariet i Weissenfels, som han de

---

36 Mitzlaff er nok den, som klarest har forstået og beskrevet de strukturelt forskellige retninger, mens andre ser variationer, hvis de overhovedet registrerer forskellene. De sidste er bl.a. tilfældet hos Beer 2010, mens Faehndrich 2010 nok registrerer dem, men uden at tage konsekvenserne af disse forskelle.

følgende 20 år var med til at omstrukturere og gøre til et forbillede i Tyskland. I 1842 trak han sig tilbage til fordel for et præstekald i Elbeu, nord for Magdeburg, hvor han døde i 1864.

Harnisch var utvivlsomt inspireret af Pestalozzi, men han var bestemt ikke en ukritisk elev. Det er snarere hans liv og rødderne hos andre af tidens mest indflydelsesrige skikkelser inden for tysk videnskab, der gør ham interessant i denne sammenhæng. Johann Gottfried von Herder (1744-1803) er også i denne sammenhæng uomgængelig, men især to andre skikkelser påkalder sig opmærksomhed. Den ene er naturfilosoffen F.W.J. von Schelling (1775-1854) og den anden geografen Carl Ritter (1779-1859).

Harnisch var præget af Schellings opgør med panteismen og især Spinoza for at finde den menneskelige frihed og en forståelse af det ondes eksistens i en verden skabt af Gud. Svaret blev hos Schelling en dualisme hos Gud som hos mennesket mellem ”eksistens” og ”Grund”, mellem ånd og naturens grund samlet i enhed, der ophævede skellet mellem subjekt og objekt. Som ånd er mennesket ifølge Schelling udstyret med en vilje, der er uden for Guds indflydelse og løftet over naturen i en stræben mod lyset. På den anden side er mennesket som Gud løftet op af naturens grund, som egenvilje, der kun er sygelig lyst og begær, dvs. blind vilje, der ikke begriber lyset. Denne egenvilje står over for forstanden som universalvilje.<sup>37</sup> Schelling åbnede dermed op for en forståelse af mennesket som en enhed af ånd/vilje og natur, der giver plads for en fri vilje til at træffe nogle valg mellem sin eksistens som ånd og natur. Men det udgangspunkt smelter mennesket samtidig sammen med naturen på en måde, der er i skarp kontrast til en moderne naturopfattelse og naturvidenskaberne. Hvor hos Pestalozzi elever skulle ud i naturen for at indhøste erfaringer, var de i Schellings og dermed Harnischs optik også en del af naturen.

Dette peger over på geografen Carl Ritter, men også på nestoren von Humboldt, hvis rejsebeskrivelser Harnisch flittigt læste. Napoleonskrigene havde rodet godt og grundigt rundt i Europas territoriale opdeling, hvilket gjorde det nødvendigt at lave nye kort, men som også løftede geografien op i det videnskabelige firmament fra den skyggetilværelse, faget hidtil havde haft. Det er da også meget betegnende for situationen i de første årtier af 1800-tallet, at Ritter bl.a. underviste på militærskolen i Berlin, efter han i 1820 blev professor på universitetet i Berlin. Han stod i gæld til såvel Pestalozzi og J.Chr. F. Gutsmuths, som han i sit hovedværk *Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und zur Geschichte des Menschen oder allgemeine Vergleichende Geographie als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften* betegner som ”meinen väterlichen Lehrern und theuern Freunden”. Indflydelsen rakte dog videre end til venskab, idet hans forskning bl.a. var baseret på Pestalozzis tre stadier i læring, tilegnelse af stoffet, sammenligning af stoffet og etablering af et generelt system.

---

37 Schelling 1809/1995: 55-60.



Carl Ritter ville afdække den grundlæggende vekselvirkning mellem natur og mennesket, mellem "Erdräum und Bewohner". I den forstand kan historie i hans optik heller ikke adskilles fra geografien, men må ses som et samlet hele, hvad fremgår af titlen på hans hovedværk, der samtidig markerer geografiens primat. Ikke blot mennesket, men også folket voksede i denne forståelsesramme op af jorden, som vi senere ser det hos så forskellige personligheder som Claus Eskildsen og Hugo Matthiesen:

"Dann träte aus jedem einzelnen Gliede, aus jeder Reihe von selbst das Resultat hervor, dessen Wahrheit sich in den localisierten Naturbegebenheiten und als Widerschein in dem Leben derjenigen Völker bewährte, deren Daseyn und Eigenthümlichkeit mit dieser oder jener Reihe der charakteristischen Erdbildung zusammenfällt. Denn durch eine höhere Ordnung bestimmt, treten die Völker wie die Menschen zugleich, unter dem Einfluss einer Thätigkeit der Natur und der Vernunft hervor aus dem geistigen wie aus dem physischen Elemente, in den alles verschlingenden Kreis des Weltlebens."<sup>38</sup>

Da Harnisch skrev sin bog om hjemstavns- og verdenskundskab, var Pestalozzis pædagogik toneangivende, men hans egne politiske erfaringer og indflydelsen fra Schelling, Herder, Fichte og ikke mindst Carl Ritter betød, at Harnisch forholdt sig kritisk over for Pestalozzi, hans romantiske opfattelse af bondestuen og i stedet så opdragelsen i et langt bredere perspektiv, som en del af det tysk-nationale projekt. Harnisch langsigtede politiske mål var et samlet Tyskland med større frihed, og et af hans væsentlige kritikpunkter af Pestalozzi var netop, at han ikke beskæftigede sig med udviklingen af nationalkarakteren.

### **Die Heimathskunde efter W. Harnischs første forslag 1816<sup>39</sup>**

Hvad angik nationalkarakteren, hentede Harnisch foruden hos Herder inspiration hos den preussiske godsejer og forfatter til den første *Kinderfreund* fra 1776, som blev den første i en lang tradition for moralistiske læsebøger for skoleelever, Eberhardt von Rochow, der i 1779 udgav skriftet *Vom nationalcharakter durch Volksschulen*. Med nationalkarakter mente Rochow ikke en national egenart, men graden af et folks afklarethed, dvs. graden af kultivering gennem afklaring.<sup>40</sup> Jo større afklaring, desto bedre. For Rochow var det "folkeskolens" opgave at løfte graden af afklaring og dermed kultiveringen for dermed at befri begrebet "folk" for sin negative klang. Med begrebet nation forstod Rochow "eine Anzahl Menschen, die einerlei Sprache reden, oder einerlei Gesetze haben, oder endlich

---

38 Ritter 1817: 4.

39 Efter Mitzlaff 1985, bd. I: 238.

40 Mitzlaff 1985, bd. I: 212; Frank 1973: 140ff.

viden om fædrelandet	I 8 afsnit	
↑		
viden om jorden	I 17 afsnit	
↑		
	8. korte rids af den hjemlige historie	
	7. landbefolkningens liv (statistik, økonomi, handel, transport, erhverv, forvaltning, kirken, konfession og undervisningsvæsen)	
	6. de vigtigste dyr i hjemstavnen	} hjemstavnsprovinsen Schlesien
viden om hjemstavnen	5. de vigtigste planter i hjemstavnen	
	4. hjemstavnens jordoverflade	
	3. borgerlig inddeling af hjemstavnen	
	2. Hjemstavnens beliggenhed ved bjerge og floder.	
		} kredsens
	1. afsnit. bostedet og dets omgivelser	} bopæl
		} hus
		} dagligstuen
forberedende "Anschauungsunterricht"		

einem gemeinschaftlichen Regenten gehorchen"<sup>41</sup> Det passede fint til Harnisch, der opfattede nationen som et sprogfællesskab.

Hjemstavnen blev for Harnisch dermed et udsigtspunkt og en målestok for nationalfølelsen, men også en del af den nationale opdragelse. Som han udtrykker det i sine erindringer:

"Der Mensch liebt am meisten seine Heimath, er liebt sein Haus und die Scholle und will da ruhen und rasten. Doch auch treibt's ihn hinaus und um so mehr, je weiter sein Inneres wird. 'Hin in die weite Welt, weg über Berg und Thal!' so ruft es in seinem Innern und er nimmt den Wanderstab, er sucht die Frem-

41 Mitzlaff 1985, bd. I: 226.

de, aber auch in ihr wieder eine neue Heimath... Die Wanderungen des Menschen brauchen freilich nicht immer im Raum sich stark auszuprägen. Sein Vaterland ist ja nicht bloß eine Scholle, und sein Reisen kein Straßenzollbezahlen; aber wandern muß der Mensch, soll er recht heimisch werden und sich zu Haus fühlen.<sup>42</sup>

Harnischs Heimatkunde indebar ikke kun en geografisk bevægelse fra det nære til det fjerne som hos Pestalozzi og Denzel, det var også en stige, hvor eleverne bevægede sig opad fra hjemstavnen som den vigtigste trædesten for at komme videre til en forståelse af fædrelandet og en nationalpatriotisk dannelse, som Heimatkunde var en kimcelle til. I denne uddannelse forstod Harnisch begrebet ”Volkstum” som en fælles regional og national egenart, en folkekarakter, der skulle udvikles inden for et begrænset sted. For Harnisch var ”Volkstum” identisk med en bevidsthed om en tysk nation og med udviklingen af en national og borgerlig folkeånd.<sup>43</sup>

I Harnischs optik er hjemstavnskundskab i modsætning til Pestalozzi altså ikke kun et pædagogisk-metodisk princip, men del af et tysk nationalt projekt, der ikke uddannede abstrakte tyskere, men konkrete tyskere med rod i rigets forskellige hjemstavne, hvad enten det var Thüringen eller Sachsen. Harnisch ville med andre ord dyrke forskelligheden for fællesskabets skyld, fordi det enkelte menneske ifølge Schelling og Carl Ritter er bundet af og knyttet til de omgivelser, som de er rundet af.

### Skolen mellem hjemstavn og nationalstat

Det er dog først efter Tysklands samling i 1871, at der begynder at lyde røster om en undervisning i Heimatkunde, som ikke kun formidlede kendskab til hjemstavnen, men som også skulle vække og styrke kærligheden til hjemstavnen og dermed fædrelandet. Fra 1880’erne kan man i stigende grad følge de pædagogiske diskussioner i blade som f.eks. *Deutsche Lehrerzeitung*, *Allgemeine Schulzeitung für Unterrichtswesen* og *Pädagogische Reform*, der tager afsæt i Pestalozzi.

I begyndelsen af 1890’erne, efter kejser Wilhelms allerhøjeste anordning, begynder Harnischs opfattelse af begrebet Heimatkunde at vinde indpas og indflydelse inden for skolevæsenet. I 1893 udgiver Paul Bergemann (1862–1946) således bogen *Die sozial-ethische Aufgabe der Heimatkunde*, der satte ”Liebe zur Heimat, Vaterlandsliebe, Hingebung für die Menschheit” som mål for undervisningen.<sup>44</sup>

Fra omkring 1900 slog Heimatkunde i denne opfattelse af begrebet for alvor rødder inden for folkeskolen. Det skete stort set samtidig med, at Heimatschutzarkitekturen vinder indpas med bl.a. oprettelsen af Bund Deutscher Heimatschutz

---

42 Her citeret efter Mitslaff 1985, bd. I: 226.

43 Mitslaff 1985, bd. I: 232.

44 Her citeret efter anmeldelsen i tidsskriftet *Die Lehrerin in Schule und Haus* (1894/95): 11

i 1904, og den tyske folkemindevidenskab begyndte at interessere sig for de stammemæssigt, historisk og kulturelt definerede regioner, hvor den tidligere havde beskæftiget sig med at finde den tyske folkesjæl, meget symbolsk og praktisk markeret med oprettelsen af Verband der Vereine für Volkskunde i 1904.<sup>45</sup> Netop dette år udkommer også den første bog i Tyskland, der bærer ordet Heimatbuch i titlen.<sup>46</sup>

I 1908 indgik faget Heimatkunde for første gang formelt i folkeskolens læseplaner i Preussen, og med de opfølgende vejledninger i 1910 blev det understreget, at man foruden opdragelse i kærlighed til hjemstavnen også skulle betone "Geburtstage des Herrscherpaares, patriotische Feiern". Dette forhindrede dog ikke visse lærebogsforfattere i at gå et skridt videre. I 1914 kunne lærebogsforfatteren Heinrich Kerp ligefrem erklære, at det tyske og den tyske skole havde sine rødder i hjemstavnen, og at man med alle midler skulle bekæmpe ikke-tysk ånd og ikke-tysk kunst.<sup>47</sup> Arven fra Harnisch udviklede sig voldsomt under Første Verdenskrig, hvor hjemstavnsbevægelsen blev spændt for den tyske krigspropaganda i en stærk nationalistisk retning, der sammen med den tyske historiefilosof Oswald Spenglers bog *Der Untergang des Abendlandes*, der udkom i årene umiddelbart efter krigen trak den tyske hjemstavnsbevægelse over i en langt mere nationalkonservativ for ikke at sige nationalistisk retning i mellemkrigsårene.

Der er dog intet, som tyder på, at denne retning af "Heimatkunde" kom til at præge undervisningen i Nordslesvig før 1920. På Skovby skole i Lysabild Sogn slog skiftende lærere i anden klasse i perioden 1907-1914 en sort streg over realiefagene i lærerprotokollen og skrev med store bogstaver "Heimatkunde".<sup>48</sup> Men der var ikke mange steder i Nordslesvig, hvor man kunne mobilisere en sådan begejstring. Ud af 75 bevarede skoleprotokoller i Nordslesvig er der kun fundet seks skoler, hvor faget "Heimatkunde" i Harnichs forstand vandt indpas. Helt uden betydning var Harnisch dog ikke for Sønderjylland. Ser man nærmere på lærerne på de seks skoler, var der tale om unge lærere, der for de fems vedkommende var uddannet på Tønder Seminarium, og som tog en ny og mere national tilgang med sig fra studietiden på Tønder Seminarium.<sup>49</sup>

En af dem, som tog arven fra Harnichs med sig videre i livet, var forfatteren til *Dansk Grænselære*, seminarielærer Claus Eskildsen (1881-1947). Axel Johnsen har argumenteret for, at Eskildsen i *Dansk Grænselære* brugte de tyske Blut und Boden-teorier for at slå de tyske modstandere med deres egne teorier, og at Eskildsen dybest set ikke mente, hvad han hævdede i *Dansk Grænselære*. Nu er begrebet Blut und Boden ikke videre præcist end sige et begreb i videnskabelig forstand, snarere er det en folkelig betegnelse, der kan dække over forskellige holdninger og nuancer.

---

45 Maier 1991: 350.

46 Faehndrich 2011: 53.

47 Goebel 1991: 94.

48 Rigsarkivet Aabenraa. Skolearkivet. S 361. Skovby Skole. 1907-1914. Lærerberetning for 2. klasse.

49 Furdal, For Gud, kejser og fædreland. Upubl. manuskript.

Der er næppe tvivl om, at Claus Eskildsen havde dybe rødder i den tyske hjemstavnspädagogik. I 1923 var han med til at stifte den danske hjemstavnsbevægelse, der skulle fremme kærligheden til fædrelandet gennem opbygning af en kærlighed til hjemstavnen. På bevægelsens første stævne i Rønede ved Kalø Vig samme år udtalte Claus Eskildsen bl.a.: ”Skolen er ikke en verden for sig, ens med alle de smaa Verdener trindt omkring i det hele Land, men den er et lille Stykke af den levende Omverden, den er bygget i. Hjemstavns-skolen er den mest virkelige og mest danske Skole, og idet den giver Hjemstavnsfølelsen særlig Kraft, bygger den Fædrelandskærlighedens stærkeste Grundvold.”<sup>50</sup> Stærkere kan arven fra især Harnisch, Ritter og Schelling ikke udtrykkes.

(Foto: Kim Fanddy)



*Perioden fra begyndelsen af 1890'erne og frem til krigsudbruddet i 1914 var præget af et regulært boom i skolebyggeriet. Skolerne er i danske kredse blevet set som et led i den nationale kamp, hvad de også var. Men byggeriet blev støttet med midler fra det preussiske undervisningsministerium, der primært var tiltænkt et løft af skolevæsenet i den østlige del af Preussen. Her er det skolen i Terekelsbøl vest for Aabenraa opført i hjemstavnsstil ca. 1910.*

### **Folkeskolen i spændingsfeltet mellem nationalstatsprojekt og pædagogik**

Der er i den danske forskning en tendens til at se det tyske skolevæsen i Sønderjylland som en stor ubevægelig monolit, der slog ensidigt ned på den danske befolkning i Sønderjylland. Det sidste er for så vidt korrekt, men det er nok mere korrekt at sige, at skolevæsenet var et centralt element i det wilhelmske nationalstatsprojekt, og undervisningsministeriet i Berlin frygtede konstant partiku-

50 Det første danske hjemstavnskursus i Rønede ved Kaløvig 1.-10. August 1923: 72.

larisme, der understregede de enkelte områder på nationalstatens bekostning, hvad enten den kom til udtryk i Bayern eller Slesvig-Holsten. Med Wilhelm 2.s anordning i 1889 nåede den nationale indoktrinering i skolevæsenet et niveau, som i dag nærmest kan karakteriseres som skingert.

Når man graver sig ned i folkeskolens historie 1872-1920, kan man ikke undgå at opleve en splittelse mellem på den ene side et wilhelminsk nationalstatsprojekt, som meget eksplicit præger læsebøgerne og formentlig også lærebøgerne i realiefagene, og på den anden side nogle pædagogiske principper i arven fra Pestalozzi, der tog afsæt i elevernes hverdag. Især i de mindste klasser må det have været en udfordring på samme tid at tilgodesee de pædagogiske principper, der var nedfældet i 1872-loven og indholdet af læsebogen.

Den sønderjyske skolehistoriker L.S. Ravn har argumenteret for, at de mange dansksindede lærere frem til slutningen af 1890'erne bevidst eller ubevidst forsinkede og hæmmede den tyske målsætning på skoleområdet. Det er næppe hele forklaringen. De danske lærere skulle som tyske lærere følge lovgivningen, men skismaet mellem den meget moderne tyske skolepædagogik og læsebøgerne meget eksplicitte nationale budskab levede et frirum i klasseværelset, der kunne udnyttes og blev udnyttet, ikke kun af de danske men også af de tyske lærere. Meget tyder på, at den firkantede opfattelse af den sønderjyske lærer i perioden som en preussisk marionetdukke med en skabelonagtig undervisning støttet af et taktfast spanskrør bør revideres. Læser man de lærerberetninger, som lærerne skulle føre over den forløbne uges undervisning, finder man variationer, som viser, at staten og her de preussiske myndigheder aldrig fuldstændig var i stand til at erobre undervisningen i klasseværelset.

## Summary

In this article, the author identifies the overall development in the political and educational discussions that became crucial for the educational system in South Jutland (Sønderjylland) in the period 1867-1920 when South Jutland was a part of the German Empire. Amongst other things, there is a schism between on the one hand the German nation building project with the creation of a public primary school in 1872, and on the other hand the new educational directions which swept over Germany in the 1800s.



*Kim Furdal (f. 1959), cand.mag. fra Københavns Universitet 1988, ph.d. fra Syddansk Universitet 2012 med afhandlingen Kampen om lokalhistorien. Siden 1994 leder af Institut for sønderjysk Lokalhistorie (ISL). Redaktør af Sønderjysk Månedsskrift siden 1994. Har især skrevet bøger og artikler om byhistorie, administrationshistorie, bygningskultur, sønderjysk lokalhistorie og lokalhistoriens kulturhistorie.*

## Litteratur

- Adriansen, Inge, Elsemarie Dam-Jensen og Lennart S. Madsen (red.) (2011), *Sønderjylland A-Å*. Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland
- Beer, Mathias (red.) (2010), *Das Heimatbuch. Geschichte, Methodik, Wirkung*. Göttingen: V&R Unipress.
- Berg, Christa (red.) (1991), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, IV: 1870-1918*. München: Beck.
- Confino, Alon (1997), *The nation as a local metaphor. Württemberg, Imperial Germany, and National Memory, 1871-1918*. North Carolina: The University of North Caroline Press.
- Faehndrich, Jutta (2010), Entsehung und aufstieg des Heimatbuchs. I: Mathias Beer (red.), *Das Heimatbuch. Geschichte, Methodik, Wirkung*. Göttingen: V&R Unipress, s. 55-83.
- Faehndrich, Jutta (2011), *Eine endliche Geschichte. Die Heimatbücher der deutschen Vertriebenen*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Frank, Horst Joachim (1973), *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München: Carl Hanser Verlag.
- Friedrich, Gerd (1987), Schulsystem. 1. Das niedere Schulwesen. I: Karl-Ernst Jeismann & Peter Lundgreen: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870*. München: Beck, s. 123-52.
- Furdal, Kim (1999), *Fra preussiske landkommuner til danske sognekommuner. Kommunestyret i Sønderjylland fra 1867 til 1920'erne*. Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland.
- Furdal, Kim (2015), Moralske fortællinger. I: *Sønderjysk Skolemuseum. Årsskrift 2015*, s. 5-18.
- Goebel, Klaus (1991), Der Heimatkundeunterricht in den deutschen Schulen. I: Edeltraud Klue-ting (red.), *Antimodernismus und Reform. Zur Geschichte der deutschen Heimatbewegung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 90-111.
- Goebel, Klaus (1995), Der Kaiser ist ein lieber Mann und wohnt in Berlin. Auf den Spuren politischen Wandels im Unterricht der Volksschule in Berlin. I: Klaus Goebel, *Wer die Schule hat, der hat die Zukunft*. Bochum: Brockmeyer, s. 223-28.
- Greverus, Ina-Maria (1979), *Auf der Suche nach Heimat*. München: C.H. Beck Verlag.
- Harnisch, Chr. W. (1816/17/1900), Leitfaden beim Unterricht in der Weltkunde. I: *Der Schulrat an der Oder*. Breslau/Leipzig, genudgivet af Julius Plath 1900.
- Heinemann, Manfred (1980), "Bildung" in Staatshand. I: Peter Baumgaard, *Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta, s. 150-88.
- Jaroschka, Gabriele (1992), *Lernziel: Untertan. Ideologische Denkmuster in Lesebüchern des Deutschen Kaiserreichs*. München: Waxmann.
- Jeismann, Karl-Ernst (1987), Schule, Hochschule. I. Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung. I: Karl-Ernst Jeismann & Peter Lundgreen, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870*. München: Beck, s. 105-22.
- Johnsen, Axel (2002), Blod, jord og race i Slesvig. I: Axel Johnsen og Birgitte Thomsen (red.), *19 myter i Sønderjyllands historie*. Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland, s. 218-19.
- Kennedy, Katharine D. (1989), Regionalism and Nationalism in South German history lessons, 1871-1914. I: *German Studies Review*, 12, s. 11-33.
- Kuntze, Th.C.Th. (1887-89), *Das Volksschulwesen der Provinz Schleswig-Holstein I-II*. Schleswig: Verlag der Schulbuchhandlung Heiberg.
- Lamberti, Marjorie (1989), *State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany*. New York, Oxford: Oxford University Press, USA.
- Maier, Stefan (1991), Volkskunde und Heimatpflege. I: Edeltraud Klue-ting (red.): *Antimodernismus und Reform. Zur Geschichte der deutschen Heimatbewegung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 344-370.
- Märchler, Anita (1980), Aspekte der Volksschulepolitik in Preussen im 19. Jahrhundert. I: Peter Baumgart, (red.), *Bildungspolitik in Preussen zur Zeit des Kaiserreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta, s. 224-241.
- Mitzlaff, Hartmut (1985), *Heimatkunde und Sachunterricht. Historische und systematische Studien zur entwicklung des Sachunterrichts – zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum I-III*. Univ.-Diss. Dortmund.

- Nipperdey, Thomas (1986), *Wie modern war das Kaiserreich. Das Beispiel der Schule*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 5-19.
- Ravn, L.S. (1981), *Træk af folkeskolens historie i Nordslesvig 1864-1920*. Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland.
- Rein, W. (1906), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 4, s. 149-179 (Heimatkunde).
- Ritter, Carl (1817), *Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und zur Geschichte des Menschen oder allgemeine Vergleichende Geographie als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften*. Bd I, Berlin: Georg Reimer.
- Schallenberger, Horst (1964), *Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933*. Ratingen: A. Henn.
- Schelling, F.W.J. (1809/1995), *Om den menneskelige friheds væsen*. Kbh.: Hans Reitzel. Første tyske udg. 1809.
- Wölk, Monika (1980), *Der preussische Volksschulabsolvent als Reichstagswähler. Ein Beitrag zur historischen Wahlforschung in Deutschland*. Berlin: Colloquium Verlag.